

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Carine Josiéle Wendland

A TERRA EDUCA:
POVOS ORIGINÁRIOS, INTERCULTURALIDADE
E EMERGÊNCIA CLIMÁTICA

Santa Cruz do Sul
2026

Carine Josiéle Wendland

**A TERRA EDUCA:
POVOS ORIGINÁRIOS, INTERCULTURALIDADE
E EMERGÊNCIA CLIMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Área de concentração em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Experiência Intercultural e Educação como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, com bolsa PROSUC/CAPEB, modalidade I.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Wendland, Carine Josiéle

A Terra Educa: Povos Originários, Interculturalidade e
Emergência Climática / Carine Josiéle Wendland. – 2026.

272f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

1. Educação Biocêntrica. 2. Emergência Climática. 3. Terra. 4.
Interculturalidade. 5. Povos Originários. I. Menezes, Ana Luisa
Teixeira de. II. Título.

Banca examinadora

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Professora Orientadora

Dra. Andrea Olmos Roa

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Professora Examinadora

Dr. Antonio Carrillo Avelar

Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM e

Universidad Pedagógica Nacional - UPN

Professora Examinadora

Dra. Cheron Zanini Moretti

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Professora Examinadora

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Professora Examinadora

*Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.*

(Cora Coralina)





AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir-me *viver*;

à vida por me *acolher*;

ao acolhimento por ser *presença*;

à presença por presentear-me com *gente querida*;

a minha mãe por acompanhar cada um dos meus dias e ser quem eu mais precisava sempre, por plantar cada um dos alimentos e cuidar deles com amor, por fazer esse doutorado *comigo*;

ao meu pai que é um grande mestre mesmo tendo estudado poucos anos da vida, por ser o maior plantador de árvores e incentivador do cuidado com a terra, por ser riso e *risada*;

à minha avó - que nos deixou ao final do doutorado - por ter me visto crescer e com meu pequeno chapéu verde seguir um dia após o outro para a escola, por nem saber direito o que eu pesquisava e ainda assim me incentivar, por ter sido companhia diária do bom *chimarrão*;

ao Mateus por adentrar a minha vida com amor e afeto, por ser o amor da minha vida e me fazer persistir diante de um ano de adversidades e perdas e escrever a tese, por trazer mais sentido e *sentimento*;

à orientadora Ana Luisa por acreditar na presença da terra na educação e seguir acompanhando-me com alegria, amor e *sabedoria*;

às e aos indígenas por compartilharem suas sabedorias ancestrais com a terra em forma de palavras, cantos, danças e *artefatos*;

al professor Antonio y la professora Andrea por me acogerem en su país, por seren puente para mi tutoria y camino para el profundo y hermoso *México*;

às professoras Sandra e Cheron por conduzirem o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc UNISC com primor e maestria, por lerem com afeto essas palavras *terrosas*;

ao Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade por ser presença constante e transformação em mim e na *educação*;

ao Marley, Flora e Flocos, meus queridos cachorros que me transmitiram muita energia e alegria para seguir *escrevendo*;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), pela concessão da *bolsa*;

à tanta gente querida que fez parte deste *percurso* e

à terra por educar tanto.

RESUMO

Essa pesquisa investiga a ausência da terra na educação e propõe sua emergência como fundamento epistêmico, espiritual e político a partir dos saberes dos povos originários em Abya Yala – terra madura em essência. A problemática parte do diagnóstico de que o sistema educacional moderno, herdeiro da colonialidade, operou um afastamento simbólico e físico da terra, separando humano e natureza. A justificativa se ancora na urgência de repensar a educação diante da emergência climática e do chamado dos povos originários. Objetiva-se, assim, compreender a sabedoria da terra a partir dos povos originários, em especial da Tekoá Jakupé Ambá e de experiências interculturais mexicanas; investigar por um pensamento educacional biocêntrico com indígenas em Abya Yala; reconhecer e valorizar a voz dos povos originários frente à crise climática. Pois, como a terra - enquanto corpo, território e educadora - pode ser compreendida como referência de vida e educação, especialmente em contextos convergências de crises - climática, civilizacional, cultural e existencial? A floresta tem sido descoberta a partir do ecocídio e da destruição, fatores que ampliam os complexos culturais do Brasil Profundo e que se ampliam para a América Profunda. Inspirada na filosofia andina e ameríndia, esta pesquisa propõe uma educação biocêntrica, que coloque a vida no centro e reconheça a terra como vida e não como recurso. A tese é constituída em diálogo entre escolas, aldeias e universidades do Brasil e do México, e se materializa em etnografia, enraizada em quatro territórios simbólicos: a roça como territórios formativos acadêmicos, o monte como território de Justiça Climática, o rio como território *Anahuac* e a aldeia como território *Tekoá* - expressões da terra como educadora. Três destes vêm como a medida de uma boa terra Guarani, o rio que constitui as veias da terra vem como forma de conectar os territórios e caminha-se para amplificação da perspectiva da terra sem mal. Como *considerações* destacam-se os Círculos de Cultura como tecnologia social e metodológica; o fortalecimento da educação para a interculturalidade e das epistemologias originárias nos espaços educativos e a criação de vínculos entre práticas ancestrais e pedagogias vivas. Assim, a tese propõe uma educação que não só ensina, mas cultiva, que descalça os pés e reaprende a ouvir a terra.

Palavras-chave: Educação Biocêntrica; Emergência Climática, Terra, Interculturalidade, Povos Originários.

RESUMEN

Este proyecto investiga la ausencia de la tierra en la educación y propone su emergencia como fundamento epistémico, espiritual y político a partir de los conocimientos de los pueblos originarios de Abya Yala, tierra madura en esencia. ¿Cómo puede entenderse la tierra - como cuerpo, territorio y educadora - como referencia de vida y educación, especialmente en contextos de crisis climática, cultural y existencial? La selva ha sido descubierta a partir del ecocidio y la destrucción, factores que amplían los complejos culturales del Brasil Profundo y que se extienden al América Profunda. La problemática parte del diagnóstico de que el sistema educativo moderno, heredero de la colonialidad, ha operado un alejamiento simbólico y físico de la tierra, separando al ser humano de la naturaleza. La justificación se basa en la urgencia de repensar la educación ante la emergencia climática y el llamado de los pueblos originarios. Inspirada en la filosofía andina y amerindia, esta investigación propone una educación biocéntrica, que sitúe la vida en el centro y reconozca la tierra como vida y no como recurso. El objetivo es comprender la sabiduría de la tierra a partir de los pueblos originarios, en especial de los Tekoá Jakupé Ambá y de las experiencias interculturales mexicanas; investigar un pensamiento educativo biocéntrico con los indígenas de Abya Yala; reconocer y valorar la voz de los pueblos originarios frente a la crisis climática. El proyecto se construye en diálogo entre escuelas, aldeas y universidades de Brasil y México, y se materializa en etnografía, arraigada en cuatro territorios simbólicos: la roça como territorio formativo académico, el monte como territorio de Justicia Climática, el río como territorio Anahuac y la aldea como territorio Tekoá, expresiones de la tierra como educadora. Tres de ellos se consideran la medida de una buena tierra guaraní, el río que constituye las venas de la tierra se considera una forma de conectar los territorios y se avanza hacia la ampliación de la perspectiva de la tierra sin mal. Como consideraciones destacan los Círculos de Cultura como tecnología social; el fortalecimiento de la educación para la interculturalidad y las epistemologías originarias en los espacios educativos y la creación de vínculos entre prácticas ancestrales y pedagogías vivas. Así, el proyecto de tesis propone una educación que no sólo enseñe, sino que cultive, que despegue los pies y vuelva a aprender a escuchar a la tierra.

Palabras clave: Educación Biocéntrica; Emergencia Climática, Tierra, Interculturalidad, Pueblos Originarios.

ABSTRACT

This project investigates the absence of land in education and proposes its emergence as an epistemic, spiritual, and political foundation based on the knowledge of the indigenous peoples of Abya Yala—land ripe in essence. For how can land - as body, territory, and educator - be understood as a reference for life and education, especially in contexts of climate, cultural, and existential crisis? The forest has been discovered through ecocide and destruction, factors that amplify the cultural complexes of Deep Brazil and extend to Deep America. The problem stems from the diagnosis that the modern educational system, heir to coloniality, has operated a symbolic and physical separation from the land, separating humans from nature. The justification is anchored in the urgency of rethinking education in the face of the climate emergency and the call of indigenous peoples. Inspired by Andean and Amerindian philosophy, this research proposes a biocentric education that places life at the center and recognizes the earth as life and not as a resource. The objective is to understand the wisdom of the earth from indigenous peoples, especially from Tekoá Jakupé Ambá and Mexican intercultural experiences; to investigate biocentric educational thinking with indigenous peoples in Abya Yala; and to recognize and value the voice of indigenous peoples in the face of the climate crisis. The project is built on dialogue between schools, villages, and universities in Brazil and Mexico, and is materialized in ethnography, rooted in four symbolic territories: the farm as academic training grounds, the mountain as a territory of Climate Justice, the river as Anahuac territory, and the village as Tekoá territory - expressions of the earth as an educator. Three of these come as the measure of a good Guaraní land, the river that constitutes the veins of the earth comes as a way of connecting the territories and moving towards amplifying the perspective of the land without evil. Noteworthy considerations include the Circles of Culture as social technology; the strengthening of education for interculturality and original epistemologies in educational spaces; and the creation of links between ancestral practices and living pedagogies. Thus, the thesis project proposes an education that not only teaches, but cultivates, that takes off its shoes and relearns how to listen to the earth.

Keywords: Biocentric Education; Climate Emergency, Earth, Interculturality, Native Peoples.

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1 - Kamé e Kairú moldado na argila	64
Fotografia 2 – O vaso	64
Fotografia 3 – Kamé.....	65
Fotografia 4 - Kanhru.....	65
Fotografia 5 – Cartografia comunitária	76
Fotografia 6 – Mãos de avós, mães e crianças nas cartografias comunitárias.....	77
Fotografia 7 – Atividade em uma escola otomí.....	77
Fotografia 8 - Imagem na UNTDF corpo-território.....	78
Fotografia 9 - Muro da irmandade México/EUA	90
Fotografia 10 – Telar de cintura	140
Fotografia 11 – A urdimbre acontecendo	141
Fotografia 12 – Preparação e coloração das lãs	142
Fotografia 13 – Fios tecendo vida	142
Fotografia 14 - Proposta Curricular da ENBIO	200
Fotografia 15 – Saberes Comunitários - ENBIO	215
Fotografia 16 - Raízes e frutos dos saberes comunitários.....	215
Fotografia 17 - Inauguração de XXIV aniversário da ENBIO - presença da escola primária.....	217
Fotografia 18 - Inauguração de XXIV aniversário da ENBIO - presença da escola primária II	218
Fotografia 19 - Apresentação do clube de dança “Ba’du’ huini Chi guyaa” “Niños que bailan” da Escuela Primaria “Prof. Vicente González Díaz”	218
Fotografia 20 - Entrega de produtos da Central de Abastos, onde está localizada a escola	219
Fotografia 21 - Oficina de alebrije com material reciclável.....	219
Fotografia 22 – João de Barro na construção da casa de ritual	230
Fotografia 23 – Barramento da opy em processo	230

ILUSTRAÇÕES

Ilustração I - Raízes.....	13
Ilustração II - <i>Kaingang ag rá</i> - Marcas Kaingang.....	38
Ilustração III - <i>Gĩr ag tỹ ag tũ pẽ ki kanhrãnrãn fã</i> - Processos próprios de aprender	71
Ilustração IV – Minhas cartografias.....	80
Ilustração IV - <i>Fãg</i> - Araucária.....	101
Ilustração V - Geocultura do milho.....	124
Ilustração VI - Justiça Climática.....	146
Ilustração VII - Tempos de <i>Anahuac</i>	188
Ilustração VIII - <i>Tekoá</i> como território espiritual.....	224
Ilustração IX - Terra educadora.....	249
Ilustração X - Intelectuais indígenas como “referências”.....	272

SUMÁRIO

1 SAUDAÇÕES À TERRA: SEMEADURA.....	14
1.1 Começos-sementes, caminhos-andanças.....	15
1.2 (In)tensões de pesquisa: perguntas.....	17
1.3 Propósitos terrosos: objetivos.....	20
1.4 Presenças da terra e potências na educação: a relevância da pesquisa.....	21
1.5 Etnografias tecidas: metodologia.....	23
1.6 Território de pesquisa: Abya Yala.....	27
1.6.1 Roça: territórios formativos acadêmicos.....	28
1.6.2 Monte: território de Justiça Climática.....	31
1.6.3 Rio: Território Anahuac.....	33
1.6.4 Aldeia: território tekoá.....	35
2 AUSÊNCIAS DA TERRA NA EDUCAÇÃO.....	39
2.1 Fogo biocêntrico: a memória viva da terra e o círculo como princípio de vida e de saber.....	44
2.2 Círculos de Cultura Indígenas na Educação Básica.....	47
2.3 Terra como “sujeira” e terra como educadora.....	49
2.4 Vácuo entre eu-terra.....	51
2.5 Somos terra.....	57
2.6 Entre água e terra: argila como resistência.....	61
2.7 Educação para a interculturalidade.....	66
3 DE SUL A SUL: GEOCULTURAS DA PESQUISA-TERRA.....	72
3.1 Caminhos de terra: cartografia comunitária.....	72
3.2 Abya Yala: Terra madura.....	81
3.3 Pensar desde o Sul.....	82
3.4 De la Tierra del Fuego hasta Tijuana.....	88
3.5 México Profundo.....	91
3.6 Sobrevivências indígenas e múltiplas Mesoaméricas.....	96
4 BRASIL PROFUNDO E AMERÍNDIO.....	102
4.1 Povos da terra: dos Pampas à Amazônia.....	103
4.2 D[escola]nizar.....	107
4.3 Complexos culturais brasileiros.....	109
4.4 Os complexos e seu reconhecimento.....	112
4.5 Ecocídio brasileiro: um outro complexo.....	115
4.6 Memórias da terra.....	122
TERRITÓRIOS FORMATIVOS – ROÇA	
5 ENTRE ÁGUA E TERRA, OS CAMINHOS DE ABYA YALA.....	125
5.1 Geocultura do estar ou geocultura do milho.....	125
5.2 O milho, a milpa e Abya Yala.....	129
5.3 O caminho do milho, um retorno geocultural: Vera Cruz daqui, Veracruz dali.....	131
5.4 A milpa educativa e a comunidade.....	136
5.5 Versar o com, tear a vida: entre milpas e urdimbres.....	137

5.6 Tu-nós-voz-elas: trançados na América Latina	139
5.7 Pisar suavemente sobre a terra	143

TERRITÓRIO DE JUSTIÇA CLIMÁTICA – MONTE

6 O RECADO DA TERRA E DOS POVOS ORIGINÁRIOS	147
6.1 Veia-rio e Justiça Climática	148
6.2 Emergência climática: por uma Educação Popular [Ambiental] e Intercultural	150
6.3 Da mudança à emergência climática: o recado da terra e dos indígenas	154
6.4 Conferências do clima e vozes indígenas	156
6.5 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e educação	163
6.6 A terra não está à venda: Abya Yala como espaço de crises e soluções	166
6.7 Entre emergências e ineficiências: as conferências	168
6.8 Pachamama: Mãe Terra	174
6.8.1 Mulheres-terra, corpo-território	177
6.8.2 Parem de “cortar” a terra	179
6.8.3 Terra [re]descoberta.....	182
6.8.4 Vigília pela terra.....	184
6.9 Retorno à terra: des(envolvimento) e o desenvolver pra trás	185

TERRITÓRIO DE ANAHUAC – RIO

7 COMUN-UNIDADE EDUCATIVA: PRESENCAS DA TERRA.....	189
7.1 Comunalidade – Comunidade.....	189
7.2 Docências interculturais na Escola Primária “Prof. Vicente González Díaz” Oaxaca/Mx	191
7.3 Projeto intercultural de educação com a Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca ENBIO.....	198
7.3.1 Experiências docentes na ENBIO	204
7.4 Educação Primária e Educação Superior: encontros.....	213
7.5 Educação comunitária desde o território na Universidad Pedagógica Nacional	220
7.5.1 Educação desde o território de Xochimilco: chinampas e a cultura viva.....	221
7.5.2 Educação desde o território Oaxaqueño: língua mazateca e ancestralidade	222
7.5.3 Educação desde o território de Tláhuac: recíproca e que perpassa a universidade	223

TERRITÓRIO TEKÓÁ - ALDEIA

8 YVY MARANĒ'Ŷ: TERRA SAGRADA.....	225
8.1 Altépetl e a Tekoá: territórios ancestrais de saberes.....	225
8.2 Jekupé Amba: morada do guardião.....	227
8.3 Morada da terra.....	232
8.4 Teko porã: bem-viver com a terra	235
8.5 Cura da terra: Nomeação e o caráter político da espiritualidade	238
8.6 Espiritualidade(s), ritualidade(s), atualidade(s).....	243
8.7 A palavra espiritual e terrosa	247

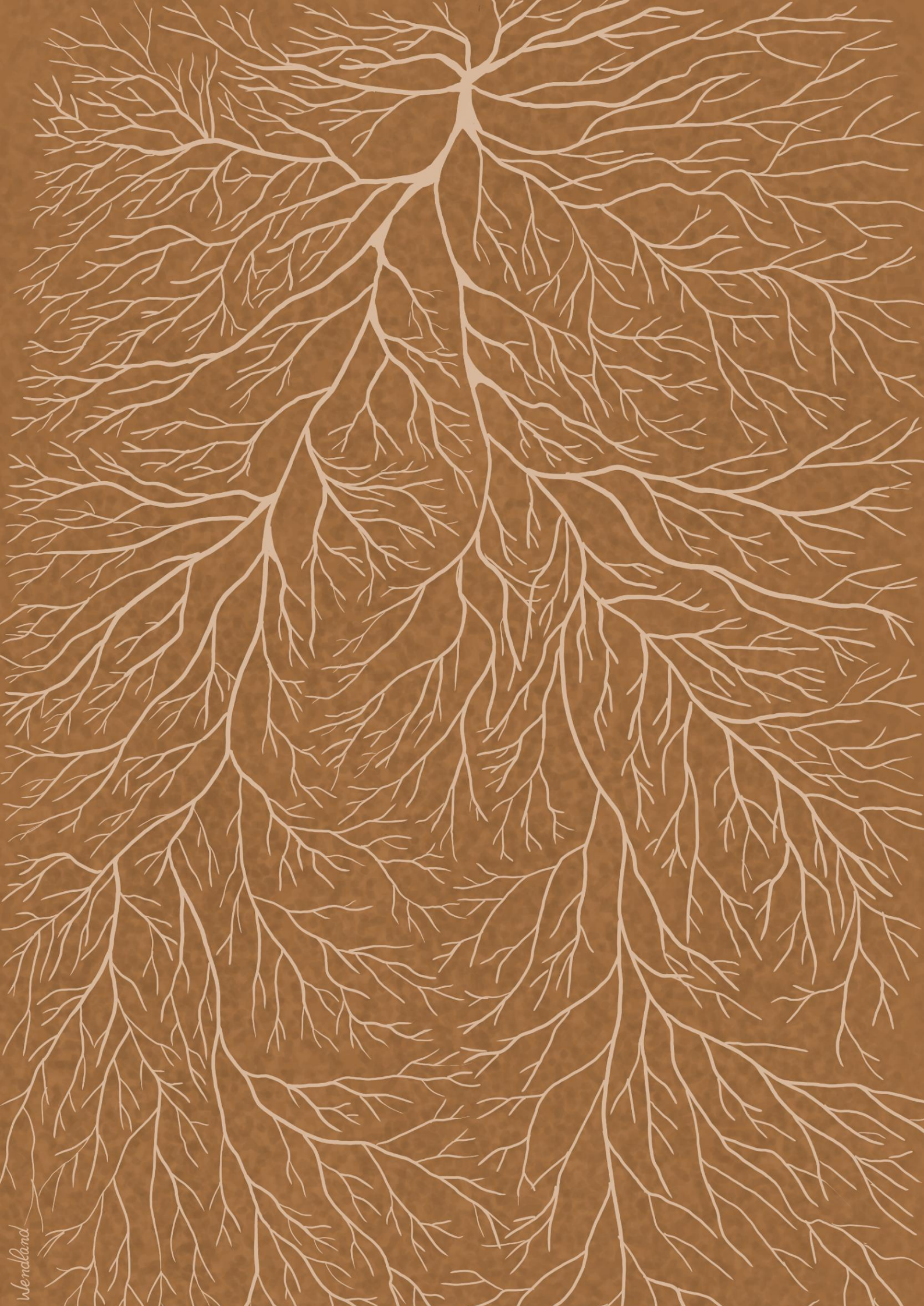
9 TERRA EDUCADORA: A COLHEITA.....	250
9.1 Terra cultivada: hortas [comun]universitárias.....	250
9.2 Educar desde a terra, com a terra e para a terra: a terra como educadora	253
9.3 Territórios de pesquisa e caminhos trilhados.....	254
REFERÊNCIAS.....	262

MAPAS

Imagem 1 - América Invertida, Joaquín Torres Garcia, 1943.....	84
Imagem 2 - Lançamento mapa-mundi invertido pelo IBGE.....	85

TABELAS

Tabela 1 - Relação dos Sítios Pré-Históricos de Vera Cruz.....	134
--	-----





1 SAUDAÇÕES À TERRA: SEMEADURA

A terra foi minha primeira professora, minha primeira escola. Enquanto bebê, era levada pela minha mãe, meu pai e minha avó em um balaio de taquara para a lavoura, enquanto elas e ele trabalhavam. Acompanhada de um guarda-chuva, um travesseiro, uma manta, uma coberta, leite e algum brinquedo – o qual, normalmente, ficava em segundo plano diante da alegria proveniente do dançar das folhas das árvores ao sabor do vento e das infindáveis aventuras que a natureza estava disposta a propiciar, especialmente a terra. Ela, além de ser um composto de minerais, matéria orgânica, água, ar, macro e microrganismos - é corpo, é mãe, é irmã. Feita de minerais, de raízes, de vida visível e invisível. É Pachamama¹. E todos - ou quase todos - já a comemos um dia: uma colherada terrosa na infância, quando já sabíamos com o corpo o que o mundo nos ensina a experimentar.

Mas a Terra, apesar de tudo, continua generosa. Ensina sem pedir. E mesmo diante da nossa pressa e ganância - produzindo, vendendo, devastando -, resiste. Educadora silenciosa, nos mostra com a sua cor, com o seu cheiro, com seus ciclos e sementes, o que significa estar vivo em comunhão com tudo que respira.

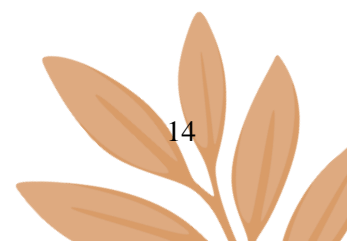
Cuidar da terra é cuidar de nós. É reaprender a ver, ouvir, sentir. Porque a vida, em sua forma mais plena, acontece em cima do corpo da terra. A terra ensina.

O rio, caminho líquido e ancestral, perpassa continentes e memórias. A América Latina que conheci pulsa como um corpo antigo e vivo, que guarda em seu silêncio saberes que não cabem em palavras. Há algo sagrado no chão que pisamos, algo que nos olha de volta - e educa.

E, se há algo mais admirável que a terra, desconheço. Ela se mostra em cores incontáveis - pelo menos 170 tonalidades diferentes, mas nossos olhos, sensíveis à luz do sol, distinguem milhões. De longe, ela se revela azul, verde e branca, sobretudo como reflexo do céu que a abraça. De cima, os rios unem a paisagem como veias da terra, levando a vida e conectando mundos.

1.1 Começos-sementes, caminhos-andanças

¹ Pachamama em sua tradução mais literal significa Mãe Terra. A concepção está presente especialmente na cultura andina, na América do Sul, mas muitas outras culturas seguem entendendo a terra como mãe. Ver mais no subcapítulo “Pachamama: Mãe Terra”.



Situo, inicialmente, o lugar em que faço morada. Lugar de demorar-se, pois ele dirá respeito, mais adiante, aos andares de pesquisa: a terra. Habito um chão que respira e inspira quem nele está, uma terra que exala saberes e que faz parte de um outro lugar etnograficamente maior: a América Profunda na qual estamos. Todavia também me habito e me (de)moro, numa busca tal qual os Guarani pela terra sem males.

Filha de agricultores que estão diariamente em contato com os processos alquímicos da terra, de plantar e colher, de regar e ver florescer, vi e vivi processos poéticos do fazer com o solo e o que nele está. Desde a mais tenra idade, as artes, em especial plástico-visuais, fizeram parte da minha vida. Fui constituída de fazeres que me fazem - estes últimos e os do solo -, alguns impregnados nas páginas que seguem.

Aproximar-me da temática indígena, intercultural e sensível, foi no campo da educação, o que me reaproximou tanto da terra novamente. Por meio de um projeto de extensão que fazia parte da pesquisa acadêmica “*Aprendizagens interculturais com os Guarani: produção de conhecimentos ameríndios para a educação das infâncias*”, este movimento é semeado. O projeto finda quando eu já estava mestranda e, além da aproximação com a temática, acontece ali o encontro da intrínseca relação entre ensino, pesquisa e extensão que, em devir, passa a fazer parte da rotina acadêmica - já que “extensão universitária pode [...] ser entendida como parte da geopolítica e da geocultura do conhecimento, um *sul epistêmico* que se realiza na ação que supera a *invasão cultural*” (Menezes; Moretti, 2018, p. 30).

Outrossim, neste percurso de produção – *pöien* – poética de saberes emergentes, esta pesquisa, além de reaproximar a terra na cosmopercepção andina, revela um caráter filosófico, mas também educativo, espiritual e político e convida-provoca à ação. Parte de uma etnografia que convida, convoca e compartilha do mundo. Traz a educação como vivência biocêntrica, além de um educar para demorar-se (morar-se) na terra que há em si, nesse processo educativo.

O processo de estar-sendo pesquisadora, na relação entre indígenas e não-indígenas, é por mim nomeado de *poética intercultural* (Wendland, 2022), a partir do momento em que me aproximei - em especial - das etnias Kaingang e Guarani do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Percebo que, tal como a oposição complementar Kaingang, estou em complementaridade com indígenas pelo alargamento de sentidos produzidos em mim. Para tanto a relação ensino, pesquisa e extensão foi e segue sendo imprescindível como uma demanda educativa para a emergência dos modos de estar no mundo.

A terra já não suporta mais o nosso peso; aos poucos, vemos veias em forma de rachaduras, causadas pelas grandes cheias do Rio que já era Grande, do nosso Rio Grande do Sul, mas que num ponto da história ficou ainda maior - nos mostrando como seu corpo tem sofrido. As mudanças climáticas são reais e urge ações para que os efeitos catastróficos sejam minimizados. A educação para, com e na terra pode contribuir nesse processo. Estar geoculturalmente situada é estar em um ponto da América Profunda num momento de emergência climática. A problematização, assim, circunda a ausência da terra na educação.

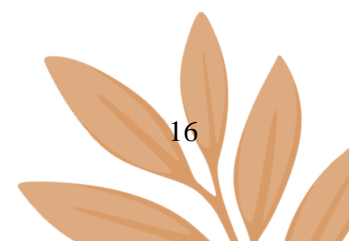
A crítica sempre esteve no “simple *ser* alguien” (Kusch, 2007, p. 191). Dessa forma, o estar-sendo viu-se como o caminho para a cura, para o equilíbrio entre o *estar* (americano) e o *ser* (europeu), entre *hedor y pulcridad*, consciente e inconsciente, masculino e feminino, constituindo ambiguidades complementares que abarcam um e o outro.

Mas continuamos nos questionando “¿en qué medida, sin embargo, detrás del papel impuesto por la colonización se restablece nuestra posibilidad de ser?”, “¿cuál es, en suma, la estructura existencial en América?” (Kusch, 2007, p. 653), quais as sabedorias e os pensares cultivados neste solo? Como a educação pode provocar a presença da terra?

É com a educação biocêntrica (Cavalcanti; Góis, 2015) nas escolas, universidades e aldeias que as aproximações são possíveis - aulas como encontros interculturais, com aprendizagens complementares entre modos de vida e entre mundos.

Estamos carentes de terra, a educação está cada vez mais distante dela. Em um mundo plastificado, de pensamentos sentados e sonhos estáticos, é essencial uma educação da terra, pela terra, na terra, visto que uma educação distante dessa não reconhece as suas raízes e apenas segue os rumos do desenvolvimento - o qual nasce enquanto palavra de ordem e, como uma forma de imperialismo, toma os rumos da humanidade e talvez possa se caracterizar como um dos complexos culturais (Boechat, 2018) que atormentam a América, como veremos mais adiante.

“O ‘desenvolvimento’, como toda crença, nunca foi questionado: foi simplesmente redefinido por suas características mais destacadas” (Acosta, 2016, p. 49). Porém, necessita do ato filosófico de pensar e repensar e, portanto, da educação. A própria educação já está arraigada em conceitos e contextos mercantilistas, dado que visa a produção e a aceleração dela mesma. Por outro lado, uma educação para a terra, a interculturalidade, a espiritualidade e o bem-viver traduz um pensamento seminal, algumas utopias e, muito provavelmente, algumas mudanças.



1.2 (In)tensões de pesquisa: perguntas

Tensões que me tensionam e provocam o pensamento, ao mesmo tempo em que o encantam. Neste sentido, a terra também está tensionada, mas por uma dinâmica distinta - o processo de colonialidade do poder que, segundo o sociólogo e pensador peruano Aníbal Quijano (2005), “ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno” (p. 135-136), através de um processo de homogeneização colonial (racial), cultural e de uma democracia racial, que discrimina mascaradamente a dominação colonial na América Latina e no mundo.

Ela, que educa e acolhe, permanece sob o domínio de um humanismo que se encontra em crise, sob um céu que ameaça cair quando da não unicidade de quem está abaixo dele, sobre um chão que ameaça ruir quando da não unicidade de quem está acima dele. E, na relação ser humano-natureza, caminha-se cada vez mais longe dessa última. Este distanciamento, além de causar o adoecimento de toda uma sociedade, impulsiona um tensionamento depredador de diferentes modos de vida.

O primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras e que tanto nos ensina, Ailton Krenak, cujo sobrenome “Krenak” traz consigo um povo - e, etimologicamente, significa “Cabeça da Terra” -, diz que:

Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. Tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um Planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira (2020, p. 20).

Todavia, comecemos do chão. A filosofia é um derivado do conceito de solo, de não cair mais, de estar preso (Kusch, 2007). O pensamento está preso no chão, mas é ali onde o fio essencial é visto, entrelaçado na “circunstancia del estar mismo” (p. 259). Ao problematizar que a filosofia está presa, já problematizamos também a própria filosofia – do Norte - e o pensamento desenvolvimentista do qual advém um racismo filosófico².

Num tecer inicialmente filosófico e psicológico na educação, que logo mais vem com as etnografias, adentramos ao solo da América Profunda. Este lugar, do qual nos aproximamos, exala um cheiro; mas não é um cheiro agradável, analogamente é um fedor. Seu cheiro também

² Trata-se da naturalização da superioridade de um modelo filosófico baseado no "homem branco europeu", considerado como medida universal da razão em oposição a outros modos de existência e pensamento.

passa a ser de todo aquele que nela habita. Kusch (2000) nos situa nesse cheiro que advinha de baixo para cima, de povos de países andinos contra os mestiços superiores. São característicos de um pensar americano, como modo de ser e estar na América (re)existindo em uma busca por seu sentido.

A América, por sua vez, conforme o filósofo e antropólogo Rodolfo Kusch, é composta por uma estética da rua, da paisagem urbana, marcada pelos indígenas e, portanto, pela ambiguidade oposta: *hedor y pulcritud*, ou seja, uma relação consciente e inconsciente de negação e oposição entre indígenas e não-indígenas. Entretanto, a seminalidade dessa terra carrega uma memória ancestral; por trás de cada pedaço de chão está uma cultura. Uma terra que carrega ideias férteis e pensamentos seminais e que abarca as dimensões do sagrado e emana espiritualidade. Integrar este *hedor e pulcritud*, não na negação do outro, mas no reconhecimento de si como outro - de modo a nos levar à saúde.

Até aqui, os caminhos do sol – Peabiru - me levaram a caminhar minha própria trilha. Afinal, o caminho “solo se aprende caminando, a investigar, solo se aprende investigando; la investigación aparece así como un acto de alteridad, que permite el encuentro dialogal de nosotros, con los mundos de vida de los otros” (Árias, 2012, p. 214). A partir daqui sigo produzindo os caminhos - e o caminho daqui em diante talvez seja o mais longo, o mesmo que *tapé puku vé*, conforme Alberto (apud Menezes, 2006) referiu, e que relaciona-se à terra sem mal - um lugar de vida em plenitude dos Guarani.

Em minha infância de pensamento, desvelo um mundo de possibilidades, tal como Kusch (2000) enfatiza: “Si vivimos, lo hacemos en un mundo de posibilidades no y ya de acontecimientos, mundo en el que no ocurre nada que se pueda contar” (p. 10). Percebo minha metamorfose de pensamento acontecendo lenta e constantemente, tal como os caminhos trilhados pela mariposa monarca, como um pôr-do-sol que não se finda; as possibilidades amanhecem a cada nascer de sol, Contudo, reconhecemos que “como esto sólo se arregla con la confesión, necesitamos el gran arte para ganhar la salud” (Kusch, 2012, p. 776). Estaria, então, a cura da terra na escuta aos povos originários?

Penso, junto com Kusch, que “nuestro problema americano no consiste en que nuestra realidad es indómita, sino antes bien en el hecho de que no tenemos formas de pensamiento para comprenderla” (1976, p. 93). Encontraríamos estas formas de pensamento no coração, no feminino, no ameríndio?

Nestes inícios de pensamento que, na Linha de Pesquisa³ “Linguagem, Experiência Intercultural e Educação”, encontro o suporte e o aporte teórico e vivencial - em especial no que concerne à “educação como experiência de ensinar e aprender na criação de si e do mundo [...] e da interculturalidade no campo da educação, considerando a inseparabilidade do imaginar e do viver”. Ao mesmo tempo em que me encontro nas pesquisas realizadas pela professora Ana Luisa Teixeira de Menezes no grupo de pesquisa Peabiru: “educação ameríndia e interculturalidade”⁴. Peabiru, em definição, significa “caminho do sol”; percorro e vislumbro caminhos do sol em diálogo com “conhecimentos produzidos sobre epistemologias, educação ameríndia e educação intercultural”, bem como “as relações interculturais entre diferentes povos e grupos, indígenas e não-indígenas”, isto é, com diferentes modos de ser. O grupo, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nasce em 2017, a partir de ações de pesquisa, ensino e extensão realizadas há mais de 20 anos, envolvendo discentes e docentes, pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisa em devir virá a tecer em complementaridade terra e educação, interculturalidade e espiritualidade, bem-viver e comunidade. A educação é aqui entendida não como um saber, mas ato de conviver e, portanto, como ato e vivência que perpassa os muros de uma instituição e está em qualquer lugar ou situação - já que também o mundo “nos molda, nos nutre e nos educa” (Hillman, 1996, p. 98).

Os caminhos também cruzaram fronteiras de pensamento para outros territórios de educação a partir do Programa Institucional de Doutorado-Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - PDSE/CAPES na América Profunda.

1.3 Propósitos terrosos: objetivos

³ UNISC. *Mestrado e doutorado em educação: linhas de pesquisa*. Disponível em <<https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa>> Acesso: 27 mai. 2025.

⁴ UNISC. *Mestrado e doutorado em educação: linhas de pesquisa*. Disponível em <<https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/grupos-pesquisa-educacao>> Acesso: 16 nov. 2021.

A partir da problemática da ausência da terra, percebe-se como isso se caracteriza em um dos traços mais profundos da maneira como o sistema escolar moderno - especialmente nas sociedades marcadas pela colonização - se organizou historicamente. Essa ausência não é apenas física - no que concerne ao afastamento da natureza -, mas, invisivelmente, também é epistêmica, simbólica e política. Assim, entende-se educação como modo de convivência e convivialidade, não restrita a uma sala de aula, mas que se interconecta com o estar em educação na sua multiplicidade de espaços, como a educação não formal, educação do campo, quilombola, indígena, dos povos e comunidades tradicionais, do dia a dia e da vida.

A ausência da terra, por outro lado, provoca a presença indígena na universidade. As e os indígenas são a terra nesse espaço - uma universidade geo(inter)cultural, deve ser aberta ao pensamento e à interculturalidade. Esse tema tem estado cada vez mais nas escolas a partir da Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Consequentemente, torna-se um chamado ao grupo de pesquisa para dentro das escolas da região do Vale do Rio Pardo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

-§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o “índio” na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

-§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Assim, a partir da constante procura dos povos originários para a educação, com a presença das e dos indígenas e suas sabedorias como terra da educação, objetiva-se:

Objetivo geral:

- Compreender a sabedoria da terra a partir dos povos originários - trazendo a terra e suas sabedorias à educação -, investigando o papel educador da terra.

Objetivos específicos:

- Compreender como a terra pode ser referência de vida e educação, a partir dos modos de ser indígenas na Tekoá Jakupé Ambá e em instituições educativas do México.
- Investigar, mediante um pensamento educacional biocêntrico com indígenas em Abya Yala - pautado na preocupação com a terra -, suas ausências e presenças e o cuidado com a vida.
- Reconhecer a voz da terra e dos povos originários frente à emergência climática nos territórios e em espiritualidade.

1.4 Presenças da terra e potências na educação: a relevância da pesquisa

A ausência da terra na educação também é reflexo da emergência climática vivida, pela qual os povos indígenas tanto lutam e, justamente, a educação é uma possibilidade de enfrentamento a esse tema tão grave que perpassa nossa vida. Se não há terra - física, simbólica, epistêmica e política - na educação, o cuidado também estará, ainda, ausente.

Tal como nos propõe Leonardo Boff com o *ethos* planetário a partir de uma ética do cuidado: no cuidado com o *alther* (outro) em convivência, o que dá conta da vida humana é justamente a sensibilidade, as emoções e o afeto - pautados numa razão cordial, que transcende o *logos* (conhecer) pelo *pathos* (sentir). O cuidado é um modo de ser, é com e não sobre, é mais profundo e originário (Boff, 2008), supõe reciprocidade com a natureza.

A presente tese tem impactos e relevância não somente social, mas também socioambiental. Aborda a possibilidade de cuidar da vida frente a sua destruição. Faz entender a terra com direitos, assim como a vida. Dessa forma, pode auxiliar no entendimento dos diferentes modos de viver e, portanto, implica-se o respeito e a luta contra as desigualdades acometidas contra os povos originários: de acesso à educação, à saúde e à vida digna.

Os modos de fazer-ser a pesquisa na América Latina são muitos. Aqui, adentramos não um método único, mas possibilidades de caminhos metodológicos no campo das metodologias qualitativas. Ao encontro de aproximações etnográficas, seus começos e percursos perpassam as *milpas* e adentram aos trançados na América Latina e Andina, ao tear a vida e a pesquisa numa urdimbre de sentidos, trazendo relevância e inovação ao investigar etnograficamente e tecer *com*.

Também cabe atribuir à pesquisa uma relevância tecnológica. Por considerar saberes ancestrais como atuais e importantes para o mundo, a escrita e sistematização do observado, escutado e vivido - compartilhado em artigos científicos - compreendem a multiplicação e valorização desses saberes, bem como o respeito aos povos sendo aniquilados a cerca de 500 anos em Abya Yala.

No âmbito dessa discussão, a proposta de pesquisa contribui significativamente para ações que promovem um repensar o modo de ensinar e aprender escolar, para além de uma sala de aula, para além dos muros de uma universidade, mas em um tempo e espaço geocultural, de uma educação biocêntrica, que traz, antes, a vida. Uma ressignificação do tema da formação de professores e professoras, considerando sabedorias que não estão nos livros didáticos, mas na boca e no coração dos povos indígenas. Povos que são a terra da universidade, a vida da universidade e a educação viva.

Poder seguir esse estudo que envolve educação, interculturalidade, terra e espiritualidades pressupõe uma ação inovadora no contexto acadêmico, social e pessoal de docentes ou discentes, indígenas ou não-indígenas, como potência do ato de educar e educar-se na convivência e, especialmente, trazendo a Pachamama ou a Mãe Terra como educadora na possibilidade de reaproximação da educação à terra e à vida.

A convivência também de dois contextos internacionais, orientado por professores de Instituições de Ensino Superior dos dois países, pode contribuir significativamente para a educação. Assim sendo, a experiência mexicana é trazida para o Brasil e vice-versa, de modo a repercutir uma grande relevância para a ciência. Por isso, a intencionalidade desta pesquisa tem relação com o desejo de buscar por um pensamento educacional biocêntrico que leve a vida e a terra ao centro e que possa suscitar mudanças significativas nas ações de estar-sendo em educação.

As sabedorias ameríndias mantêm-se em universidade geocultural, mas é necessário que haja mais movimentos extensivos de relações interculturais. As e os indígenas atuantes no meio acadêmico (re)existem a partir das raízes ancestrais que carregam consigo. Reconhecer e valorar as sabedorias ameríndias como também nossas, transpõe sua relevância científica não apenas no meio acadêmico universitário, mas também nos espaços aldeia-escola.

Por fim, em áreas como a educação, esse tema é, por vezes, deixado à margem, tais como foram e ainda são muitos povos. A relevância da temática se dá, por conseguinte, em um modo de educar para uma consciência coletiva de cuidado com a natureza e qualquer forma de

vida, humana e não-humana, e está na esperança de educar um humano sensível que torna o planeta vivível. Se não tivermos mais mundo, não serão mais necessários professoras, professores, estudantes, escolas e sequer educação. É necessário o cuidado ante à destruição, para que, ao fim e ao cabo, tenhamos mundo.

1.5 Etnografias tecidas: metodologia

Pensar nos começos dessa forma de pensar, sentir e realizar pesquisa, pressupõe voltar no tempo, pois a etnografia aparecia de um interesse pela vida e pelas pessoas que não tinham voz dentro da sociedade, por volta do século XVIII. E foi no final do século XIX que surgiu um movimento para conhecer mais sobre pessoas em relação às quais pouco se sabia, especialmente sobre os territórios coloniais europeus na África e na Ásia, dos quais havia relatos de viajantes colonizadores:

A finales del siglo XIX, tales relatos se volvieron más detallados y completos, y empezaron a ser objeto de una atención científica por parte del emergente campo de la antropología. Los antropólogos denominaron a estos relatos *etnografía*: una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*, el antiguo término griego que significa ‘otros’, o sea los bárbaros que no eran griegos” (Erickson, 1989, p. 9).

Assim, a etnografia nasce desta busca por saber mais destes povos marginalizados, indo além dos registros já escritos sobre os próprios povos. Ao longo da história, a diferenciação entre as ciências é alcançada com Malinowski, mas mais especificamente com Wilhelm Dilthey e as ciências naturais e humanas. Outros momentos que marcam a historicidade da etnografia, agora no campo da educação, foram as pesquisas de Margaret Mead em 1928; após a Segunda Guerra Mundial, quando vários etnógrafos começaram a abordar a educação de forma mais direta; em 1968 foi criado o Conselho de Antropologia e Educação como o fórum mais institucionalizado para esse fim, bem como, na década de 1970, foi criado o Instituto Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, adentramos ao campo, às perguntas. A etnografia quer saber “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” (ERICKSON, 1989, p. 12). Pois, mais “que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente».” (Spradley, 1979: 3 apud Almeijeiras, 2006, p. 114). Estes sentidos atribuídos também vem de uma história: “*Ethnos* [raíz griega de la palabra] significa ‘los otros’, quienes en un principio coincidían con los pueblos considerados ágrafos” (Erickson, 1989, p. 20). Destarte, o etnógrafo era alguém que precisava escrever *sobre* o não

escrito, sobre os *outros*. Já nos finais do século XX, esse *sobre* passa a envolver também o etnógrafo como um *nosotros* - nós. *Nós* que tecem conversas e tecem vidas.

Assumir “la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros” (Erickson, 1989, p. 21) permite também a abertura à surpresa, deixar-se surpreender no campo.

A etnografía auxilia “en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas” (Rockwell, 2009, p. 37). “No solo se trata de «ir» a un lugar, sino a su vez de una manera de «estar» y mucho más aún de una forma de «posicionarse» en el campo” (Almeigeiras, 2006, p. 116). Muito além de um estar ali, um estar-sendo pesquisadora na América Profunda - como um exercício de sentidos de maneira sensível e atenta ao mundo.

Fazer etnografía consiste também em “liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas” (Bertely, 2000, p. 47), e a questão aqui também é justamente a valorização de outras formas de fazer pesquisa: faladas, cantadas, dançadas, pintadas.

“Se debería optar por un sabio punto medio entre la metodolatría – excesivo apego a técnicas – y la metodofobia – desapego total de cualquier procedimiento” (Gialdino, 2006, p. 87), trazer o texto como norma institucional, mas com a sensibilidade de uma razão sensível. Em um ponto médio de realizar conversas sem chamá-las de entrevistas, mas ouvindo diferentes pessoas e espaços educativos, por exemplo. Temos muitos cursos de oratória para falar mais e melhor - enquanto etnógrafos e conversadores -, porém deveríamos ter também aulas de escutatória, porque as maiores ferramentas não são palpáveis como os notebooks, as câmeras e os gravadores, mas são sensíveis a ponto de “observar, escuchar, callar, escribir [...]” (Bertely, 2000, p. 50).

É nesse processo que continuo o tecer etnográfico na América Profunda. Com a intenção de versar o *com*, *com*-versei pelos trilhos de Abya Yala com diversas pessoas e diferentes espaços. Ao iniciar o período de estância no México, aproximei-me de outras realidades, percebi inúmeras interlocuções entre universidade, escola e comunidade. Retorno ao Brasil, na amplificação para com os Guarani.

[...] el encuentro dialogal entre nosotros y los otros, para poder entender las tramas de sentido de los mundos de vida que nosotros y los otros tejemos en la lucha por la existencia, investigar es ir al encuentro del sentir, del pensar, del decir, del hacer de los otros, para en ellos descubrir cuál es nuestro propio sentir, pensar, decir y hacer la

vida, pues no podemos olvidar que el otro nos habita y que nosotros habitamos en lo otro (Guerrero Arias, 2012, p. 215).

Meu ir ao encontro com os outros - como propõe Guerrero Arias - fez do presente trabalho uma pesquisa colaborativa entre os Programas de Pós-graduação de Brasil e México. O processo de investigação foi participativo a partir de um fazer *junto-com* as e os indígenas e, portanto, também colaborativo. Fez-se registro e sistematização de partilha dos povos originários para com seus territórios educativos, qual sua relação com a terra, a territorialidade, as espiritualidades e os processos educativos nos espaços da escola, da aldeia e da universidade.

Historicamente, os povos indígenas estiveram à margem, como se não fossem pessoas de direito e não tivessem conhecimento para compartilhar. Houve, então, a partir da cruz e da espada (Grondin; Viezzer, 2021), a formatação de um modo de ser indígena - que depois se mascara com as políticas brasileiras de tutela, como o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), a SESAI (Secretaria de Saúde Indígena) e a FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas).

Nesse panorama, foram travas extensas lutas

pelos direitos humanos e contra a intolerância e o racismo no período pós-guerra (II Guerra Mundial), a partir da segunda metade do século XX e especialmente a partir da promulgação da Carta Magna do Brasil em 1988, garantindo importantes direitos indígenas como os de capacidade civil e cidadania plena. (Baniwa, 2023, p. 178)

Assim, como sujeitos de direitos, devem tê-los reafirmados e fortalecidos a partir de suas autonomias e autodeterminações. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) anualmente tem realizado subsídios para a ética em pesquisa⁵. Na ética em pesquisa com povos indígenas, Gersem Baniwa (2023) elenca pontos essenciais: “a necessidade legal e moral de considerar os direitos indígenas emergentes [...], consulta e consentimento prévio, participação e protagonismo, superando o princípio e a prática da tutela histórica, da visão colonial de incapacidades, ausências e inferioridades imputados a esses povos” (p. 180). Na sequência, atenta-se “às emergentes relações interculturais, intercientíficas e intercósmicas ou intermundos. Os povos indígenas são detentores de culturas (e não subculturas) e ciências (e não apenas conhecimentos tradicionais ou populares inferiores) que

⁵ “Portanto, deve-se destacar que os Comitês e as Comissões de Ética internas às instituições de pesquisa não possuem mais caráter terminativo em seus papéis institucionais ou sociais, uma vez que esse pressuposto normativo passou a ser das comunidades, dos povos e das organizações indígenas” (Baniwa, 2023, p. 183). Nesse sentido, a consulta para pesquisa na aldeia aconteceu diretamente com a liderança. No México, a inserção no campo se deu em âmbitos de pesquisa do professor orientador no exterior, Antonio Carrillo Avelar. Por outro lado, no Brasil, nas Escolas de Educação Básica, a pesquisa esteve vinculada à chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa - com coordenação da professora orientadora Ana Luisa Teixeira de Menezes. A pesquisa foi iniciada no ano de 2022 sob apoio da bolsa produtividade em pesquisa PQ2 do CNPq aprovada no Comitê de Ética com Parecer nº 6.212.767 e CAAE: nº 68539723.6.0000.5343.

conformam universos distintos de mundos ou cosmos” (p. 180). Outro ponto ressaltado na “pesquisa com povos indígenas na atualidade são as relações de poder e saber, uma das mais complexas e problemáticas (p. 181), com a invisibilização de seus saberes, quando são guardiões de uma ciência complexa, construída a pelo menos 13 mil anos, com impérios como o Inca e o Maia, passando por reinos como o Asteca e por cacicados como o Marajoara. Cientificamente, desenvolveram-se em áreas como a Agricultura, Economia, Matemática, Engenharia, Saúde, Astronomia e Religião (Baniwa, 2023, p. 182).

A cada encontro realizado em comunidade, escola ou universidade – a cada fio -, os registros foram anotados no diário de campo etnográfico. Eles foram feitos com câmera fotográfica e celular e gravados com o gravador do celular, com a autorização das e dos participantes presentes nos territórios de pesquisa.

Uma escuta profunda para com as e os indígenas e uma mudança de ação por parte dos não-indígenas fez-se imprescindível. “A ética está associada a uma determinada cultura. O pensamento moderno ocidental tem avançado na direção de um relativismo cultural e um universalismo ético no campo das pesquisas, que ainda é homogeneizante e colonialista” (Baniwa, 2023, p. 181). Um pensar nas raízes que levam a um inconsciente cultural destruidor da mãe terra e, por outro lado, uma filosofia de vida, pautada no bem-viver e que encontra na espiritualidade a cura da desconexão com a natureza e a vida. A escuta fez parte importante do fazer pesquisa, tanto a escuta aos povos originários quanto a escuta à terra: sua ausência na educação, em contraponto à presença indígena. Nesse sentido, considero que o ouvir é mais do que uma opção, é uma necessidade para permitir que a voz da terra eduque, pelo simples fato de ser escutada. A etnografia da terra, propulsora do sul da pesquisa, levou a aproximações de compreensão da terra para estes povos e da sua resistência.

O texto a partir dali constituído, e por fim, etnográfico, acolhe muitas possibilidades de estar-sendo em educação, também eu estou ali neste processo de transformação que a interculturalidade provoca - assumindo, assim, uma construção autoetnográfica. Além disso, se denota autoetnografia colaborativa, pois traz as narrativas das e dos participantes como fonte dos saberes: “Os narradores não serão pessoas unidas para dizer o que é a cultura ou descrever a sua, mas indivíduos que cotidianamente respondem ao extraordinário e inesperado” (Hinson, 2000 apud Rappaport, 2007, p. 202).

1.6 Território de pesquisa: Abya Yala

Melià (1991) enfatiza que são três os espaços que dão a medida de uma *buena tierra* guarani: o monte, a roça e a aldeia. Sob esse prisma, eu acrescento o rio como corpo vivo e parte de uma *tekoá*, formando quatro espaços de uma boa terra Guarani, “la tierra es para ellos, más bien, un cuerpo cubierto de piel y pelos, revestido de adornos [...], el Guaraní, tiene de la tierra una percepción visual y plástica, y hasta auditiva. ¡Cómo es bonito ver y escuchar la tierra con sus múltiples colores y sus innúmeras voces!”.

A terra é intercultural. Ela acolhe todos os povos e etnias; é espaço de encontro e de enraizamento, de memória e de futuro. É a partir dessa compreensão que inicio meu percurso de pesquisa, partindo do meu próprio quintal - aquele que, como diria Manoel de Barros, é maior que o mundo - e alcançando múltiplos territórios de aprendizagem. Da Universidade de Santa Cruz do Sul, uma universidade comunitária, percorro com o grupo de pesquisa Peabiru⁶ um caminho que nos leva às escolas do Vale do Rio Pardo e região. Nessas escolas, o chamado por encontros que abordem a temática indígena se intensifica, revelando a urgência de uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos povos originários.

O estar final dessa travessia de pesquisa se dá na *Tekoá Jekupé Amba* - a Aldeia Morada do Guardião⁷, uma comunidade Guarani em processo de retomada no município de São Gabriel, no Sul do Brasil. Estar na Tekoá é reconhecer a terra como território sagrado, como memória ancestral e como horizonte político de reconstrução do bem-viver. Ali, a terra não é apenas chão, mas espírito, linguagem e luta. A pesquisa se enraíza nesse lugar como retorno, como escuta e como continuidade viva dos saberes que brotam da terra.

Há uma comunidade que pulsa entre a roça, o monte, o rio e a aldeia, onde a vida não se sustenta na separação, mas na conversa contínua entre humanos e não humanos. Essa convivência se tece na reciprocidade dos gestos e no cuidado dos encontros. É um modo de estar no mundo que não busca o domínio nem o controle, mas o acolhimento do imprevisível. Como dizem os povos da terra, a crítica verdadeira “*baja del cerro y la materialidad del agua*

⁶ Ver mais em: <https://www.ufrgs.br/peabiru/>; https://www.instagram.com/pea_biru/.

⁷ Nesta aldeia está Vherá Poty, com quem já venho pesquisando desde o mestrado, quando ainda estava em outra aldeia. Os Guarani, subdivididos em Mbyá, Kaiowá e Nhandewa por grande parte do Brasil, no Rio Grande do Sul concentram cerca de 36 mil indígenas, sendo eles especialmente Mbyá.

que baja por las acequias”, a partir de Simpósio na XII Jornada Rodolfo Kusch que aconteceu na Universidad Lanús.

Esse território não é o do Estado-nação - único e soberano -, mas um tecido plural de sentidos territoriais diversos, que guardam relações desde as maneiras como se habitam esses territórios. Nesse habitar, está o cerne de uma revolução necessária – não apenas social ou histórica, mas uma transformação das formas de estar com o chão.

Ao buscar traduzir-se ao ocidente acadêmico, no afã de comunicar, silencia-se o silêncio poderoso do monte, o murmúrio do rio, a lentidão do estar. Esquece-se da sabedoria da presença simples e aberta, que ousa dizer: basta estar.

Habitar esses lugares não é apenas ocupá-los, mas viver uma semiopraxis, onde o fazer pensa e o pensar faz. Uma prática que nunca se completa, sempre em estado de risco e invenção, onde o território se ergue como chão sensível, poroso, feito de memória e desejo.

Perguntar ao rio é também perguntar por nós. "*¿Puede el río contar y decir? ¿Puede narrarnos y construir una historia que nos incluya?*" O rio lembra. Ele canta e chora os ausentes. Ele nos devolve à cultura como margem viva: "*uno pertenece a una cultura y recurre a ella en los momentos críticos para arraigarse y sentir que está en una parte social prendida al suelo*", de acordo com José Luis Brosso, na XII Jornada Rodolfo Kusch.

No fim, essa roça, esse monte, esse rio e essa aldeia que resiste em meio ao barro que lhe deu vida dizem algo mais profundo: o território é corpo que fala, sofre, sonha e lembra. E, talvez, o mais urgente seja aprender, de novo, a escutá-lo.

O pensar da paisagem, dos cerros, das pedras e dos rios, nas perguntas que seguem, será expresso nos quatro territórios vivos que constituem a pesquisa e a boa terra dos Guarani.

1.6.1 Roça: territórios formativos acadêmicos

A roça, no contexto brasileiro, é muito mais que um pedaço de terra cultivável. É território de vida, de trabalho, de cultura e de resistência. Diferente dos latifúndios ou das monoculturas extensivas, a roça é, em sua essência, um espaço plural e diverso, onde se cultivam frutas, hortaliças e uma multiplicidade de relações. Cultivar a terra nesse território não é apenas uma prática de subsistência: é também uma prática educativa, um modo de existir vinculado à natureza e às gentes do interior. É o campo que alimenta a cidade, mesmo quando sua importância é invisibilizada ou sua ausência produzida.

Ao dizer “roça”, evocamos um território formativo. Todos os territórios educam, de formas diferentes - como sugere Paulo Freire (1992), quando afirma que não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes. A roça ensina com o tempo das estações, com os ciclos da chuva, com a escuta da terra e com a sabedoria dos mais velhos. É uma lavoura de múltiplas sementeiras, tal como os caminhos educativos que percorri e me atravessaram. Da mesma forma que uma roça abriga distintos cultivos, minha formação se deu em múltiplos territórios, em diferentes tempos e com variadas sementes.

Foi nessa perspectiva que reconheci a roça como metáfora viva dos muitos espaços por onde passei e que me formaram, mas que também formei. Assim como o solo da roça se transforma a cada plantio, minha compreensão de educação e de território também foi se transformando ao longo dos encontros formativos que participei, em universidades, aldeias, cursos e seminários, aqui como territórios formativos.

Entre esses espaços, destaco o Seminario Intensivo de Pensamiento Situado, realizado na Universidad Nacional Tierra del Fuego (UNTDF), em Ushuaia, de 29 de maio a 02 de junho de 2023. Com os docentes José Tasat, Oscar Madoery e Daniel Badagnani, pude vivenciar um sul diferente. Neste sul, as fronteiras epistemológicas se dissolveram, permitindo que eu reconhecesse minha própria roça formativa como parte de um território mais amplo de saberes, onde o pensar desde o Sul é também resistir e cultivar alternativas ao pensamento hegemônico.

Na XII Jornada do Pensamento de Rodolfo Kusch, organizada pela Universidad Nacional de Lanús (UNLa) e pela Universidad Tres de Febrero (UNTREF), em novembro de 2024, outro território se ampliou: o da geocultura. Participar do simpósio “*Geocultura e território: el monte, el rancho, el cerro, el río*”, coordenado pelo professor José Luis Grosso, foi como andar por trilhas já conhecidas sob outros ângulos. Pude reconhecer os territórios que me constituíram nesta pesquisa.

No mesmo sentido, o projeto Aprendizagens Interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica⁸, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC desde 2022, com coordenação da professora Ana Luisa Teixeira de Menezes, foi fundamental para pensar a escolarização a partir dos modos próprios de ser, viver e aprender dos povos indígenas. Com foco nos processos educativos interculturais, essa pesquisa aproximou aldeias, escolas e universidade, reconhecendo que a palavra indígena não apenas ensina, mas funda

⁸ A pesquisa foi iniciada no ano de 2022 sob apoio da bolsa produtividade em pesquisa PQ2 do CNPq aprovada no Comitê de Ética com Parecer n° 6.212.767 e CAAE: n° 68539723.6.0000.5343

outros mundos. Os Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica (CCIEB), que derivam desse projeto, constituem uma metodologia viva, inspirada na oralidade e na partilha, e que pode ser compreendida como uma tecnologia social replicável, uma nova forma de cultivar o chão da educação.

O curso Aprendizagens Interculturais: produção de sentidos na educação, organizado inicialmente pela companheira do grupo e pós-doutora no programa, Maria Cristina Graeff Wernz, e agora com muitos parceiros, é um pedaço desse território formativo. Uma espécie cultivada na roça que promove reflexões contínuas. Dentro deste projeto maior, já fizeram parte as revistas de edição especial Motus Kaingang e Motus Guarani, as quais constituem-se de maneira bilíngue: na língua portuguesa e indígena correspondente. Para tanto, realizei as ilustrações e as artes se somaram à palavra como forma de diálogo. Motus é um projeto de extensão vinculado ao “Programa C - Comunidade, Computação, Cultura, Comunicação, Ciência, Cidadania, Criatividade, Colaboração” da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Ainda que não se esgotem aqui, outros territórios contribuíram para essa formação. As Jornadas Acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – nacionais e regionais -, o Seminário Internacional de Emergência Ancestral, promovido pelo grupo Peabiru e as experiências com conceitos como *milpa* e *urdimbre*, no México, foram sementes lançadas neste solo, compondo um mosaico agroecológico de saberes.

Assim, a roça não é apenas o ponto de partida simbólico desta reflexão, é um dos fios da urdimbre - fios verticais que antecedem a tessitura - que entrelaça todos esses territórios. Como a terra que acolhe, a roça é espaço de confluência. Da universidade à aldeia, dos seminários ao círculo de cultura, da palavra indígena à geocultura, cada pedaço de roça visitado ou habitado deixa seu húmus, sua fertilidade.

O campo, tantas vezes lido como ausência, é aqui reabilitado como presença potente. Porque é da roça que vêm os alimentos e os saberes que sustentam outras formas de existir e resistir. É nesse espaço, entre sulcos e sementeiras, que a educação se mostra como território em constante transformação, feito de práticas, vozes e escutas que, como a roça, vivem do cultivo cuidadoso e do tempo partilhado.

1.6.2 Monte: território de Justiça Climática

Um monte é, à primeira vista, uma elevação geológica, uma formação de rocha, fruto de movimentos tectônicos que dobram, falham e modelam a superfície da terra. Mas, sob essa definição física, pulsa um território simbólico e político de grande força. As montanhas não apenas marcam a paisagem: elas moldam vidas, culturas, climas e disputas. Elas são fonte de água, de recursos, de espiritualidade. Neste contexto, o monte é tomado aqui como território de Justiça Climática, como uma elevação que convida à perspectiva e à escuta.

As grandes conferências internacionais sobre o clima, como as Conferências das Partes da ONU (COPs), são como montanhas vistas à distância: imponentes, técnicas, decisivas. Porém, seu cume ou ponto mais alto é frequentemente inacessível a quem vive a emergência climática no corpo e no território. São espaços onde as vozes que ecoam são, em sua maioria, de representantes de Estado: ministros, diplomatas e negociadores. Os que sentem o calor do desmatamento, a ausência da chuva, a contaminação das águas e a perda da biodiversidade, como povos indígenas, mulheres, crianças e comunidades rurais, quase sempre permanecem nas encostas, convidadas e convidados a debates paralelos, mas sem voz nas decisões centrais.

Esse abismo entre a base e o topo da montanha expõe o paradoxo da governança climática mundial. Enquanto se busca uma resposta global à crise do clima, ignora-se frequentemente a justiça local e situada. O monte, então, é metáfora e realidade. Ele revela os desafios de caminhar em direção à justiça climática partindo de baixo, com os pés na terra, o corpo exposto às intempéries e a voz clamando por mudanças que realmente façam sentido.

Foi como delegada da Federação Luterana Mundial (FLM) que participei das COPs 27, 28 e 29 - em 2022, 2023 e 2024 -, além da Semana do Clima para América Latina e Caribe, no Panamá, e do Foro de Justicia Climática de América Latina y el Caribe desde sua constituição, em 2022. Nessas participações, mais do que representar, vivi e testemunhei os limites e potências dessas montanhas globais. Os encontros da ONU são, sim, espaços de formulação, onde podem nascer acordos e compromissos. Contudo, são também espaços excludentes, técnicos e pouco democráticos, onde os discursos quase nunca se convertem em ações concretas.

A FLM, presente em 99 países, dos quais 34 são especialmente vulneráveis às mudanças climáticas, assume um compromisso radical com a justiça: justiça para as pessoas mais vulneráveis, justiça de gênero, justiça intergeracional e cooperação entre organizações baseadas na fé. A Federação atua com um princípio ético e político do local para o global e de volta ao

local, que poderia ser descrito como “subir o monte desde a base”, mobilizando a importância das comunidades locais no enfrentamento das injustiças. Assim, sua atuação combina denúncia, formação, incidência política e espiritualidade. É o que chamamos de ação pela justiça (Action for Justice – AFJ), uma expressão viva da fé em movimento, que busca influenciar políticas públicas a partir da experiência concreta das comunidades.

O projeto "Sembrando el camino hacia la COP30", plantou mais de 15.000 árvores em nove países latino-americanos: México, Peru, Nicarágua, Colômbia, Argentina, Paraguai, Colômbia, El Salvador e Brasil é uma das ações que enraízam esse compromisso. O Brasil, que sediou a COP30 em Belém do Pará, foi o último a plantar, no dia 19 de novembro de 2025, em um gesto simbólico e real de esperança. Este plantio coletivo é também semeadura política: afirmamos que a transição climática deve ser feita com justiça e com os pés na terra.

Nossa atuação enquanto Foro de Justicia Climática da Federação é orientada por um princípio de espiritualidade com raízes na terra. Somos um fórum regional da América Latina e Caribe, articulando 19 igrejas, com membros em 18 países, em sete idiomas: espanhol, português, inglês, holandês, quíchua, aimará e guarani - e múltiplas culturas. Desde o primeiro encontro do Fórum, em El Salvador, passando pelo segundo, em Eldorado, Argentina, em 2024, que integrou um workshop sobre Direitos Humanos, temos construído estratégias de escuta, mobilização e resistência. Avaliamos nossos planos, colhemos aprendizados e reafirmamos que não há justiça climática sem justiça de gênero, intergeracional e territorial.

O monte, portanto, não é apenas um lugar de distância. Ele é também símbolo de elevação ética, de espiritualidade engajada e de força ancestral. A montanha, em muitas tradições, é lugar sagrado, espaço de revelação, de encontro com o divino, de luta e transformação. É nela que a terra se ergue para tocar o céu, e de onde se pode avistar horizontes mais amplos. Mas só se pode chegar ao cume com cuidado, em comunidade.

Por isso, reivindicar o monte como território dos espaços de justiça climática pelos quais passei e escutei muitas vozes indígenas falando desde o território, é também reposicionar o olhar: deslocar a centralidade dos centros de poder para os territórios onde a vida pulsa com força. É dizer que justiça climática não se faz de cima para baixo, mas de baixo para cima, desde o chão onde se planta, se vive, se ora e se resiste.

A justiça climática, como a própria formação dos montes, exige tempo, pressão e movimentos profundos. Não é imediata, nem superficial. Ela se constrói com camadas de memória, com rochas de experiências compartilhadas, com falhas que nos ensinam e

dobramentos que nos fortalecem. Nessa jornada, sigo subindo em comunidade; assim seguimos, não para alcançar o alto do monte, mas para firmar nossos passos nos territórios de onde nunca saímos: os da terra, da fé, da luta e da esperança.

1.6.3 Rio: Território *Anahuac*

Um rio é uma corrente natural de água doce que se move de um ponto mais alto para um ponto mais baixo, conduzida pela gravidade e alimentada pelas chuvas, fontes e afluentes. Um rio não nasce grande. Ele brota de uma nascente pequena, quase invisível, e cresce com o tempo, com o caminho, com os encontros. O rio é movimento e memória e, ao mesmo tempo, território e travessia. No seu curso, carrega histórias, fertiliza margens, conecta territórios. É sob essa imagem viva que se costura o percurso investigativo deste território, em que a água se torna metáfora do saber em fluxo e a terra se faz presença na educação.

Neste contexto, o território *Anahuac*, palavra *náhuatl* que significa “perto da água” (*atl* + *nahuac*), inspira e ancora esta vertente. Antes da colonização espanhola, o território hoje conhecido como “México” era nomeado por diversos termos originários. *Mēxihco*, por exemplo, dá origem ao nome atual do país e carrega o saber das cosmologias ancestrais, que significa “lugar no centro da lua” ou “umbigo da lua”. *Anahuac* designava uma região central cercada por lagos e canais, onde floresceu *Tenochtitlán*, capital asteca ou *mexica*, construída no Lago Texcoco sobre ilhas e chinampas - estruturas de cultivo sobre a água sustentadas por terra, raízes e lama, engenhosas e profundamente ligadas à vida.

Esse rio simbólico que nasce em *Anahuac* ganha novo curso na trajetória do Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com deslocamento para a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), na Faculdade de Estudios Superiores Aragón. Nesse curso do rio, passo a integrar o projeto “La formación docente decolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos”, vinculado à Área Acadêmica N°2 - Diversidade e Interculturalidade. Também passo a compor a Red de Investigadores en Pedagogías Alternativas y Comunitarias (Red RIPAC) da Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), sob orientação do professor Antonio Carrillo.

O rio da pesquisa, assim, desce montanhas, cruza vales, se bifurca e se multiplica em experiências que revelam a presença ativa da terra, da interculturalidade e da resistência pedagógica. Na Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca (ENBIO), participei do 24º

aniversário da instituição, realizando entrevistas com nove docentes. Os relatos teciam com força a relevância da educação indígena como espaço de afirmação de línguas originárias, práticas comunitárias e pedagógicas enraizadas nos territórios. A ENBIO se configura como uma nascente viva - das que, mesmo pequenas, irrigam grandes campos de transformação.

Na Escola Primária Professor Vicente González Díaz, também em Oaxaca, participei da Feira do Livro e entrevistei dois professores a partir de textos produzidos por docentes da própria escola. Ali, a prática pedagógica se mostra inseparável da vida comunitária - o fazer educativo brota do chão e caminha junto com a palavra, como as raízes que sustentam os rios ancestrais.

Na Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), estive presente em duas disciplinas: “Didácticas en contextos de diversidad sociocultural” e “Proyectos educativos en contextos de diversidad”, com estudantes em sua maioria indígenas: Náhuatl, Otomí (Hñähñu), Tseltal, Tsotsil, Zapoteco, Maya de Yucatán, do 2º e 4º semestre de Licenciatura em Educação Indígena (LEI). Realizei entrevistas com três estudantes do 2º semestre. Estive presente em reuniões de tutoria, em disciplinas de Metodologia Cualitativa, do Seminario de Epistemología del Seminario de Pedagogías Alternativas dentro da Red de Investigadores en Pedagogías Alternativas y Comunitarias (Red RIPAC). Também participei de encontros da Rede CIEAC (Centros de Investigación Escolares y Comunitarios Alternativos de la UNAM) e da equipe de Pesquisa Ambiental da UPN, durante os estudos no México. Nessas vivências, o rio do saber corria entre vozes plurais, sem represas epistemológicas, construindo margens de escuta e reciprocidade.

O percurso se estendeu ainda até o extremo norte do país e ponto máximo da América Latina, em Tijuana, cidade fronteiriça com San Diego, Estados Unidos, onde participei de atividades formativas na UPN local, em ações no Arroyo Alamar, na Escola Primária Indígena *Vee Tuu Xa Vi*. Ali, a paisagem é marcada por migrantes. Migrantes que tentam chegar aos Estados Unidos. Muitos, por meses, atravessam vários países. Além de Tijuana como lugar simbólico do fim da América Latina e maior número de migrantes, o Rio Grande, também conhecido como Rio Bravo - rio fronteiriço -, abriga muitos migrantes que tentam cruzar o rio, buscando um futuro, arriscando a vida. Como todo rio, o Bravo é fluido e traiçoeiro: pode acolher ou arrastar, conectar ou separar.

Do Rio Grande do Sul ao Rio Grande mais longe, mas também de Río Grande na Província da Terra do Fogo, o Sul mais austral, a metáfora do rio acompanha meu caminho. A

pesquisa segue esse fluxo: parte de uma nascente situada no sul do Brasil, atravessa geografias, instituições e práticas, e encontra afluentes mais ao Sul, na Argentina, e diversos afluentes no México. Na UPN de Tijuana, como nas universidades interculturais de Veracruz, em Chiapas (*Moxviquil* e *EcoSur*), na Escola Primária Miguel Hidalgo y Costilla, em Villa del Carbón, no Centro Universitário Comunal Valles Centrales de Oaxaca e nas hortas comunitárias e universitárias, percebi como o rio para a educação intercultural se sustenta por mãos coletivas.

A ideia de rio como território *Anahuac* e território etnográfico do processo investigativo é, portanto, mais do que uma geografia física: é um modo ancestral de habitar. Na descida desse rio, volto simbólica e fisicamente ao nosso Sul e, em março de 2025, ao lado do grande Rio Uruguai, realizamos mais um encontro binacional entre Brasil e Argentina pelos “Rios Livres”, do lado da Argentina. É um convite a pensar a educação como fluxo contínuo entre o passado e o presente, como travessia entre línguas, culturas, experiências e memórias.

A água que tomamos hoje é a mesma que nossos ancestrais beberam. O sal do mar a purificou, a terra a tornou doce outra vez. Mas ela somente aparece quando há matas e só há matas quando há cuidado. A pedagogia que praticamos hoje é feita das palavras, dos gestos e das resistências de quem veio antes, mas é necessário repensá-la. E, como o rio, a pesquisa que conduzimos não se encerra: ela flui. E, ao fluir, educa.

1.6.4 Aldeia: território *tekoá*

O território da aldeia, especialmente entre os povos Guaraní Mbya, não pode ser reduzido a um espaço físico ou geográfico delimitado por cercas e mapas. Conforme aponta Menezes (2021), a *tekoá* - termo que designa a aldeia - é antes um espaço de cultivo da vida em todas as suas dimensões: espiritual, política, educativa e afetiva. É lugar de relação e reciprocidade com todos os seres - humanos, não-humanos e espirituais. A terra, neste contexto, não é recurso, mas parente; não é objeto, mas sujeito com alma, memória e história. Assim, a aldeia se apresenta como um território de resistência, um útero coletivo em que cada gesto é guiado pelo respeito à vida.

Essa compreensão se enraíza em uma cosmovisão relacional e afetiva, tal como descreve Rodolfo Kusch (2012), que contrasta radicalmente com a lógica produtivista e técnica da modernidade ocidental. Para o filósofo argentino, o pensamento indígena não separa o saber do sentir, a política da espiritualidade, o corpo da terra. O coração, nesse universo, é o centro do

juízo e da escuta, um órgão que vê e sente. Na *tekoá*, não se vive para ter ou fazer, mas para *estar-sendo*, em constante diálogo com o sagrado.

É nesse horizonte que se inscreve a *Tekoá Jakupé Amba* ou Aldeia Morada do Guardiã, em São Gabriel, no Rio Grande do Sul, um dos territórios etnográficos desta pesquisa sobre a emergência da terra na educação. Com a qual me aproximei a partir do processo de barreamento da *Opy* - casa de reza. Esse território está localizado em uma área de retomada ancestral Guarani, região onde o guerreiro Sepé Tiaraju foi morto. Atualmente composta por sete famílias, somando cerca de 45 pessoas, a aldeia não possui renda fixa nem divisão assalariada. A vida ali se organiza por meio do cultivo de alimentos para consumo próprio, de forma coletiva, solidária e profundamente espiritualizada - conforme Vherá Poty, liderança Mbya Guarani que foi cacique na Aldeia Pindó Mirim e agora ministra aulas de cultura e língua Guarani nesta aldeia, além de colaborar no Programa “Saberes Indígenas na Escola”, da UFRGS.

As casas são construídas com barro, palha e madeira, materiais que não rompem, mas integram o ambiente, me mostrava Vherá na aldeia. O chão é pisado com os pés descalços, em sua maioria, e especialmente na construção da *Opy*. A educação acontece desde o ventre, entre rezas e conversas, nos gestos cotidianos, nas caminhadas com as e os mais velhos, apesar de a comunidade estar em processo de constituição da sua escola. Na *Tekoá Jakupé Ambá*, a escola ocidental convive com os ensinamentos da mata, do céu e da palavra das anciãs e dos anciãos. A alimentação não é consumo; é preparação espiritual. A caça não é acúmulo, mas ritual de equilíbrio e produção de remédios. A criança não é treinada para o mercado, mas guiada para se conectar com sua *nhe'ẽ*, sua palavra-alma, revelada na cerimônia do *nemongarai*.

Esse modo de viver contrasta com o tempo cronometrado da sociedade dominante. Vherá Poty, fala sobre os efeitos do sistema que pressiona os jovens a performar, a produzir, a encaixar-se. Essa lógica gera adoecimento, desconexão e perda de sentido. A juventude Guarani, em contraposição, aprende a escutar os sonhos, a respeitar os silêncios e a seguir o ritmo da natureza. Três fases marcam a vida: criança, adulto e ancião, cada qual com sua sabedoria, seu tempo e sua forma de aprender. Nos dias que estive ali, as pessoas jovens cantavam, tocavam violão, faziam comida, artesanato, tal como as mais velhas.

Esta *Tekoá*, assim como outras aldeias Guarani, nos ensina que espiritualidade não é separada da política; ela é, como lembra Menezes (2021), sua expressão mais elevada. Vherá Poty distingue religião de espiritualidade: enquanto a primeira é construída por homens, a

segunda é natural, vivida, guiada por divindades como *Nhamandú*, *Parai* e *Tupã*. O nome Guaraní não é dado, mas revelado; é destino e conexão com o cosmos. Mesmo que o corpo desapareça, a palavra-espírito permanece.

A *tekoá* não é apenas um lugar, mas um tempo outro, um modo de estar no mundo que resiste à colonização, ao extrativismo, ao silenciamento. Ele desafia a educação a se repensar, não apenas em seus conteúdos, mas em seus fundamentos, tem uma pedagogia própria do território.

Em tempos de emergência climática, social e existencial, a emergência da terra na educação se manifesta na *tekoá* como horizonte de reencantamento. A *Tekoá Jakupé Amba* não apenas preserva saberes antigos, mas também gera novos caminhos. É, ao mesmo tempo, raiz e broto, passado e possibilidade. Ali, entre barro, fogo, silêncio e palavra, a terra educa.



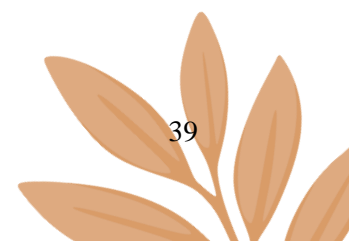


2 AUSÊNCIAS DA TERRA NA EDUCAÇÃO

As ausências são produzidas, bem como as existências. Determinados grupos sociais, saberes, culturas, práticas e formas de existência são tornados invisíveis, irrelevantes ou inexistentes dentro de determinadas estruturas de poder, inseridas em tempos históricos, especialmente nas lógicas coloniais, capitalistas e patriarcais. Saberes e grupos que existem, resistem, mas são apagados simbolicamente pelo sistema dominante.

Nesse percurso, a concepção sobre a terra passou por ressignificações ao longo do tempo, a partir das várias nuances temporais - tendo, portanto, ausências e presenças produzidas na história. No período chamado de “Pré-História” - mas que também construiu história e, assim, fez parte dela -, preponderava a caça e a coleta dos alimentos, sendo o domínio da agricultura e da criação de animais um marco importante para a humanidade. Paralelamente, o pensamento de Kusch (2007b) converge no sentido de percepções acerca do entendimento da história e do período ao qual convencionou-se considerar como algo antes dela - “pré” -, justamente por anteceder os anos de “progresso” das cidades europeias diante do florescimento da Idade Antiga. Com isso, observar a história com base na grande (pré-)história, no início da manipulação das pedras - elementos rochosos que fazem parte, também, do solo - e na adequação dessas para a utilização como utensílios, curvando-se à vontade do *Homo sapiens*, faz pensar que essa “gran historia supone la simple sobrevivencia de la especie” (p. 153), seguida da pequena história, amparada nos utensílios grandes - porém que buscam ser alguém (p. 16 e p. 17).

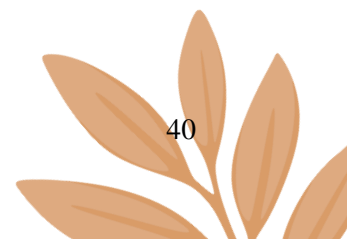
A partir daí, na Idade Antiga, já brotavam discussões acerca do que é a terra e de como ela deve ser interpretada, cultivada e pensada. Nesse sentido, o pensamento grego valorizava o desejo de encontrar a “verdade” nas mais variadas esferas, diante do “risco permanente que cada decisão coletiva apresenta - guerra ou paz, expedição "colonial" ou desbravamento de terras - a cidade elabora lenta e progressivamente uma palavra-diálogo, diálogo dos grupos sociais que se enfrentam no terreno político, diálogo dos oradores que propõem tal ou qual decisão”. (Detienne, 1988, p. 9) O poeta grego Hesíodo versa que “o trabalho da terra é uma prática inteiramente religiosa: os trabalhos são aqueles que os deuses reservaram aos homens, os dias, que distribuem os trabalhos no correr do ano” (Detienne, 1988, p. 22). Assim, a importância dos deuses no dia-a-dia das e dos habitantes da Grécia Antiga e de outras sociedades da época é transmitida em um vínculo da terra com as divindades, em que os dias



bons para cultivá-la são aqueles em que “Zeus está muito prudente”. Contudo, “se pensarmos só no conhecimento advindo da Grécia Clássica, negamos as relações que esta tinha com a Pérsia, o Egito, a África, a Ásia e outros lugares, desprezando as suas contribuições para o que o ocidente se apropriou” (Wendland, 2022, p. 40) e, adicionalmente, não pode-se esquecer das “sociedades arcaicas, injustamente chamadas de primitivas, que povoaram a terra e formaram a humanidade, e que estão sendo massacradas na Amazônia e em outras regiões” (Morin, 2014, p. 37).

Na Idade Média, a distribuição da terra pauta-se a partir de uma visão de segurança. Nesse panorama, as terras organizavam-se em amplas extensões territoriais autossuficientes, chamadas de “feudos”. Neles, os senhores feudais centralizavam o poder e tinham o castelo como uma imponente construção - com aporte militar e visão privilegiada das terras. Eles ficavam responsáveis por administrar o feudo e oferecer proteção aos trabalhadores que cultivavam as terras, especialmente em detrimento de ameaças de grupos que potencialmente poderiam invadir o feudo e ameaçar a segurança dele, como os *vikings* - contudo, os benefícios por esses esforços eram inúmeros, advindos da mão de obra dos servos, amplamente explorados. “A feudalidade foi mais uma sociedade desigual do que hierarquizada: mais de chefes do que de nobres; de servos, não de escravos. Se a escravatura não tivesse nele desempenhado um papel tão fraco, as formas de dependência autenticamente feudais, na sua aplicação às classes inferiores, não teriam tido ocasião de existirem” (Bloch, 2009, p. 482). Assim, verifica-se um cenário em que as pessoas que cultivam a terra são as que menos usufruem de seus frutos. Pois, “a dependência do homem perante o homem em breve não foi mais do que a resultante da dependência duma terra em relação a outra.” (Bloch, 2009, p. 266) Contudo, a escravidão também transformou a visualização da terra em diversos momentos históricos - como um espaço de dor, em terras diferentes das terras de origem de muitas pessoas escravas, arrancadas de suas famílias -, com marcas sangrentas aos corpos e às culturas indígenas e africanas tornadas escravas na América e tantos pedaços de mundo - sofrimentos que ressignificam a terra novamente, como memória.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, o Renascimento pincelou mudanças artísticas e fez resgatar conceitos da Grécia Antiga. Contudo, novas ideias também foram semeadas nesse período, manifestadas de forma evidente pelo Iluminismo. O filósofo empirista John Locke, por sua vez, propõe que a propriedade aparece como corporificação e externalização da livre vontade e do trabalho dos indivíduos. A partir daí, discutem-se conceitos



comuns ao liberalismo, como a propriedade privada - para ele, um direito natural de cada um sobre si próprio, sobre seu trabalho e sobre os frutos desse trabalho. Nesse panorama, os indivíduos desprovidos de propriedade são considerados cidadãos de segunda classe, ou mesmo não-cidadãos, uma vez que não possuem nada além de sua própria força de trabalho. (Tonucci, 2021) Em divergência, no século XVIII, o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau passou a problematizar a compressão da propriedade privada como um direito natural dos indivíduos ao versar que “o primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer ‘isto é meu’, e encontrou pessoas simples o bastante para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil”. (Rousseau, 1989, p. 84).

Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: 'Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém. (Rousseau, 1989, p. 84).

Por conseguinte, diante da Revolução Industrial, da expansão capitalista no mundo e da globalização, a terra passa a ser discutida também sob a ótica do capital, em uma luta pela sobrevivência em um mundo dicotomizado entre burguesia e proletariado. Assim sendo, surge o pensamento de Karl Marx, manifestando que “a propriedade do solo é a fonte original de toda a riqueza e tornou-se o grande problema de cuja solução depende o futuro da classe operária” (Marx, 2018, p. 190). Afinal, “no decurso da história, os conquistadores acharam conveniente dar aos seus direitos de posse originais, derivados da força bruta, uma espécie de estabilidade social por intermédio de leis impostas por eles próprios” (p. 190). Com isso, propõe a nacionalização da terra, valorizando o trabalho coletivo em detrimento da individualidade das propriedades privadas e da consequente “necessidade” de protegê-las - o que gera medo, conflito e dominação. “O movimento social conduzirá a esta decisão de que a terra não pode ser possuída senão pela própria nação. Abandonar o solo nas mãos de trabalhadores rurais associados seria fazer a sociedade render-se a uma classe exclusiva de produtores”. (p. 192)

Ao andarilhar sobre essas compreensões, adentra-se a contemporaneidade com uma pluralidade de entendimentos acerca da terra. Enquanto alguns indivíduos a afagam, cultivam e acariciam - como as culturas da América Latina que, enquanto grandes pensadores do continente europeu debatiam sobre a terra, cultivavam o milho e demais alimentos *sobre e com* a terra - outros a machucam, a tratam como uma mera mercadoria e a exploram desmedidamente. Com isso, é importante perpassar pela história e assimilar as pegadas que

cada versão sobre “o que é terra?”, gravadas na própria terra - pois a terra canta, conta histórias e educa.

Para produzir existências na educação, porém, é importante considerar que este tem sido espaço para técnicas de vigilância, hierarquia, disciplina e controle. O poder, estabelecido como relação social e não de um local necessariamente, desloca-se para todos os espaços. A ausência da terra na educação é produzida. Os povos indígenas são invisibilizados da educação pelo sistema de apagamento que produz a ausência. Onório Isaías de Moura, colega Kaingang do Programa de Pós-Graduação, por muito tempo em atividades nas escolas, dizia que não era culpa das professoras e dos professores o desconhecimento da causa indígena, mas fruto de um apagamento por parte do sistema perpetuado a mais de 500 anos.

Então, embora vivamos tempos com resquícios de apagamentos gerados a mais de 500 anos, com as invasões em nossa Abya Yala, elas foram fortalecidas com movimentos de ideias de razão universal, progresso linear e domínio da natureza, de maneira a moldar uma lógica que reduziu a diversidade de mundos possíveis a uma única narrativa: a do crescimento econômico, da ciência como medida única de verdade, e da técnica como motor civilizatório. Além disso, vale mencionar que a Revolução Industrial intensificou as desigualdades sociais e seguiu a linha do progresso. Esta última amplia potencialmente as chances de um colapso ecológico, de forma a ressaltar a relevância de um esforço global para manter o aquecimento abaixo do limite seguro de 1,5°C, já passados, em relação aos níveis pré-industriais.

Com isso, vivemos hoje um modelo de mundo que produz ausências das mais diversas: de saberes, de experiências e de existências, a partir de uma lógica dominante há meio milênio e com as novas formas de “saber”, há pelo menos dois séculos. Essa racionalidade, enraizada no ideal de progresso, desenvolvimento e crescimento ilimitado, contrai o tempo presente, transformando-o em um instante fugaz entre o passado e um futuro. Nesse modelo, pouco espaço se dá para aquilo que não cabe nas medidas da ciência hegemônica ou nos parâmetros do capitalismo global: tudo que não é considerado “útil” ou “moderno” é descartado, silenciado ou invisibilizado.

É nesse cenário que se evidenciam as ausências da terra, dos povos indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. São ausências que não ocorrem por acaso, mas são produzidas por uma monocultura do saber, do tempo e da produtividade. Essa monocultura define, por critérios próprios, o que é válido e relevante, excluindo tudo aquilo que seja diferente: o local, o ancestral, o comunitário. Ver alguém cultivando com enxada é, nesse

sentido, ver o passado, o atraso. Práticas ligadas à terra, à oralidade e à espiritualidade não são vistas como formas contemporâneas de vida e conhecimento, mas resíduos de algo “primitivo”. Terra é sujeira, tempo é dinheiro, indígenas atrapalham o desenvolvimento.

O mesmo ocorre com os povos originários, frequentemente reduzidos a estereótipos ou ignorados como sujeitos políticos, epistêmicos e históricos. Seus modos de viver são tratados como inferiores ou ultrapassados por não se ajustarem às exigências da lógica produtivista. A terra, nesse sistema, é recurso. Os povos, mão de obra. E as ausências vão sendo produzidas. Antes de muitas escolas nos pedirem a temática indígena, suas ausências haviam sido produzidas. O reconhecimento de sua existência e a valoração de sua sabedoria sendo levada à educação é a produção de uma existência, o rememorar da própria memória do povo.

Diante desse cenário, uma educação comprometida com a interculturalidade surge como resistência. Ela busca ampliar o presente, valorizar o que foi excluído, tornar visíveis os saberes ancestrais invisibilizados. Ao invés de reduzir o mundo, a educação para a interculturalidade busca reconhecer as formas de existência, coexistindo. O desafio, então, é transformar ausências em presenças, reconhecer o valor do que foi considerado atrasado e improdutivo e o inconsciente coletivo por trás para, assim, reinventar também o próprio sentido de ensinar e aprender.

Esta ausência na educação, quando não trabalhada, nos leva a uma crise. Para Hannah Arendt (2011, p. 23), “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona”. E, apenas na América, a crise na educação tornou-se um fator político, e por isso, uma crise mais extrema. A nova ordem que viera com imigrantes, para criar um novo mundo em relação ao antigo que aqui estava, permanece sendo uma busca por abolir “a pobreza e a opressão” (p. 24) ao passo que negou a sabedoria que emergia da América Profunda descrita na obra de Rodolfo Kusch⁹.

Confrontamos, como humanidad, una profunda crisis civilizatoria. La crisis terminal del patrón civilizatorio prometeico de la modernidad colonial. Se trata de una crisis multiforme, multidimensional, de un patrón civilizatorio que en términos sintéticos puede ser caracterizado como antropocéntrico, patriarcal, colonial, clasista, racista y cuyos patrones hegemónicos de conocimiento, su ciencia y su tecnología, lejos de ofrecer respuestas de salida a esta crisis civilizatoria, contribuyen a profundizarla. Estas diversas dimensiones del patrón civilizatorio hegemónico no son de modo

⁹ Ver mais em: KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. In: Obras completas. Tomo II. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000.

alguno independientes una de otra. Por el contrario, se retroalimentan y refuerzan entre sí. (Lander, 2020, p. 13)

Hannah Arendt (2011) compreende a crise da educação como um sintoma mais amplo da crise do mundo moderno. Não apenas de dificuldades internas à escola, mas de uma profunda ruptura com a responsabilidade pelo mundo. Ao expandir o futuro, priorizá-lo exclusivamente e se desconectar do passado e da tradição, a educação acaba enfraquecendo os vínculos comunitários e o sentido de responsabilidade compartilhada.

Todavia, o futuro é ancestral (Krenak, 2022). Pois, pensar o futuro é ir ao encontro das raízes, dos saberes ancestrais que sustentam o cuidado com a terra, com os outros e com o próprio tempo, que deixa o progresso linear de lado.

Para Arendt (2011), ao se orientar apenas para o novo, a educação se desconecta da herança que deveria ser transmitida às novas gerações, fragilizando o elo entre passado, presente e futuro. E Krenak, por sua vez, convida a reencantar esse elo, entendendo que os saberes dos mais velhos, das comunidades tradicionais, das cosmologias indígenas, não pertencem ao passado, mas são chaves para habitar um futuro mais vivo, coletivo e responsável. Ambos coincidem sobre os riscos de um mundo que abandona sua memória e, com ela, a possibilidade de cuidar verdadeiramente da existência comum.

2.1 Fogo biocêntrico: a memória viva da terra e o círculo como princípio de vida e de saber

Com raízes nestes solos de universidade, o grupo de Pesquisa Peabiru se articula a partir do trabalho colaborativo de mulheres e homens, indígenas e não-indígenas, pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a transformação das relações entre a universidade e os povos indígenas, ampliadas para as comunidades e escolas. O grupo assume o compromisso de caminhar junto, escutando e evidenciando vozes que por muito tempo foram silenciadas, ao evocar o nome Peabiru, que em Tupi-Guarani simboliza os antigos caminhos do Sol que ligavam os povos originários na América do Sul.

É uma antiga rota indígena que ligava o Oceano Atlântico ao Pacífico, atravessando vastas extensões da América do Sul. Acredita-se que essa trilha tenha sido utilizada por diversos povos indígenas para fins comerciais, culturais e espirituais. A região de Barra Velha faz parte desse importante trajeto histórico e estudos indicam que o Caminho servia como via de comunicação e troca entre diferentes culturas. Atualmente, o Peabiru é objeto de pesquisas e valorização, com a criação de parques e a promoção do turismo histórico-cultural. Algumas teorias sugerem que os indígenas buscavam um lugar mítico chamado "Terra Sem Mal" através dessa rota, enquanto

outras apontam para sua importância como via de comércio e interação entre diferentes grupos. (Parque Natural Municipal Caminho do Peabiru, 2023, p. 14).

Para caminhar, o grupo senta, preferencialmente em círculo, a fim de escutar e planejar.

Um desses encontros do Peabiru aconteceu num sábado de inverno em 2021, reunindo membros do grupo da UNISC e da UFRGS, em Santa Cruz do Sul. Sentados em círculo, fizemos uma reunião no pátio, ao redor do fogo que a universidade tinha receio em nos deixar fazer. Esse movimento, ali na UNISC, revelou um ato de resistência, de potência e com multiplicidade de sentidos. Para os povos originários é um modo de existir, pensar e aprender e para os e as não-indígenas significou tanto quanto ao permitir essa forma de aprender. No calor da chama, pulsa um saber que escapa às lógicas lineares e compartimentadas da educação ocidental. O fogo é princípio e meio; é o próprio círculo que reúne, escuta, aquece e revela. Em torno dele, os conhecimentos se acendem e circulam, os corpos se aproximam e a oralidade encontra sua morada viva. Naquele dia, tivemos a companhia de duas das quatro etnias que compõem o estado do Rio Grande do Sul: Kaingang e Xokleng.

O povo Xokleng, por exemplo, faz do fogo um eixo de cosmovisão. Como ensina Woie, presente no encontro: “Tudo o que eu sei aprendi ao redor do fogo. Quando eu mexo no fogo, ele solta brasa, aquece mais para abrir a nossa mente. Você tem que olhar para o fogo! Enquanto estão olhando pra mim, estão errados, pois deveriam olhar para o fogo! É dali que sai a essência, é dali que sai a memória, você vai estar me ouvindo e observando o fogo”.

Essa fala condensa uma crítica ao olhar colonizado, que busca a centralidade do sujeito falante, enquanto ignora as forças silenciosas que geram sentido. O fogo é mais do que um elemento natural, é uma entidade de sabedoria, um ponto de convergência onde o espírito e o conhecimento ancestral se comunicam. Woie também denuncia os limites do pensamento escolar ocidental: “Tudo que vocês aprendem em livro, deixa a cabeça quadrada. Tudo é quadrado: livro, a sala de aula, a aprendizagem, todos são quadrados”. A geometria do quadrado, aqui, simboliza uma forma rígida de pensamento que exclui a circularidade dos afetos, das relações e da escuta.

Nesse dia, eu me senti a pesquisadora mais encabulada, com meu caderno e caneta em mãos, registrando cada palavra ouvida; queria tornar aquele encontro um momento profundo de pesquisa, e, depois, fluidamente, escrever sobre aquele dia. Mas não consegui. Somente consegui retomar esta escrita alguns anos depois. Um dos indígenas ali presente tomou-me como exemplo: a mim e a meu caderno quadrado. Todos me olhavam: que pesquisadora

quadrada. Fui deslocada, me senti uma perfeita *fóg* - não-indígena para os Kaingang - afinal eu estava anotando o vivido.

Assim é o Peabiru: mais do que um grupo de pesquisa, é uma travessia. Nele, o pensamento indígena não é apenas estudado, mas convocado a estar presente como fonte de vida e reorientação. Em seus percursos, a sabedoria ancestral não é traduzida ou apropriada, mas acolhida em sua potência própria, abrindo brechas nas formas ocidentais de produzir conhecimento. Assim, o grupo atua como uma vereda viva que tensiona a monocultura do saber e insiste na interculturalidade como prática encarnada, situada e relacional.

Se o quadrado é a metáfora da prisão cognitiva, o círculo é o símbolo da liberdade epistêmica. O cocar, redondo, traz “vários conhecimentos ao mesmo tempo”, como expressa Woie, enquanto o papel quadrado da academia exige moldagem, adaptação, enquadramento. “Vou fazer um desafio para a minha banca, porque a academia tem que ser daquela forma pra você ser aprovado”, afirma ele. O desafio que se coloca é o de resistir aos formatos coloniais e buscar formas de expressar o conhecimento ancestral nos interstícios da norma acadêmica. A resistência, nesse sentido, não é apenas política, mas vivencial.

Na Serra Gaúcha, na região dos Campos de Cima da Serra, há um território tradicional do povo Xokleng e de longa convivência com o povo Kaingang. São terras que abrigam memórias de luta e sobrevivência, onde a floresta foi abrigo literal contra a violência colonial. Como recorda Woie, “quando os bugreiros estavam vindo com os seus cavalos, com sua arma de fogo, com seu facão, passaram por nós e não viram e muitos ficaram com o corpo abraçado na árvore”. Aqui, a natureza não é um cenário, mas um sujeito ativo que protege, acolhe e ensina. O conhecimento dos *kujãs* - pessoas da comunidade que auxiliam em temas de espiritualidade e saúde -, dos animais e das árvores é transmitido em caminhadas, em cantos, em silêncios e, sobretudo, em círculos.

A educação da cabeça quadrada, como nomeia Woie, “está trancando muito”. Ao comparar o sistema ocidental de ensino à rédea de um cavalo que só vai para frente, ele denuncia sua rigidez e incapacidade de acolher saberes que se movem lateralmente, que se bifurcam, que escutam o tempo da natureza. “Assim é o professor que ensina o aluno cabeça quadrada: é só para a frente, não tem a liberdade do percurso do conhecimento milenar e tradicional”, afirma.

O círculo, ao contrário, não tem um início fixo nem um fim determinado. Nele, todos são centro. Todos têm voz e escuta. A pedagogia do círculo, presente em rodas de conversa, de dança, de cura, subverte a hierarquia da sala de aula. Nela, o fogo é o centro simbólico, e todos

ao redor estão em igualdade, em constante movimento. Na aldeia Jekupé Ambá, em Guarani (Morada do Guardiã), cujo cacique é Vherá Poty, esse princípio é vivido cotidianamente. Em 2024, participei do barramento da *Opy* - casa de ritual Guarani -, na manhã seguinte à minha chegada, assim como as outras que seguiriam, entrei na roda do chimarrão ao redor do fogo. Os diálogos se dão em guarani, ainda que eu não compreendesse nada, a melodia da língua começa a ecoar no corpo antes mesmo de ser compreendida intelectualmente.

Quando pergunto “por que fogo?”, a resposta não vem em palavras, mas em silêncio. O fogo ensina a escuta profunda, a concentração, a desaceleração. Estava inquieta, apenas ouvindo o Guarani sem entender, e fiz a pergunta. E, apenas segui ouvindo o fogo e nenhuma palavra de resposta, então entendi que essa era a resposta. O fogo, portanto, não é só um meio de aquecer o corpo, mas de abrir a alma, de reorganizar os ritmos do tempo e do pensamento. Como diz Vherá “o fogo serve justamente para concentrar, quando falamos com alguém ou ouvimos alguém, olhamos para o fogo, não no olho das pessoas”.

Essa prática contrasta com a comunicação visual direta típica do ocidente, em que o olhar nos olhos é sinal de atenção. No círculo, ao redor do fogo, a escuta é mediada por um terceiro elemento: o fogo vivo, que sustenta a palavra e guarda a memória da terra. É através dele que se manifesta a relação com a terra, a água, o ar e o espírito. “Cachimbo, originalmente, era feito de cerâmica, ou seja, terra ou barro, não com madeira, como é hoje”, explica Vherá. A fumaça conecta mundos, o fogo transforma a terra, e o barro é o útero que dá forma à espiritualidade.

O fogo biocêntrico é, portanto, aquele que coloca a vida no centro. As palavras no centro. A vida pulsa nos seres, nas plantas, nos rios e nas pessoas. A vida se renova em cada ciclo de lenha que queima e vira cinza, voltando à terra. O círculo é o princípio e o fim que se encontram. É o modo de estar-sendo no mundo que resiste à homogeneização das formas, ao pensamento único, à normatização das existências.

O desafio deixado por Woie – de levar esse saber para o “papel quadrado” – é também o desafio de repensar a própria academia: seria ela capaz de circular, de escutar o fogo, de dançar fora do quadrado?

2.2 Círculos de Cultura Indígenas na Educação Básica

Os *Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica* (CCIEB) surgem como resposta à urgente necessidade de efetivar a Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nas escolas. Ao longo dos

últimos anos a demanda pelo tema na educação tem sido cada vez mais frequente, em especial, no mês de abril e meses próximos. A proposta foi assim desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/UNISC), articulando práticas de educação intercultural, educação biocêntrica e metodologias participativas. Com início em 2021, dentro de um projeto de bolsa produtividade do CNPq da professora orientadora Ana Luisa Teixeira de Menezes, o CCIEB foi implementado em mais de 30 escolas¹⁰ do Vale do Rio Pardo e região, envolvendo comunidades escolares, aldeias indígenas Kaingang e Guarani, e instituições de ensino superior.

A metodologia dos círculos de cultura, inspirada em Paulo Freire e nas práticas biocêntricas de Ruth Cavalcante (2015), é aqui entendida como uma *tecnologia social*. Isso significa que é uma prática educativa transformadora, apropriável pelos espaços educativos, com capacidade de replicação e impacto social concreto. Os círculos são momentos de escuta e partilha em que saberes, gestos, músicas, narrativas e imagens circulam. As ações são pautadas pelo diálogo com intelectuais indígenas como Onorio Moura (Kaingang), Vherá Poty e Santiago Franco (Guarani), os quais contribuíram na elaboração dos conteúdos e no fortalecimento da dimensão ancestral do projeto.

A metodologia foi aplicada sempre em círculos de cultura, desde rodas com educadores e estudantes, visitas a aldeias, construção de mandalas com chás, narrativas ancestrais, modelagem com argila, pintura corporal, jogos educativos (como o “Moví” e o “Talin”) e leitura de autoras e autores indígenas. Cada círculo promoveu um aprendizado sensível, afetivo e crítico, abrindo espaço para a expressão da subjetividade e da identidade indígena e não-indígena.

¹⁰ Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Assmann; Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso; Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Esperança; Escola Educar-se; Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Bom Conselho; Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Glória; Colégio Estadual Poncho Verde; Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus; Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz; Escola Municipal de Educação Infantil Jesus Menino; Escola Estadual de Ensino Fundamental Afonso Martin Rohlfes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Tristão Pereira da Silva Escola Família Agrícola de Vale do Sol; Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Guilherme Alfredo Oscar Hildebrand; Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz - Polivalente; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Leopoldina; Escola Municipal de Educação Infantil Esperança; Escola Casa das crianças; Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Iris do Amaral.; Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão; Escola Municipal Lions Clube; Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha.

Ao longo do processo, destacaram-se elementos como a pintura corporal inspirada na narrativa ancestral Kaingang de Kamẽ e Kanhru, o uso da argila como linguagem de memória e ancestralidade, os jogos colaborativos sobre territórios e profissões indígenas, e as rodas de chás que aproximam as crianças dos saberes das avós. Essas práticas resultaram em uma profunda ressignificação do currículo, revelando um espaço escolar mais vivo, integrado, plural e conectado às territorialidades indígenas. A metodologia mostrou-se eficaz na superação de estereótipos, na valorização das culturas indígenas e no empoderamento das comunidades escolares, promovendo uma educação “com chão”, como dizem as autoras, feita de corpo, gesto, palavra e terra.

Em síntese, os Círculos de Culturas Indígenas configuram-se como uma estratégia potente de formação de educadores e estudantes, promovendo aprendizagens interculturais, sensíveis e ancestrais. A metodologia prova que é possível pensar a Educação Básica a partir da interlocução entre universidade, escola e aldeia bem como de ensino, pesquisa e extensão trazendo à tona um currículo que educa não apenas com conteúdos, mas com terra, coletividade e compromisso histórico com os povos originários.

2.3 Terra como “sujeira” e terra como educadora

“- O que eu tenho nesse recipiente? “- Terra!” - “Isso mesmo, terra. E o que acontece se eu jogar essa terra no chão, aqui no meio da gente? O que vocês diriam?” “- Que é sujeira. Que precisa varrer. Precisa limpar”.

Essa pergunta/experimento foi realizada pelo menos 20 vezes em escolas públicas de Educação Básica da região do Vale do Rio Pardo no Sul do Brasil e em conversa com estudantes indígenas do México. A resposta unânime “Sujeira”, me lembrou que eu também não responderia diferente. Nosso inconsciente cultural coletivo entende a terra, fora de seu lugar natural como sujeira. Tal como o exemplo do sapato de Bauman (1998), quando se pensa em ordem, tem-se uma imagem de pureza que preenche naturalmente seu lugar; aquilo que está fora do lugar é impuro e sujo. Então, um sapato, mesmo que esteja reluzente e limpo, causará ruídos e desconforto se estiver em cima de uma mesa com alguns alimentos, por exemplo. Está aqui implicada a relação com a localização que designa em puro e impuro.

O mundo contemporâneo esperava também ser transparente, sem sujeira e sem estranhos. Nessa lógica, vemos a triste marca do totalitarismo, como o nazismo, quando na

chamada “era moderna” objetivava a pureza da raça e a pureza de classe, pretendendo extinguir qualquer tipo de sujeira ou impureza.

“Con todo esto el hombre pierde la prolongación umbilical con la piedra y el árbol. Ha creado algo que suple al árbol, pero que no es árbol. Como simple sujeto lógico que examina objetos y los crea, quiere ser un hombre puro, pero no es más que medio hombre porque ha perdido su raíz vital y entonces suple la ira de dios por su propia ira.” (Kusch, 2000b, p. 146)

No processo de pensar sobre o pensamento colonizado, a terra colonizada na cidade e longe da educação, nos colocamos também longe das raízes, das memórias e da nossa história. Reconhecer que a terra educa, que carrega uma memória ancestral, pensamentos seminais e ideias férteis, nos aproxima, de novo, do ser vegetal.

Nesse sentido, uma pesquisa conduzida pelo MapBiomias¹¹, com apoio do Instituto Alana - uma organização brasileira sem fins lucrativos que trabalha para garantir direitos de crianças e adolescentes -, realizada em 20.635 escolas de Educação Básica, públicas e particulares localizadas nas capitais de todo o Brasil e do Distrito Federal demonstrou outra face das mazelas evidenciadas pelo afastamento da terra na educação. Sob esse íterim, 370 mil estudantes estão em áreas de risco climático, sendo 90% em um raio de até 500 metros de favelas; a maior parte das escolas em áreas de risco (51%) têm maioria de estudantes negros (contra 4,7% de estudantes brancos); 4 entre 10 escolas não têm áreas verdes; 1,5 milhão de estudantes não têm praças e parques num raio de 500m da escola; 35% das escolas em áreas com temperaturas 3,57 graus acima da temperatura média da capital são escolas com maioria de estudantes negros; 6 entre 10 escolas estão 1°C mais quente que a média da capital. Com isso, a escola esquenta em áreas com menos verde e menos terra, fazendo com que a resiliência climática em capitais do Brasil se dê de maneira desproporcional (Instituto Alana, 2024).

O cenário que se impõe não é otimista, pois podemos destruir toda a vida da terra no milênio atual, fazendo-se necessária uma ação conjunta global “O modo pelo qual vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta, decidirá sobre a sua vida ou a sua morte, e a de todos os seus filhos e filhas” (Gadotti, 2011, p. 44).

Deste modo também produzimos a não existência da terra na educação. Sua invisibilização facilita a limpeza das salas de aula e escolas em geral. O ideal de pureza seguirá estando no branco, sem cor.

¹¹ No aeroporto, na chegada ao país da COP29, conheci uma jovem mulher que trabalhava no Instituto Alana. Na ocasião, conversamos muito sobre nossa atuação e, do aeroporto, naquela madrugada, seguimos rumo às nossas delegações. Um mês depois, ela compartilhou a pesquisa em questão.

Do contrário, parte-se para uma pedagogia da terra: “uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz” (Gadotti, 2011, p. 74). Constituindo-se de saberes e valores tais como: educar para pensar globalmente - não pensar pensamentos já pensados, mas saber aprender; educar os sentimentos - “educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido cada instante da nossa vida” (p. 75); ensinar a identidade terrena – no reconhecimento de que nossa identidade é tanto individual quanto cósmica; formar para a consciência planetária - na compreensão de que somos seres interdependentes; formar para a compreensão - ao educar para comunicar-se e compreender, não explorar; educar para a simplicidade, a sustentabilidade voluntária e a quietude – a simplicidade deve ser voluntária como as mudanças de hábitos e a quietude, uma virtude.

Estes aspectos últimos traduzem-se em formar escolas-jardins, pois no saber da consciência planetária faz-se necessário destacar que como seres interdependentes:

A Terra é uma só nação e nós, os terráqueos, os seus cidadãos. Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros. Separar primeiro de terceiro mundo significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista entre globalizadores e globalizados, o contrário do processo de planetarização (Gadotti, 2011, p. 75)

Isso revela que quando ensinamos a identidade terrena educamos “para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não para explorá-la, mas para amá-la” (p. 75), quando interconectamo-nos com a pedagogia da terra.

2.4 Vácuo *entre eu-terra*

Uma barbárie pode ser considerada uma ação de extrema violência. Ao pensarmos na sedução da barbárie, presente no volume I das obras completas de Gunther Rodolfo Kusch, mais conhecido por Rodolfo Kusch, filósofo argentino e filho de imigrantes alemães, Carlos Cullen, no prólogo, já nos leva à ideia da sedução da própria civilização: “la civilización no seduce a nadie, porque sus promesas de bienestar siempre tienen el precio del ‘malestar en la cultura’” (Kusch, 2000, p. 5). Desse modo, o ser e o estar começam a ser considerados de natureza vegetal, tal como a imaginação mais arborística: “nuestra metafísica es vegetal y telúrica” (p. 5).

Buscamos ser nação, uma nação real, não fictícia, não do jogo; mas, enquanto isso, vivemos a ambiguidade da cidade e da terra, do real e do ficcional. Cullen em Kusch (2000) ainda alerta para um não envergonhamento do *hedor* para, então, a construção da América

Madura, para a qual é necessário ser vegetal, recorrer à terra e às raízes do solo. No final do ano de 2024, fui à Argentina para participar de mais uma Jornada do Pensamento de Rodolfo Kusch. A ida foi de ônibus. Após várias horas, cheguei à Rodoviária de Buenos Aires, um cheiro estranho me entrava pelas narinas, mas foi só de passagem; logo segui para chegar à Província de Buenos Aires onde fica a Universidad Nacional de Lanús (UNLa). No retorno, tive que ficar mais tempo na rodoviária para esperar o ônibus. O cheiro, que até então era estranho, tornou-se forte e prepotente. Um cheiro ruim, um fedor. Eu tinha uma hipótese, mas não imaginei que, de fato, seria. Perguntei para duas mulheres que viajariam ao Brasil que cheiro era aquele; e, sim, era o *hedor* da América Profunda, o cheiro daquela rodoviária, era cheiro de xixi, cheiro de gente.

A América é um continente atravessado por tensões profundas entre o que somos e o que nos forçaram a ser. É um lugar marcado por ambiguidades, no qual convivem, simultaneamente, verdades da terra e ficções da cidade. Esse território não se reduz a fronteiras geográficas, mas se inscreve na pele e na alma mestiça dos que aqui vivem. Carregamos uma herança de ruptura: a cisão entre natureza e cultura, entre corpo e espírito, entre vegetabilidade e cidade. A cidade, enquanto projeto moderno e racional, foi construída como negação da terra, como afastamento daquilo que pulsa em nós de forma orgânica, silenciosa e ancestral. Essa ficção urbana substituiu a verdade do solo por ideias prontas e modelos de progresso que não acolhem a multiplicidade da vida.

Nesse sentido, “*hablar* de la seducción de la barbarie y de su sutil inversión ficticia, la seducción de la civilización, es empezar a confesar una reconciliación, una integridad. Es afirmar un destino y empezar, entonces, a *crear*. Es reconocer que ‘estamos ya para el fruto’” (Cullen *in* Kusch, 2000, p. 8). Por isso, essa divisão, não apagou por completo a verdade da terra. Ela persiste no corpo mestiço, na sensibilidade vegetal que habita o inconsciente coletivo da América. Ela é um lugar de confissão, de uma arte de confissão e, especialmente, de um lugar ambíguo. Kusch (2000), na dialética do continente mestiço, traduz a ambiguidade existente numa América que está em uma verdade de fundo e uma verdade de forma.

A solução que encontramos, mas que inconscientemente negamos é pela mestiçagem,

o sea que no participamos de realidad alguna sino es para perseguir algún fin. Y nos decidimos por el mestizaje, no tanto por una sospechosa apetência por lo abisal, sino por la cobardía que nos impide resolver la antinomia entre el abismo y la ciudad y lograr una actitud que la supere (KUSCH, 2000, p. 21)

Arraigados em um continente mestiço, a América, na qual há “un divorcio entre lo que queremos ser colectiva o individualmente y lo que en realidad somos” (Kusch, 2000, p. 21 e 22), nos deparamos com outras ambiguidades: “entre vegetalidad y devenir, entre forma y vida que se extiende al antagonismo entre hombre y naturaleza, entre inteligencia y demonismo, con el agravante de que el hombre lleva todas las de perder” (p. 28), que traduz-se no americano “ambivalente y mentalmente mestizo porque participa simultáneamente de dos realidades” (p. 22). A mestiçagem que nos constitui não é apenas genética ou cultural, é também espiritual e simbólica.

O sentido vegetal da vida vem de muito tempo e com ele a ambiguidade “entre la verdad de fondo de su naturaleza demoníaca y la verdad de ficción de sus ciudades” (Kusch, 2000, p. 22), que por sua vez traz “al individuo americano la necesidad de dosificar su creencia en lo dado, de tal modo de creer y no creer, de hacer y no hacer simultáneamente” (p. 22).

A paisagem opõe-se ao ser, frente às infinitas possibilidades de existência. A vida, e os modos de viver resistem e estão no “sabor de vitalidad primaria y exuberância inagotable de los primeros días de la creación, que nunca logra definirse sino en la circunstancia fortuita del vegetal, la mole rocosa o el espacio ilimitado, es el que aqueja al paisaje americano” (Kusch, 2000, p. 26), ou seja, na natureza.

La exuberancia primitiva del paisaje le da a la totalidad un tinte que posterga ilimitadamente la probabilidad de un sentido. Se mantiene en el instante en que, pudiendo optar por el hombre o por el vegetal, o sea entre la definición rotunda o la definición circunstanciada, opta por la circunstancia, por el vegetal (Kusch, 2000, p. 27).

A enorme distância entre o homem e a terra nos é lembrada: o “predominio de la vegetalidad en las selvas, los ríos torrentosos, la pampa inmensa crea un paisaje en que el hombre aún no existe, aunque éste participe y sea llevado como posibilidad en su seno” (Kusch, 2000, p. 27 e 28).

Aquilo que na paisagem não passa de uma modalidade, no humano faz-se princípio e, este fato

confiere un sentido con el choque entre su creatividad humana y la de la naturaleza, es decir, en verdad, por penetración violenta de ésta en aquella. Pero como la sujeción por la naturaleza no imposibilita al individuo sentir su propia libertad, éste la superpone a aquélla. Pero la naturaleza se venga y crea en el mundo humano la idea del destino que convierte todo lo que existe en una totalidad nominada que prima sobre la exuberancia individual como la fatalidad abrumadora de la muerte (Kusch, 2000, p. 28 e 29).

O ser humano busca trazer a geometrização e gestos grotescos para a natureza a fim de neutralizar a presença da natureza. Quer, de certa forma, negar a existência desta última e se fazer ser único.

O indígena, todavia, segue um processo similar ao vegetal. Tal como o ser humano ao adiantar a morte de uma árvore, por exemplo, e tentar transpô-la para um templo como anulação e negação da natureza, também o indígena passa por um processo próximo da árvore ao ter sua cultura e vida negada. “El americano se distancia, de este modo, de la naturaleza en la misma forma como la ambivalencia se distancia de la integridad, la escisión de la unicidad” (Kusch, 2000, p. 32).

“El americano es así el fenómeno consciente de la naturaleza, su complemento, pero desafortunadamente un complemento en rebeldía. De ahí su ambivalência” (Kusch, 2000, p. 34). “El americano es ambivalente porque constituye, frente al paisaje, una definición inválida, a la que se le amputó la conexión con la tierra. Tiene conciencia de ello y por eso busca en el paisaje las raíces que le faltan” (p. 35).

O humano tenta superar (e separar) o vegetal, porém como “no puede escapar a su sentimiento vegetal, siente que la cualidad motriz de su cuerpo no es más que ficción, un simple proyecto para la creación de un mundo móvil (p. 35), e presente que a mobilidade substitui os galhos. Contudo, fundar “un Pueblo, escribir un libro, realizar un acto de bien significa reconectar el paisaje, significa perpetuar la verdad inmóvil y estática del vegetal” (p. 35), ou seja, abarcar a dimensão poética e sagrada da vida.

A distância entre o humano e o vegetal é o emprego da energia original. Se, por um lado, a energia do vegetal está no princípio e se dá na seiva, num animal ou árvore, por outro lado, a do humano, está no final, sai das mãos para criar um mundo fixo, que não escapa da natureza do vegetal (Kusch, 2000). “El hombre no es más que un intermediario. La vida cumple un ciclo sustituyendo el vegetal por el hombre, que, por su vez, retorna a aquél” (p. 35 e 36)

Como o ser humano tem “el deseo recôndito de superar su destino vegetal y no morir en labores improbas, imprime un sello peculiar al ciclo vegetal, desembocando así en verdades parcialmente vegetales y parcialmente humanas, pero siempre dentro del marco de la fijeza (p. 37). Esse caráter vegetal e humano configura, também, sua mestiçagem.

O autor ainda traz a figura de uma serpente com penas, como uma oposição que enquadra a realidade da América. Um símbolo do mestiço, que concilia os opostos e busca a integridade. “Nada significa un símbolo sin la vida que le diera existencia. La vida que le da la materia para

existir, pero la forma la recibe de una actitud, de una modalidad psíquica o sea de la ambivalencia y más allá del mestizaje” (p. 39).

A verdade é diversas vezes enfatizada por Kusch, uma verdade do solo, da terra, mas que a “distancia de la tierra que mantenía el pré-colombiano debía ser llenada por él mismo a causa del empuje de la nueva razón y el nacimiento de la ciudad” (p. 44). A criação da cidade afasta o americano da verdade, porque não permite que o indígena seja ele mesmo neste solo:

La unidad ciudadana, obtenida con la técnica, convierte a la ciudad en el enemigo natural del mestizo, por cuanto concluye en un mundo que el mestizo ha postergado [...]. Porque lo que hace que el mestizo no sea ciudadano es la imposibilidad de ser en la ciudad un índio (Kusch, 2000, p. 46).

O mestiço, por “su participación simultánea de la ciudad y del paisaje, corrobora en el terreno de la inteligencia, el concepto de oposición entre lo verdadero y lo falso, lo real y lo irreal que, en cambio, supera en el terreno emocional” (p. 47). E o mestiço físico, segundo Kusch (2000), parece gerar uma mestiçagem do continente, porque dividia

la tierra de la ciudad, la política de la ética, lo que piensa el ciudadano de lo que hace, la periferia del país del interior, y envilece aparentemente los principios pretenciosamente absolutos de nuestra mentalidad europea, sumiendo lo verdadero en lo falso, lo cierto en lo incierto, la conciencia en la inconsciencia, lo hacía en dimensión de la vida y con un oscuro sentimiento de reintegración a la tierra (Kusch, 2000, p. 48).

Não obstante, o americano indeciso “entre la verdad del suelo y de la ficción, opta por la medianía, el término médio o más bien el factor común de la realidad que lo rodea” (Kusch, 2000, p. 50); sua fé passa a ser em coisas inteligíveis do que mantém a sociedade, reforçada pelo sentido popular da ciência e sustentada por uma educação secundária ou cultura de revista, “la ciudad impone su inteligencia y simplifica toda verdad” (p. 51).

La causa de que la ciudad encarne la ficción, no puede ser sino porque una realidad se le opone, la delimita y la desplaza a la periferia de nuestra tierra. Y es que existe un sentimiento aborígen, una verdad propiamente americana que se antepone al resto, a lo que no nació de la tierra, la ficción moral, social, legislativa, política (Kusch, 2000, p. 57)

A divisão entre ficção e realidade se dá na mestiçagem mental. O inconsciente é enriquecido com atributos “úteis” e de consciência. Por outro lado, o indígena e os problemas profundos ficam relegados. “La mentalidad mestiza¹² participa así de una faceta vegetal,

¹² “Tenemos entonces las cuatro etapas y los cuatro troncos: el negro, el indio, el mogol y el blanco. Este último, después de organizarse en Europa, se ha convertido en invasor del mundo, y se ha creído llamado a predominar lo mismo que lo creyeron las razas anteriores, cada una en la época de su poderío. Es claro que el predominio del blanco será también temporal, pero su misión es diferente de la de sus predecesores; su misión es servir de puente. El blanco ha puesto al mundo en situación de que todos los tipos y todas las culturas puedan fundirse. La civilización conquistada por los blancos, organizada por nuestra época, ha puesto las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superación de todo lo

perezosa, fatalista, fecunda sólo en dimensión física, que como deja llevar por una creatividad pasiva se dispone en el mismo sentido que las ramas de un árbol” (Kusch, 2000, p. 63). A “vegetalidad hace que la acción se parcele geográficamente en las ciudades y que el inconsciente de América se esconda en el interior” (p. 64).

La acción misma es vegetal porque es posibilidad pura, sin realización concreta [...]. Mientras la acción apunta a un extremo fijo y determinado, la inconsciencia apunta a varios [...]. Es, por decir así, un fenómeno de imaginación biológica, de imaginación orgánica que arboriza, crece y crea por sí su subsistencia (Kusch, 2000, p. 66).

A cidade, com sua lógica de eficiência e controle, nos amputou da terra e da imaginação criadora que brota da relação com o vegetal, com o sagrado, com o tempo que não corre, mas circula. Ela nos propôs um modelo de vida onde o que não é útil ou produtivo deve ser silenciado. Mas, mesmo dentro dessa ficção, resistem modos de vida que seguem conectados à terra, às margens, no interior. Nossa ação é ainda vegetal: cresce por dentro, expande-se sem se impor, resiste em lentidão.

E, “como la conciencia antinómica subsiste porque sostiene a la ficción ciudadana, la mentalidad mestiza prefiere el término más negativo y más próximo al suelo, o sea la materia en vez del espíritu, y recarga en aquélla toda la fe” (Kusch, 2000, p. 70). Podemos, daqui, seguir pensando o quão civilizada está nossa educação - por estar longe da terra, nega o estar mestiço e o ser vegetal.

A América ou Abya Yala, como veremos mais adiante, enquanto continente mestiço - que forma-se sob barbáries e uma falsa erudição -, não apenas abriga uma multiplicidade de etnias e culturas, mas também expressa uma profunda fusão entre o humano e o vegetal, entre corpo e terra. Nesse contexto, o nascimento da cidade representa uma ruptura. Ao se estruturar como um espaço racional, funcional e distante da natureza, a cidade afasta o americano de sua verdade mais profunda, nega suas raízes orgânicas e populares.

Rodolfo Kusch compreende essa urbanidade como uma ficção, uma construção que silencia a América real que vive e resiste em seu interior, na qual pulsa o inconsciente coletivo do continente. Em oposição à razão técnica e à lógica do progresso urbano, emerge a imaginação orgânica - uma forma de saber e de estar que se enraíza na experiência do vivido,

pasado.” (Vasconcelos, 2010, p. 5 apud Ascenso, 2013, p. 4) A quinta raça supracitada consiste na mestiçagem a partir das demais e é chamada de “raça cósmica”. Com as invasões e conquistas tecidas pela raça branca em vastas regiões do mundo, pôs-se em ação esse movimento de entrelaçamento de raças, um processo que abrange não apenas características biológicas, mas também espirituais.

do sagrado e do ambíguo e que aponta para uma outra forma de habitar o mundo: mais próxima da terra, do tempo circular e da ancestralidade.

Mas o que seria a terra se somos natureza e vegetal enquanto latinos, feitos de terra, com o fogo do calor humano, compostas e compostos pela mesma porcentagem de água que o planeta no qual inspiramos ar? Não somos Terra/terra nós também?

2.5 Somos terra

Sim, somos compostos da mesma matéria da terra, compartilhamos com ela os mesmos elementos: carregamos o fogo do afeto, a umidade das águas e a estrutura orgânica das árvores. Nosso corpo é extensão do solo, ainda que nos façam crer o contrário. A ideia de que a natureza está "fora" de nós é uma construção moderna, ocidental, que rompeu com uma compreensão mais ancestral, integral e integrada da vida.

Somente voltando ao vegetal que pulsa em nós que podemos, talvez, criar um futuro que não destrua o passado, mas o floresça. Nas cosmologias de muitos povos originários da América Latina, não há cisão entre o humano e o mundo natural. O corpo é território. A pele é terra. O sangue é rio. O sopro é vento. Enquanto americanas e americanos, carrega-se no próprio corpo essa memória do chão, da floresta, da montanha, do rio - não como metáfora ou ficção da cidade¹³, mas como verdade sensível, espiritual e material.

Portanto, ao dizer da terra, fala-se não apenas de um espaço geográfico ou de um recurso a ser protegido, mas de nós mesmos - da possibilidade de continuar existindo. Defender a terra é defender o corpo coletivo da vida e, paralelamente, destruir a terra é um ato de autodestruição.

Onório Isaías de Moura, nos trabalhos com as escolas, sempre pergunta “você sabem quem vocês são?”, pois ele, sim, sabe. É Kaingang antes de nada, sabe sua origem e sua raiz. Nós, não-indígenas, nos perdemos na definição de quem somos; muitas vezes a profissão ou formação antecede o estar e passa a ser o primordial. Bonito seria se soubéssemos de antemão que antes de qualquer coisa *somos terra*.

¹³ “La ciencia es la proyección de todo lo que había quedado reprimido o alimentado por la ciudad” (Kusch, 2000b, p. 143). Nesta ciência, os temas mais importantes teriam que ser a queda no vazio ou invasão do espaço por objetos. Volta-se de um estar feminino para uma tônica masculina: tudo era concebido como uma grande cidade, substituindo o Velho Mundo. Tudo que se criava consiste em apenas uma esfera da vida humana - e a cidade foi tornando-se um pátio de objetos.

A terra como corpo vivo, nos oferece alimento e tudo que é necessário para viver; enquanto arquétipo, é produtora de imagens e educação, lugar do qual viemos e para o qual voltaremos, também conforme o indígena guarani Alexandre (apud Menezes, 2006, p.131), sobre a origem do mundo:

Quando Deus transformou o mundo, isso foi Deus. Quando Deus terminou a transformação do mundo para ter este mundo, trouxe três pessoas – enviados dele, meio Deus também, *Karaí Xandaro*. Deus veio para Terra com estas três pessoas, os três eram *Karaí Xandaro*. Deus perguntou para o primeiro que queria ser a Terra. Se tu fizer o que eu mandar e assim Deus falou para essas suas pessoas. Ele perguntou para esses três *Karaí*, se queriam ser a Terra. Perguntou para um, e o primeiro *Karaí* disse que não queria ser a Terra, e aí ele perguntou para o outro se queria ser este mundo, e ele também não queria. Então, Deus perguntou para o terceiro se queria ser este mundo e também não queria ser, porém propôs: se eu também puder pedir o que eu quero, e tu também cumprir, então, eu aceito ser a Terra. E aí ele aceitou. Aceito, só que tu, como é nosso Deus, eu farei como tu mandar. Com essa condição o terceiro *Karaí* aceitou ser a Terra, esse mundo. Já que tu é meu Deus, eu farei o que tu mandar. Por isso que existe esta Terra até hoje. Eu não queria ser esta Terra, mas vou ficar porque o nosso Deus mandou. Por isso que o terceiro ficou, e aceitou as palavras de Deus. Foi assim que Deus determinou este mundo, Deus é que transformou este mundo a partir deste *Xondaro*. Deus transformou o *Karaí Xondaro* em nosso mundo. Por isso que até hoje tem. Mas daqui em diante, quando eu precisar, tem que ser feito. E foi assim que até hoje tem o mundo, mas em troca tudo o que este mundo pedir, tem que ser feito. Esta terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a Terra tem algumas condições e por isso que o Guarani respeita a Terra, que é também um Guarani. Por isso que o Guarani não polui a água, pois é o sangue de um *Karaí*. Esta Terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma – é o *Karaí*. A mata, por exemplo, quando um Guarani vai cortar uma árvore pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou neste mundo. Esta Terra aqui é nosso parente, mas uma pessoa acima de nós. Por isso falamos para as crianças não brincar com a terra, porque ela foi um *Karaí* e até hoje ele se movimenta, só que nós não percebemos. Por isso, quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam com a da terra, porque a nossa carne é transformada em terra e é também feita de terra. Por isso que temos que respeitar esta Terra e este mundo que a gente vive. Foi assim que eu aprendi e sei como este mundo foi feito.

Nesta sequência, Alexandre aponta que “Esta terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma”. Sob esse íterim, para Menezes, há um enraizamento com a Terra; “corpo e espírito se transformam na terra, o “‘nós’ surge da terra e vai para a terra”. “Cuidar da terra significa cuidar de uma irmandade, de um solo que diz que ‘somos’ vida” (2006, p. 131 e 132). No mito, a terra viera de um humano, de modo que é possível afirmar que ela é humanizada, tal como o corpo é de terra constituído.

Em visita à *Tekoá Yvy Poty* - Aldeia Flor da Terra, da etnia Guarani, em 24 de setembro de 2022, o cacique Santiago relatava que a luta Guarani é pela terra. Quando e quanto lutamos na educação pela terra? Ou resistimos em tê-la presente? A origem da vida é com a origem do mundo, o Guarani nasce com a terra. Nossa origem é aqui na terra (Santiago, Aldeia Flor da Terra, 10 de junho de 2022).

Bartolomeu Melià, jesuíta e antropólogo espanhol que esteve no Paraguai desde os 22 anos, reconheceu a complementaridade entre as cosmovisões e espiritualidades entre os Guarani e os jesuítas. Ele relata que a terra foi feita pelo Primeiro Pai e está sob os cuidados de outros seres divinos, que a protegem e defendem. Assim, traz o "gênesis" dos Mbyá-Guarani, a partir de um dos dirigentes xamânicos:

O verdadeiro Pai Namandú, o primeiro,
havendo conhecido em si mesmo o que há de ser o leito de
sua própria terra,
da sabedoria contida em seu próprio ser celeste,
em virtude de sua sabedoria que se abre em flor,
fez que na base de seu bastão (ritual),
fosse engendrando-se a terra.
Fez com que ela se desdobrasse, no centro da terra que
havia de ser,
uma palmeira verde-azul,
e outra na morada de Kara
e outra na morada de Tupã,
e outra na origem dos ventos bons;
nas origens do tempo-espaco primeiro,
fez que se abrisse como flor a palmeira verde-azul.
(Cadogan 1959: 28 apud Melià, 1990, p. 38).

Os Guarani nos ensinam que a terra é um parente, um ser vivo, com alma e história, da qual viemos e para a qual retornaremos. Essa compreensão profunda, compartilhada também por outros povos originários, encontra ecos na sabedoria Kaingang - quando percebemos que a terra não é apenas o chão que pisamos, mas o reflexo de quem somos:

Houve um tempo em que os rios estavam secando, os animais morrendo, o mato e as pessoas adoecendo. As árvores não davam mais frutas e não existia lugar em toda a terra onde se pudesse ficar. Os dois irmãos sóis, *Rã* e *Kysã*, imensos astros que irradiavam calor, presenciavam tudo. Na verdade, eles eram os responsáveis pelo que estava acontecendo. Até que um dia, tiveram uma discussão. E começaram a brigar. Ferido, *Kysã* enfraqueceu e tornou-se lua, originando-se, desse modo, a noite iluminada pela lua. *Rã*, o mais forte dos irmãos, a partir daquele dia, tornou-se o único a iluminar o dia, dando-nos luminosidade e calor suficientes para a vida. À noite, desde então, temos a lua (*Kysã*), que nos dá a escuridão necessária para o repouso, e, durante o dia, o sol (*Rã*), que ilumina nossos dias e florestas. Até hoje, assim que o sol se põe, a lua nasce. Desse modo, os dois nunca se encontram para não brigarem novamente.

Dessa forma, *Kamé* e *Kanhru* eram um ex sol no passado, são os grandes ancestrais, no princípio são espíritos. Eles apareceram para povoar a terra. Primeiro fizeram os animais, as plantas e os astros. Cada qual fez os seus. *Kamê* fez os seres compridos e riscados (*Re téj*) e os *Kanhru* fez os redondos e malhados (*Re ror*). Só depois que criaram todos os seres da natureza.

Nesse novo lugar o ar e o oxigênio fizeram com que os irmãos perdessem a sabedoria e em consequência disso, também viram que podiam envelhecer e morrer, esses tinham somente lapsos de memórias antigas deixados lá no *nunmé*, onde tudo era perfeito, onde está a essência das coisas.

Por onde o *Kainhru* anda há uma bela fonte de água, que corre para o lado onde se põe o sol, então quando o *Kanhru* vê a réstia do pôr do sol, nessas águas, ele lembra, e uma lágrima desce em seu rosto de saudades dos seus ancestrais, *kainhru* tem o

corpo franzino, pés pequeno e ligeiro em seus movimentos, cheios de iniciativas e estratégias muito dessas características adquiridas pelo ambiente onde ele nasceu, *Kanhru* tem os seu poderes da noite representado pelo lua.

Os *Kamé* são de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções, devido aos ambientes no qual saíram são a parte guerreiras representam a resistência, *Kamé* tem o seu poder do dia representado pelo sol. Cardoso, 2017, p. 24 apud Moura, 2021, p. 21 e 22).

Assim como os Guarani compreendem a terra como corpo ancestral, os Kaingang narram sua origem a partir da presença dos elementos naturais, revelando que tudo foi feito com propósito e relação. Logo, a continuidade do mundo depende, do respeito a essa origem. Ambas narrativas anunciam a mesma verdade: a terra é vida.

As cosmovisões e as cosmopercepções dos povos - ou de maneira mais popular conhecidas como mitos -, que são as verdades, as guias da vida e a orientação da caminhada individual e do coletivo. “A tomada de consciência é o grande mistério da vida humana. De acordo com o mito de Jung, o sentido da vida humana é a tomada de consciência” (Von Franz, 2018, p. 72), pois esse dizia que cada um tem um mito pessoal para encontrar seu lugar no mundo, sendo indivíduo dentro do coletivo. O último mito aqui trazido é o mito do cuidado:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: "Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil. (Boff, 2005, 46).

Buscar compreender e aproximar-se das mitologias exige uma abertura intercultural. Reconhecer-se natureza exige outra educação, política e ética - que não a coloque como objeto, senão sujeito. Afinal, se a terra adocece, nós adoecemos também. E se a terra floresce, é porque em nós ainda pulsa a possibilidade de florescer juntos.

2.6 Entre água e terra: argila como resistência

“A *terra*, com efeito, ao contrário dos outros três elementos, tem como primeira característica uma *resistência*” (Bachelard, 2019, p. 8), ao passo que o “mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático, para fora do ser” (p. 16), nos aproximando de um estar-sendo.

O autor supracitado, ao explorar a relação entre a imaginação humana e o elemento terra, destaca como a matéria terrestre suscita imagens ligadas à força, resistência e vontade. Diferentemente de outros elementos, como a água ou o ar, que evocam fluidez e leveza, a terra é associada à solidez e à profundidade, convidando o ser humano a um confronto ativo com sua materialidade.

Essa relação ativa com a terra é vista como uma forma de o ser humano afirmar sua presença e moldar o mundo ao seu redor. Ademais, Bachelard destaca a dimensão temporal da matéria, comparando os reinos animal, vegetal e mineral: "O animal é a vida cotidiana. O vegetal, a vida anual. O mineral, a vida secular, a vida que se conta em milênios" (Bachelard, 2019, p. 193). Essa perspectiva enfatiza a profundidade e a permanência da terra.

A terra, em essência, é a mistura natural de partículas minerais, como areia, silte - partícula entre areia e argila -, argila, matéria orgânica, água e ar. Ela é o solo em seu estado mais bruto e variado, podendo ser arenosa, argilosa ou rica em matéria orgânica fértil.

Entre os elementos dela, a argila ocupa um lugar liminar: nasce da terra, mas só revela sua potência quando encontra a água. Essa fusão dá origem a uma matéria viva, moldável, que carrega em si memória geológica e possibilidade de forma. Ao ser tocada, a argila resiste: exige tempo, escuta, corpo presente. Sua plasticidade não remete à submissão, mas à negociação; ela cede até certo ponto e depois impõe seus limites.

Nos círculos de cultura, ao ser manipulada por crianças e jovens, a argila não apenas permitia criar; ela criava com eles e elas. Em um tempo marcado pela velocidade e pelo descarte, modelar argila é um gesto de resistência sensível numa sala de aula que preza os conteúdos, as provas e os tempos curriculares. A argila, entre água e terra, nos ensina a permanecer - e, na permanência, criar novos modos de existir ao juntar todos os elementos da natureza: só é argila porque tem terra, só é plástica porque tem água e só volta a ser dura e seca com o calor do fogo ou do sol e com o ar que a rodeia.

A interação com a terra molda a imaginação humana. Isso também foi perceptível nas muitas escolas pelas quais passamos com o projeto Aprendizagens Interculturais com os

Kaingang e Guarani na Educação Básica, com círculos de cultura especialmente de 2022 a 2025 - processo que é descrito mais adiante, mas que foi realizado em mais de 20 escolas.

Os momentos e movimentos em pesquisa se deram por completo em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Sinimbu e Herveiras, no Sul do Brasil, além dos diversos círculos na multiplicidade de escolas citadas; na *Tekoá Yvy Poty* – Aldeia Flor da Terra e em universidade geocultural, Universidade de Santa Cruz do Sul, com a pesquisa amparada na linha Linguagem, Experiência Intercultural e Educação e no grupo de investigação Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

Em um dos círculos ou em um dos momentos com as turmas, na maioria das vezes disponibilizávamos argila para a ação de moldar - após a narrativa de origem do povo Kaingang, contada por Onório Isaías de Moura, ou do vídeo “Ga vi: A voz do barro¹⁴” produzido pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN).

Nos Círculos de Cultura, como espaço de escuta, criação e partilha, em cada turma, a argila era levada como convite ao toque, ao vínculo com a terra e à memória sensível. Era comum que, das mãos das crianças e adolescentes, surgissem vasos - alguns com traços evidentes de sol e lua, remetendo à narrativa de origem do povo Kaingang; outros, apenas recipientes, tigelas das mais diversas formas, diretamente a partir da “Voz do Barro”. A modelagem, muitas vezes, fugia da intenção consciente e se tornava linguagem do corpo e do silêncio, desdobrando imagens que, antes de tudo, queriam existir. Surgia então a pergunta: “- *O que estás moldando?*” E a resposta: “-*Eu não sei*” era muito ouvida. Nesse “não saber”, havia potência do gesto que precede a palavra, do pensamento que se forma com o barro entre os dedos e de uma reaproximação da terra que tão ausente dos espaços educativos está.

Modelar argila é também um exercício de habitar o tempo e o espaço. A palavra “dominar”, com suas raízes em *domus*, casa, fala de um gesto que é, ao mesmo tempo, construção e acolhimento. Dominar a argila, nesse contexto, não significava impor forma, mas permitir que a forma se revelasse. Moldar argila é deixar-se moldar por ela. O vaso, como casa do vazio, expressava tanto o que se continha quanto o que escapava: narrativas, afetos, ancestralidades. Ao criar com as mãos “sujas” de terra, os estudantes tocavam em uma memória mais antiga do que eles mesmos, conectando-se com modos de ser e saber que resistem no

¹⁴ COMIN. Ga vi: a voz do barro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ>.

corpo. A experiência se tornava, então, mais que artística: era um gesto de retorno ao chão comum, de escuta do invisível, de criação coletiva de sentido.

Os cinco círculos que aconteceram nas Escolas de Educação Básica mais tarde se consolidam em Tecnologia Social para educadoras e educadores e como metodologia de pesquisa: Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica (CCIEB), os quais são moldados pela argila como resistência. Nos círculos, as manifestações sensíveis das e dos indígenas foram apresentadas. As artes fazem sentir, o sentir provoca as relações. A música nos dança. A terra nos pinta. A argila nos molda. E a interculturalidade acontece.

As mandalas-círculos constituídas de estudantes, professoras e professores exalavam questões, provocavam o pensamento. Nas escolas, os círculos eram em auditórios, nas salas de aula ou ao ar livre, mas tendo como cerne o fogo e os elementos indígenas. Na aldeia, a partir de uma trilha etnoecológica, os círculos aconteciam no meio da mata, com fogo ao centro. Na universidade, o encontro também dava-se em círculo; como âmago, o fogo ao ar livre. Nas conversas e nos fazeres dos círculos interculturais a essência traduz a primazia da *convivência* na educação.

As marcas *Kamé* e *Kairú*, enquanto narrativa ancestral Kaingang de criação do mundo e da terra, eram e seguem sendo realizadas com terra ou tinta e urucum em cada estudante. Danças, cantos, trançados, encenações, pinturas, manuseios com argila como movimentos circulares de pesquisa e vida. Desfez-se a percepção de que terra é sujeira, pelo contrário: ela pinta e tinge. Quando não nos sentimos parte, queremos controlar. A argila era quem conduzia a pessoa. Seu manuseio fez lidar com um não-saber que o inconsciente provoca. Acolhemos as imagens das e dos estudantes ao sonharem, narrarem, e moldarem o mundo e, assim, nos aproximamos de uma educação para a interculturalidade.

Fotografia 1 - Kamé e Kairú moldado na argila



Fonte: da autora, 2023.

Fotografia 2 – O vaso



Fonte: da autora, 2023.

Fotografia 3 – Kamé



Fotografia 4 - Kanhru



Fonte: da autora

Dentre as imagens, emergem dois formatos: sol e lua, Kamé e Kairú da mitologia Kaingang. Algumas palavras geradas a partir das percepções de estudantes da primeira e da última turma do Ensino Fundamental II, ou seja 6º e 9º anos, respectivamente, são descritas aqui:

- Bom, o aprendizado com a argila foi uma experiência muito nova, mas também divertida; adorei essa nova experiência. Nunca tinha lidado antes com modelagem, mas na primeira vez já gostei e aprendi muito (9º ano).
- Eu achei bem legal, a sensação é a mesma coisa que mexer com barro, que é quase a mesma argila, mas é muito interessante aprender algo que eu nunca tinha mexido (9º ano).
- O processo com a argila foi legal e algo novo, pois deu para sentir como se fosse a terra realmente em minhas mãos. Experiência ótima, pois para modelar vem muitas ideias e reflexões na mente (9º ano).
- Bom, eu posso dizer que quando eu estava moldando, eu senti um jeito mais delicado, para moldar um objeto que vem da terra (9º ano).
- Modelei algo muito bacana; quando estamos modelando temos que ter muita concentração (9º ano).
- Eu gostei da parte em que lidamos com a argila, porque eu fiz um pote bonito (6º ano).
- É uma sensação incrível! Quando comecei a mexer com a argila achei que seria impossível, mas logo me concentrei e fiz algo rústico. A sensação de mexer na argila é refrescante, além de refrescar o corpo, refresca a mente (9º ano).
- A coisa que eu mais gostei foi a argila porque é relaxante, precisa de dedicação e relaxa o corpo (6º ano).
- Digo sem dúvida, que foi um misto de experiências e momentos com cultura, modo de vida e história de um povo, sendo também nossa cultura, pois somos brasileiros e provavelmente descendentes, e hoje adquirimos conhecimentos e vamos entender e ver cada vez mais a respeitar e não ter preconceito para com quem não é igual a gente. Esses momentos são para entender as pessoas, na minha visão. E sou grato por todas estas oportunidades (9º ano).

- *Eu gostei muito de usar a argila porque eu aprendi sobre os indígenas (6º ano).*
- *Gostei de modelar vasos sobre o filme indígena (6º ano).*
- *Gostei da aula de hoje sobre os indígenas, dos objetos que eles trouxeram, a argila, o chocalho, os cestos, os animais, mas o mais legal foi a argila (6º ano).*
- *A parte que eu gostei mas foi mexer na argila porque precisa de concentração, dedicação e muita fé para não cair. E foi muito divertida (6º ano).*
- *O que eu mais gostei foi da parte do filme porque apareceu várias coisas que eu nunca tinha visto ainda e da parte da argila porque eu nunca tinha mexido com argila e eu aprendi coisas novas (6º ano).*
- *A parte que eu mais gostei foi da argila e do filme porque é muita criatividade e habilidade. Com a música, a gente imagina coisas legais (6º ano).*

2.7 Educação para a interculturalidade

Partimos do pressuposto da interculturalidade como um “entre culturas”, mas o termo não está habitualmente nos dicionários, assim como não está para a maioria das etnias indígenas na língua; todavia, é vivenciada enquanto uma experiência de relação. Para estes povos, a interculturalidade está na ancestralidade, na memória, nas narrativas, na mitologia, na artesanaria. O ato de nomear, para eles, supõe dominação. Todavia, sabemos que, para os não-indígenas, a ação de nomear é ainda importante, porque faz-nos lembrar da existência, valorar.

A palavra “interculturalidade” nasce da combinação do prefixo “inter”, do latim, com o sentido de “entre”, e da palavra “cultura” - do latim *colere*, que significa “cultivar”, “cuidar”. A partir do “entre culturas”, podemos expandir com a etimologia para um “cuidado entre culturas”, até compreensões mais complexas.

As palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. *Colo* significou, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. Quanto a *agricola*, já pertence a um segundo plano semântico vinculado à ideia de trabalho. A ação expressa neste *colo*, no chamado sistema verbal do presente, denota sempre alguma coisa de incompleto e transitivo. É o movimento que passa, ou passava, de um agente para um objeto. *Colo* é a matriz de *colonia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. (Bosi, 1992, p. 11)

A colonização se dá de distintas formas: pelo simples povoamento ou pela exploração do território. E *colo* compreende ambas, no *eu moro* e *eu cultivo*. Ao passo que a colonização recomeça, contraditoriamente há o arrebatamento das culturas seculares. Ao passo que toma conta do território, atribui-lhe o sentido de *colo* como *cuidar* e, de igual forma, como *mandar*. Ao passo que há *descobrimto*, há *colonos*. (Bosi, 1992)

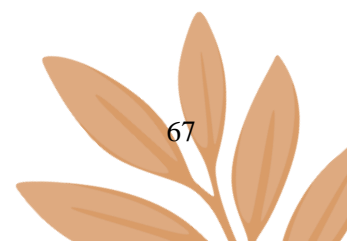
Finalmente, a palavra “interculturalidade” que em si cultiva, pode estar ligada à lógica da internacionalização - no que tange à interação com outras culturas, visando um lugar melhor no mercado de trabalho e na sociedade capitalista; também pode nos lembrar de uma visão mais culturalista, sem considerar a história, ou pode abordar o que de fato buscamos.

O termo advém do solo da América Latina, no contexto educacional, particularmente na educação escolar indígena. Em especial, a partir das décadas iniciais do século XX, com o advento das escolas bilíngues para a população indígena, “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (Candau; Russo, 2010, p. 158), quando então trocou a denominação “educação bilíngue bicultural” para educação intercultural bilíngue” (Walsh, 2010).

Também os movimentos negros latino-americanos contribuíram para a reflexão sobre o interculturalismo ou a interculturalidade, em especial com propostas que “questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos - e colocam no cenário público questões referentes à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos” (Candau; Russo, 2010, p. 160). Outra contribuição se dá com a educação popular, sobretudo a partir dos anos 60 na “intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam” (p. 161).

Por isso, considerando o contexto da América Latina, as noções de interculturalidade começam a aparecer em torno de 1970, com a educação escolar indígena. E é com as e os indígenas que elas mais relacionaram-se, apesar de terem ocorrido também as contribuições dos movimentos negro e popular. Já a partir dos anos 1990, a interculturalidade vira um tema de “moda”, faz parte de políticas públicas e reformas constitucionais e educacionais. No entanto, é importante observar quando dialoga com o servir ao sistema dominante, capitalista e de mercado, e quando seu viés é como “projeto político de descolonização, transformação e criação” (Walsh, 2010, p. 76, tradução nossa).

Catherine Walsh (2010) exemplifica três modos de conceber a interculturalidade. O primeiro diz respeito à concepção mais básica e geral, dita como “relacional” e tomada como “ intercâmbio entre culturas”, o que faz-nos perceber que sempre estivemos entre culturas na relação com outros povos; não obstante, nesse modo de compreendê-la, ocultam-se as questões de poder, colonialidade e dominação, além de trazer uma perspectiva mais individualizada de relação. Outro modo de perceber a interculturalidade é “funcional”, que busca promover o



diálogo ao sistema atual; é funcional, não tocando nas questões de desigualdades social e cultural e perpetuando as estruturas de poder.

Finalmente, Walsh assume e contextualiza a interculturalidade crítica, que consiste em uma ferramenta para a transformação das “estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (p. 78, tradução nossa). Esta perspectiva ainda não existe, está no desafio de ser construída, justamente de baixo para cima: acima, está a “matriz colonial de poder racializado e hierarquizado” em contraponto aos de baixo e das margens - indígenas e afrodescendentes. Trata-se, assim, de “estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade” e por isso

como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, racialização e discriminação (Walsh, 2010, p. 78, tradução nossa).

Esta perspectiva última, traz a interculturalidade como uma composição central das sociedades latino-americanas, auxiliando na construção de democracias a partir do seu caráter ético e político para que, enfim, haja justiça social (Candau; Russo, 2010). Entretanto, num retorno histórico, partindo da educação intercultural bilíngue, chegou-se num momento de entendimento e direção da língua indígena para a dita “nacional”, ou seja, o intercultural passou a ser o relacionamento dos indígenas com a sociedade dominante, mas não o contrário. A seguir, vieram as reformas educacionais, sobretudo na década de 1990, numa compreensão de inclusão de todas e todos, das excluídas e dos excluídos. O paradigma que se instaura é o de representação, sem maiores mudanças, apenas o reforço de estereótipos e ideias de racialização para se chegar às políticas educativas do século XXI. Apesar de calcar-se no bem-estar individual, também trouxe para alguns vários países latino-americanos a interculturalidade crítica. No Brasil, advindo dessa época, temos a Lei nº 11.645/2008, trazendo para a convivência na escola, aldeia, quilombo e universidade.

A questão intercultural não se baseia somente no ato de reconhecer e incluir, mas transformar estrutural, social e historicamente uma sociedade. Por isso, na nossa latino-américa abarca-se os aspectos ético, epistemológico e político na interculturalidade.

A interculturalidade, portanto, supõe *o com*. É deslocamento e ação. Ação de ir em direção ao outro - um outro assumido como eu. Quando este *outro* subalternizado passa a ser escutado, expandem-se os mundos em relação. Interculturalidade parte de uma perspectiva do Sul, em detrimento do Norte global. Descoloniza. Pode estar em qualquer lugar - no ser e no

estar, trata-se de uma experiência educativa de si em convivência, em que a cultura é um estar e a interculturalidade “um espaço de aprendizagens e transformações”¹⁵ (Menezes, Moretti, 2018, p. 26).

Hoje, no Brasil, há quase 400 etnias indígenas, que buscam ser diferentes umas das outras, com 295 línguas; paralelamente, mais de 1.700 línguas e dialetos tentam ser diferentes uns dos outros na África. Buscam ser diferentes e esperam de nós que saibamos ser interculturais. Ao reconhecer que o próprio pensamento ocidental é intercultural, advindo das “culturas egípcia, grega, romana, árabe, semita, hindú, anglosaxónica, etc” (Estermann, 2008, p. 24 apud Tavares, 2013, p. 203), porém negado, damo-nos conta de que a supremacia do pensamento ocidental como único nada mais é do que uma invenção que escondeu a sua interculturalidade ao longo dos séculos, de modo a representar a inexistência de culturas puras.

A interculturalidade, todavia, é ainda uma aspiração, um desejo, uma utopia. “No una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural” (Schmaelkes, 2013, p. 6). Assim, concordamos com uma educação para a interculturalidade. Essa, todavia, apesar de ter seus começos na educação, não permanece somente nela, mas tem, ou deveria ter, uma inserção na sociedade. Concordamos, pois, que a “educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural” (p. 6).

Com o passar dos anos, a interculturalidade, como discurso oficial dos governos passa a ser marcada pelo pensamento neoliberal, quando necessita resgatar sua essência crítica:

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente. (Candau, 2010, p. 338).

Grandes órgãos internacionais podem falar de amor e convívio harmonioso entre culturas, mas é necessário entrar na interculturalidade crítica que, por sua vez, é carregada de conflitos. “El conflicto siempre ha sido parte de nuestra historia [...]. El conflicto no es negativo; al contrario, es lo que permite el dinamismo y la transformación, pues irrumpe en las certezas y permite la problematización de lo que antes se naturalizaba” (Schmelkes, 2013, p. 4).

¹⁵ Nessa lógica, vale mencionar que faz-se, entre aprendizagens e transformações, a síntese cultural. Assim sendo, conforme Mazarotto (2024), a partir das ideias de Paulo Freire, a síntese cultural se faz “na ação dos sujeitos sobre uma determinada realidade para propor mudanças estruturais na cultura dos grupos participantes de forma dialética e dialógica, cujo resultado é a síntese das diferentes vozes envolvidas”.

Baseadas em relações de reciprocidade - que, em uma conversa intercultural, mostram-se como caminhos de possibilidades reais e utópicas no reconhecimento da própria pobreza frente a diferentes modos de viver -, as culturas ameríndia, africana e popular nos abrem caminhos à escuta dos modos de estar-sendo.

O termo aqui [re]pensado, enquanto vivência, pode ser refletido na possibilidade de subjetivar o que este outro da relação diz. Enquanto não tiver sentido produzido em mim, não há sentido de interculturalidade. Isso porque, muito além de um encontro de culturas, o termo refere-se àquilo que vai constituindo sentido a partir do outro, à medida que este passa a se reconhecer igualmente.

A interculturalidade, nesse contexto, não se limita à inclusão de grupos historicamente excluídos, mas é entendida como um projeto civilizatório alternativo, que exige o diálogo de saberes, a transdisciplinaridade e a recuperação dos conhecimentos ancestrais. Pois, a descolonização deve ocorrer tanto no plano estrutural - nas políticas e currículos universitários - quanto no plano interno, das subjetividades de estudantes e docentes (Roa; Avelar, 2019).

Finalmente: interculturalidade não se ensina: é um ato e, como tal, é aprendida - na convivência, na alteridade. E, por mais bonita que pareça ser, é carregada de conflitos. Em complementaridade com Kusch (2007), a interculturalidade não acontece apenas no nível entre culturas, mas qualquer diálogo é intercultural - nos unimos pela linguagem. Ele reflete que, uma vez que há diálogo, há o problema da interculturalidade, e não do grau de culturação - um mais, outro menos, mas no estilo cultural de cada ser; assim, o que é dito por um lado, por outro está emaranhado culturalmente. Toda *convivência* com qualquer forma de vida é, assim, intercultural. Somos seres interculturais. Sempre estamos *em-cultura-com*. Talvez, como sentido utópico de vivermos a interculturalidade crítica, precisemos mais do que nunca do respeito - do latim *respectare* - olhar novamente - com um olhar do coração e de amor mútuo (*joayhu*), sem o qual a destruição da terra (Melià, 1991) e a destruição da vida são iminentes.





3 DE SUL A SUL: GEOCULTURAS DA PESQUISA-TERRA

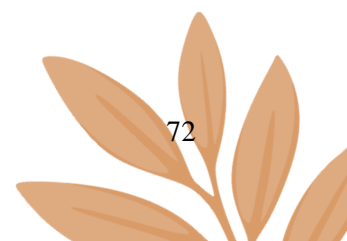
Neste capítulo, aprofundo os movimentos geoculturais na intenção de sulear como proposta descolonizante que atravessam a minha trajetória de pesquisa - em uma travessia que não é apenas geográfica, mas sobretudo epistemológica, sensível, territorial e desde o Sul. De um lado, estão as instâncias educativas vividas em solo mexicano - entre seminários, encontros com educadores e experiências em comunidades originárias - onde emergem pedagogias enraizadas no respeito à Terra e à palavra coletiva. Do outro, a imersão vivida com os Guarani Mbya do Rio Grande do Sul, em especial na Tekoá Jekupé Ambá, no município de São Gabriel, território vivo onde pulsa uma sabedoria ancestral que ensina a caminhar com leveza, reconhecendo o caráter sagrado da terra como corpo e como casa, onde não apenas ensinam, mas praticam um outro modo de ser e estar no mundo, centrado no modo de viver Guarani - *nhandereko*.

Atravessando essas experiências, emergem conexões profundas entre cosmovisões indígenas do Sul global que, mesmo marcadas por contextos específicos, dialogam a partir de uma ética comum de reciprocidade, cuidado e coletividade. Da Terra do Fogo até Tijuana, pedagogias de resistência dos povos originários desafiam a colonialidade do saber ao priorizarem formas de aprendizado que passam pelo corpo, pela língua e pela comunidade.

Reconheço a potência de uma pesquisa que se descolonializa ao se tornar terra, ao caminhar junto, ao aprender com. Não se trata de aplicar métodos, mas de habitar, nem de fonte de dados, mas fontes de vida e sabedoria viva.

3.1 Caminhos de terra: cartografia comunitária

Todos os anos em que fui à escola, do Pré ao Ensino Médio, em Escola Pública, se não fossem dias em que chovia intensamente, eu caminhava. Caminhava até a parada de ônibus e no retorno até em casa o equivalente a 2 quilômetros e 500 metros no total. Assim, nas aulas, não era raro abaixo de minha mesa escolar estar cheio de terra, “sujo de terra”, como eu mesma percebia; às vezes ainda levava um pano e limpava na parada do ônibus mas, afinal, aquilo fazia parte do meu caminho diário. Tardei a entender que não era sujeira. E a Carine daquela época não imaginava os outros caminhos de terra pelos quais passaria.



De Ushuaia às selvas de Eldorado, cruzando o Panamá, Chiapas, Oaxaca e a antiga Tenochtitlán até retornar às florestas do Brasil, estende-se uma cartografia viva. É a geografia dos povos que caminham com a terra nos pés e o céu na memória. Não é um mapa de fronteiras, mas de vínculos: caminhos tecidos por histórias, resistências e, principalmente, pela terra.

Cada geocultura é uma raiz. Cada conversa, um sopro ancestral. Esta é a América indígena que respira - de Sul a Norte (que também é Sul), de volta ao Sul - lembrando que a terra não se divide em fronteiras: se compartilha.

Por isso, o mapa que seguirá numa próxima etapa da investigação, ao final deste subcapítulo, conecta a Carine que sempre teve terra embaixo da classe com a cartografia comunitária, *compartilhada*, não feita com tantas mãos, mas com muitos pés e pegadas, pensamentos e palavras acolhidas por mim. Conheci a cartografia comunitária¹⁶ numa segunda-feira - poderia dizer-se qualquer, mas não era. Um dia um tanto quanto icônico, 08 de abril de 2024, aconteceria um Eclipse Solar entre às 10h57min e por volta das 13h30min, no México, e que somente voltaria a acontecer em 30 de março de 2052. Meu orientador no exterior, Antônio Carrillo Avelar, perguntava às pessoas da escola na qual iríamos se de fato poderíamos ir, já que aconteceria esse fenômeno. Com a confirmação, fomos.

Sáímos cedo. Eu fui a co-pilota; Angela, também brasileira, de carona. Seguimos a grande estrada Insurgentes Sur rumo ao Estado do México. Tudo ia bem até que começamos a subir, a subir e a subir por uma estrada de terraceria. Me identifiquei, apesar de ser quase impossível que lá em cima houvesse uma escola. Passa um senhor de moto com uma jovem, provavelmente professora da escola, para quem perguntamos onde que ficava a escola da comunidade para a qual o Google Maps estava nos levando. Ele confirma com um –“*para allá vamos, síganos*”. Dez segundos depois já não o víamos mais.

Apesar do caminho ser sinuoso, a paisagem era bonita. E, ao seguirmos notando a paisagem, passamos por um quebra-molas de terra que atuou como despertador. Quando chegamos à escola, chamava atenção a presença forte de mães aguardando do lado de fora e esperando a aula começar. Logo descobrimos que elas participariam da atividade do dia, pois sempre eram atuantes na vida da escola.

¹⁶ A cartografia comunitária, também conhecida como cartografia social, “constitui-se como um ramo da ciência cartográfica que trabalha, de forma crítica e participativa, com a demarcação e a caracterização espacial de territórios em disputa, de grande interesse socioambiental, econômico e cultural, com vínculos ancestrais e simbólicos” [Gorayebe; Meireles, 2014, p. 2 apud Lobão (org.) et al., 2022, p. 29-30].

A Escuela Primaria Federalizada Miguel Hidalgo y Costilla, está localizada em uma comunidade Otomí, Xagay, en Villa del Carbón, um Pueblo Mágico muito bonito e que justamente ficava do outro lado da grande estrada que subimos. Faz parte da Zona 024, Sector 9, dentro da Secretaria de Educação, Cultura e Bem-Estar Social e dos Serviços Educativos Integrados ao Estado do México.

É uma escola multigrado que conta com 44 crianças, divididas em uma sala de 1º e 2º ano, uma sala de 3º e 4º ano e uma sala de 5º e 6º ano; além disso, havia um ginásio coberto, no qual iniciaram as atividades. As aulas, diariamente, vão das 9h às 14h. Aquele era o primeiro dia depois das férias. Um pequeno recomeço no meio do período escolar.

Araceli, a estudante de pós-doutorado em Pedagogia na FES Aragón, com formação em antropologia, que lideraria as atividades, é da etnia *otomí*, fala a língua e busca, com o projeto da escola, recuperar um pouco da língua, seus significados e pertencimento, em uma comunidade que já pouco a fala.

Como espaço geocultural, estávamos situados em uma cordilheira – parte neovulcânica. Ela fica a 3.000 metros acima do nível do mar, entre o Vale do México e o Vale de Toluca, de Guerrero a Tabasco, em todo o país. Os mazahuas, o povo mais numeroso do Estado do México, seguem a fronteira cultural. A etnia otomí transcende fronteiras. Eles foram deslocados geoculturalmente pelos tarascos, por exemplo. E, na comunidade, há muitos lugares *otomíes* sagrados - relacionados à água, como nascentes, por exemplo.

Estiveram presentes 69 pessoas - entre estudantes, mães, avós e um pai -, formando 7 grupos de cerca de 10 pessoas cada. Começaram com o canto do hino nacional e estadual e, como primeira tarefa, tiveram que escolher um jogo *otomí* que suas mães e avós jogavam na infância. Distribuí os marcadores e folhas de papel coloridas (verde, amarelo, laranja e rosa), a fim de que escolhessem a cor que quisessem e escrevessem nessa folha o jogo escolhido e sua explicação.

Cada grupo apresentou ao grupo grande o jogo otomí da infância. O jogo de *Ollitas* “Se venden ollitas de colores” foi repetido algumas vezes, mas de maneiras diferentes, e tratava-se de vender algo. Por exemplo, as cores: uma pessoa era o comprador, outra o vendedor (esses dois primeiros personagens costumavam ser mães e avós) e os outros eram as cores (as meninas e os meninos). O comprador dizia a cor que queria comprar e o vendedor rapidamente dizia se tinha essa cor disponível ou não. Se houvesse uma, ela estava à venda, e a cor correspondente



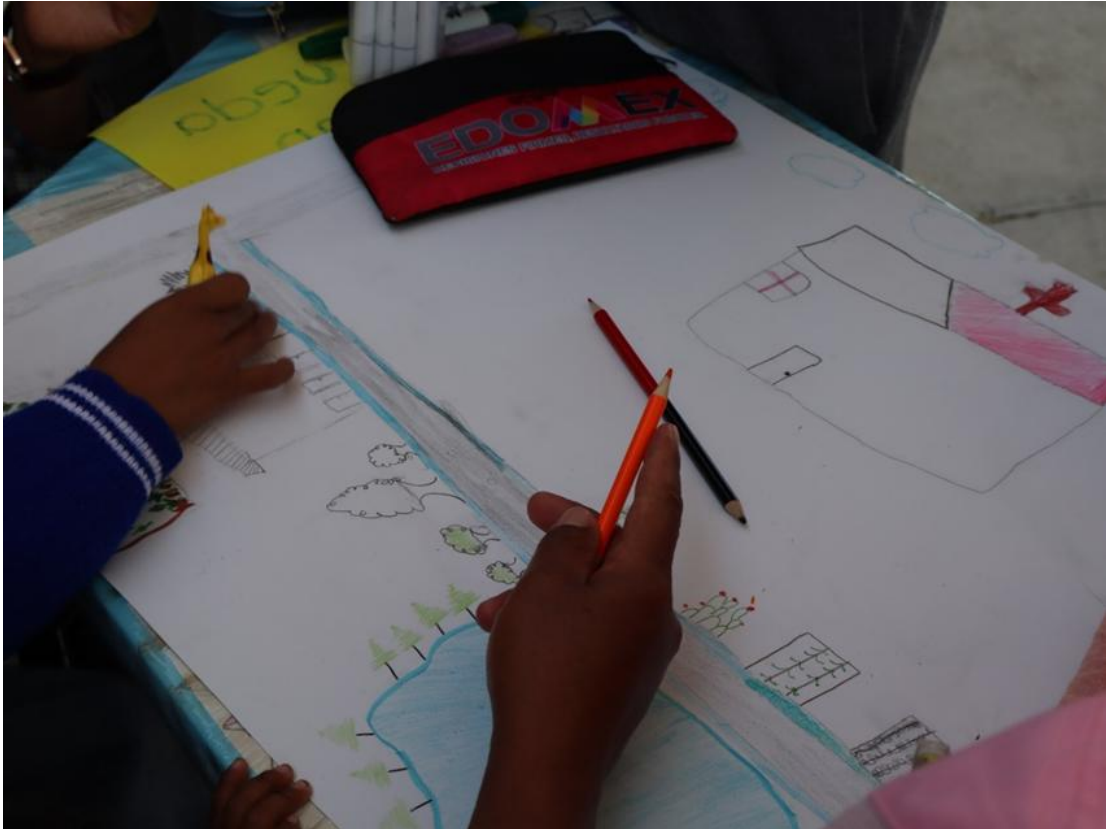
escolhida pela criança fazia com que ela fugisse e o comprador tentasse pegá-la. O jogo também foi apresentado com sabores de sucos.

Outro jogo era o jogo da *rayuela*, conhecido no Brasil como “amarelinha”, no qual se lança uma pedra seguindo a sequência de números pintados no chão. Depois, havia a roda de São Miguel, na qual as pessoas dão as mãos, formam um círculo e giram; quando a música termina, quem rir vai para o centro.

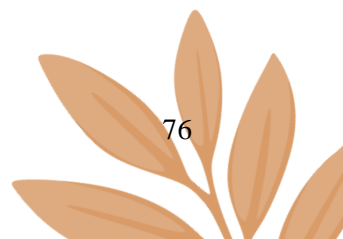
A “Rueda de San Miguel” foi a única brincadeira que nenhuma criança conhecia. Mensalmente, são realizadas atividades na comunidade escolar para fortalecer e resgatar a língua *otomí*. A última aconteceu no dia 8 de março, Dia da Mulher, chamada “Pequeños Científicos”, e contou com a participação de cientistas antigos.

Por fim, em uma cartolina, os mesmos grupos desenharam o local onde moram e o caminho que fazem para ir à escola, como uma cartografia comunitária. A língua, descobri depois, que já não é falada por preconceitos. Enquanto ia ver as cartografias comunitárias, tentei ouvir com atenção e uma avó disse que, na sua época, não se atrevia a falar a língua porque se entendia que aqueles que a falavam eram inferiores, ou seja, que o ideal era falar apenas espanhol. No entanto, ela entende parte quando alguém fala, mas com a sua filha já não reproduzia a língua, porque reproduzia o pensamento dos seus pais. A avó, gentilmente, presenteou-me com uma frase em otomí que significava: “*Que Deus continue te abençoando*”.

Fotografia 5 – Cartografia comunitária



Fonte: da autora, 2024



Fotografia 6 – Mãos de avós, mães e crianças nas cartografias comunitárias



Fonte: da autora, 2024

Fotografia 7 – Atividade em uma escola otomí



Fonte: da autora, 2024



Findada a atividade, fomos caminhando para conhecer a Universidad para el bienestar Benito Juárez García, com sede em Villa del Carbón, com os cursos de Ingeniería en Procesos Agroalimentarios e Medicina Integral y Salud Comunitaria, com dois professores cubanos da região, onde estudavam muitas das mães de estudantes da escola. Estas universidades constituem as comunidades para o fortalecimento delas, em lugares em que não há universidades próximas. Trata-se de acesso e qualificação dos moradores da região. Ao caminharmos pela universidade, ainda consegui ver o eclipse.

No caminho para a universidade, uma senhora anciã da comunidade lavava roupas na água que corria da fonte, seguindo um fluxo natural para irrigar o milho mais adiante. Aquela água e aquela senhora *otomí* entre a escola e a universidade - espaços educativos da comunidade - também conectam meus caminhos em Abya Yala.

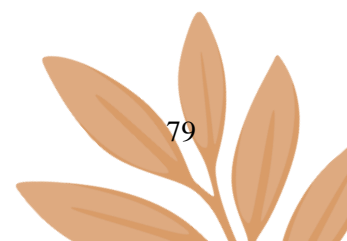
Fotografia 8: Imagem na UNTDF corpo-território



Fonte: da autora, 2023.

Um mapa não é o território. “Os mapas são representações das áreas percebidas, medidas e registradas. Os mapas são construções humanas, não naturais” (Grondin; Viezzer, 2021). São a representação cartográfica de espaços reais para as mais distintas finalidades - desde a navegação até o estudo, puramente. Independentemente do método, todos apresentam distorções inerentes à tentativa de representar o planeta em uma folha de papel, um geoide de

proporções gigantescas em um formato retangular que cabe sobre uma mesa; e, além disso, distorções humanas, derivadas de traçados de fronteiras territoriais que fragmentam o globo e fazem parecer que há muros em determinados locais - mesmo que o mundo seja uma terra contínua. Por isso, aqui há um mapa de intensidades, não de extensões; um mapa do solo de dentro. Tal como as aves, que voam guiadas por instintos e pela natureza, como o sol e as estrelas, sem se importarem com os limites humanos, também não colocam linhas no mapa: unem tudo a um só ecossistema global. As aves migratórias de longas distâncias se encontram no Rio Grande do Sul e desfronteirizam qualquer limite territorial. Assim, os mapas conectam-se às cartografias comunitárias - que se fazem no coletivo -, do mesmo modo que as aves que voam juntas e colorem os céus cortando divisas.





3.2 Abya Yala: Terra madura

Com a invasão de Cristóvão Colombo à *Abya Yala* - a terra madura, viva ou em florescimento dos povos originários -, considerada uma “descoberta”, houve uma (re)nomeação, a partir de Waldseemüller (1507), baseada erroneamente na ideia de descoberta de um “Novo Mundo” por Amerigo Vespucci ou Américo Vespúcio (Papavero, 2018). Assim, como homenagem a Américo, dá-se o nome de “América”, no feminino, visto que os demais continentes estavam nomeados no feminino.

“Após ter lido a versão de Montalboddo (1507) do relato do *Piloto Anônimo*, descrevendo a viagem de Pedro Álvares Cabral, em sua Carta Marina (Waldessemüller, 1517), propôs-se descartar o nome “América”, substituindo-o por *Brasilia sive Terra Papagalli*” (Papavero, 2018, p. 6); contudo, autores subsequentes continuam empregando o nome que perdura até hoje. É em 1538 que separa-se a América em setentrional e meridional, ou seja, Norte e Sul.

Assim, os seus habitantes, que eram os indígenas da América, passaram a ser ameríndios. “O termo foi sugerido pelo Dr. Charles Scott ao geólogo e etnólogo norte-americano John Wesley Powell (1834-1902)” (Laroche, 1993, p. 2). Justamente para diferenciar o indígena americano do asiático, procedeu-se com uma espécie de junção das palavras “índio” e “americano” para cunhar o termo “ameríndio” - assim como as ideias impostas pelos antigos continentes ao novo.

Quando os invasores europeus chegaram ao “Novo Mundo, a terra americana não era um espaço vazio e sem história, onde o último a chegar poderia pretender impor seu ego sem limites e dele fazer a norma de toda a temporalidade” (Laroche, 1993, p. 2). O ameríndio define, conforme o autor, um tempo e um espaço, não sendo possível apropriar-se de um tempo e espaço - solo - sem conservar algo; neste caso, o nome “índio”, equivocadamente. A América, para Laroche, não pode ser a terra virgem ou de conquista, como a querem representar, visto que o ameríndio, assim como o africano, não são elementos da natureza americana, domesticáveis ou passíveis de tráfico - não pertencem, pois, a uma terra em que o homem branco possa recomeçar o mundo.

Utilizar o termo “indígenas” para todas as etnias indígenas das quase 400 do Brasil - cada qual tentando se diferenciar uma da outra - ou o termo “ameríndios” para as 826 etnias da região latino-americana (CEPAL, 2015) - além das etnias presentes em outros países da América, como Estados Unidos, Canadá, Guiana, Suriname, Belize e Jamaica - é reduzir a especificidade

de cada uma da grande e profunda Abya Yala, todas com espiritualidades, artesanias e narrativas de origem distintas.

É importante ressaltar também que os Maias, Incas e Astecas foram por muito tempo trazidos como síntese dos povos originários da América. Os Maias, por sua localização, são mesoamericanos, estando no México, Guatemala, El Salvador, Belize e Honduras; os astecas, no México; e os Incas, especialmente no Peru. Porém, eles foram apenas alguns dos muitos povos que existiam na época - e hoje seguem resistindo.

“Nesse movimento de resistência, convencionou-se voltar a chamar a região de “Abya Yala” (terra viva ou terra que floresce), como o povo Kuna, da Colômbia e do Panamá, a chamava em seu idioma original” (Prates, 2023, sp).

Provenientes dos países colonizadores, dos antigos continentes para o novo, há uma imposição de nome para um lugar já habitado, já sonhado, já vivido. Abya Yala passa a ser América - e agora é tempo de rememorar desde o Sul.

3.3 Pensar desde o Sul

Pensar
que há um
pensamento
que vem desde o Sul

d-i-r-e-c-i-o-n-a

Desde o mestrado tenho pensado o Sul da pesquisa; um Sul geográfico, mas também simbólico, mobilizador de pensamentos e ações. Um Sul que traz o pensamento ameríndio de nossa América Profunda. O Sul da pesquisa não está necessariamente numa relação vertical ou horizontal, mas nos entres, nas entrelinhas, nos entremeios e nas entranhas do próprio ser que se constitui *com*.

Nos séculos 14 e 15, foram desenhados mapas de navegação cada vez mais precisos do Mar Mediterrâneo e seus muitos portos, chamados de cartas de Portolan. Eles foram projetados para que os marinheiros navegassem nas rotas comerciais com a ajuda de uma tecnologia recentemente adotada: a bússola. Esses mapas não tinham

"para cima ou para baixo" reais. As imagens e as palavras foram escritas para todas as direções. Geralmente apontavam para dentro, a partir da borda do mapa. Todos eles incluíam uma rosa dos ventos com o norte claramente distinto das outras direções. Talvez essa escolha de ressaltar o norte seja por conta dos navegadores da época terem como referência a Estrela do Norte, o único ponto no céu que permanece fixo em qualquer parte do Hemisfério Norte. (Grondin; Viezzer, 2021, p. 220)

Alguns mapas tinham o leste no topo - tradição europeia; outros, como na tradição árabe, o sul; ainda, alguns colocavam o norte nessa posição, a partir da rosa dos ventos. Cartógrafos realizavam os primeiros grandes mapas incluindo o Velho e o Novo Mundo. Dentre eles, Gerardus Mercator. Mas foi Ptolomeu, cartógrafo egípcio, que com a curvatura da Terra traçou linhas de longitude e latitude convencionando o norte no topo. Seguida por Mercator e pela maioria dos cartógrafos, essa padronização persiste até os dias atuais.

Pensar desde o Sul é, antes de tudo, um gesto político, poético e ontológico. Um gesto que se dá com a terra e por ela. Essa experiência se intensificou no Seminário Intensivo de Pensamiento Situado, realizado na Universidad Nacional Tierra del Fuego (UNTDF), em Ushuaia, entre os dias 29 de maio e 02 de junho de 2023. A Terra do Fogo - conhecida como Fim do Mundo - se mostrou, paradoxalmente, como começo. Lugar onde o pensamento deixa de ser uma abstração e torna-se corpo, geografia, memória e território - e cujas imagens ao fundo deste subcapítulo foram tiradas estando geoculturalmente situada neste território.

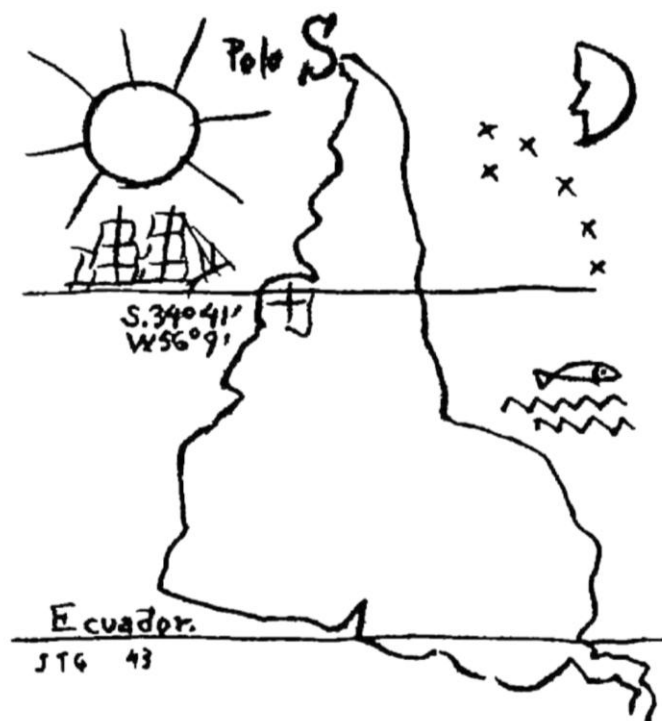
Nesse contexto, o pensar desde o Sul se distancia de um conceito estritamente geográfico ou geopolítico. Ele se faz nos deslocamentos e tensionamentos situados que ameaçam o saber herdado, colonizador, eurocêntrico, que molda a universidade moderna. Pequenas aproximações com grandes motivos de reflexão sobre a possibilidade e necessidade que temos de conviver interculturalmente com culturas que são nossa história, memória e vida do solo da América Profunda. Isso também provoca o pensar ao encontro do estar-sendo indígena e desloca-me para o instante presente de (re)conhecer-me a mim mesma como outro.

A cardinalidade surgiu faz muito tempo, quando as pessoas se guiavam pelas estrelas. Havia uma estrela fixa no céu do Pólo Norte, foi seguida como guia para percorrer o Norte. E, para o Sul, havia um conjunto de estrelas fixas no céu. Ali começou a ter o conceito de Sul. Com o tempo, o termo "Sul" adquire outros sentidos, conforme o campo em que se está. Na geografia, na geopolítica, na filosofia - não deixa de ser uma invenção. Colorido ou sem cor, complexo ou simples - não deixa de ser representação.

Representações que marcaram a história da América Latina estão atreladas à América Invertida, de Joaquín Torres Garcia, a fim de formar a teoria do "universalismo construtivo",

que trata justamente a arte contemporânea com as tradições dos povos originários, configurando-se como um movimento artístico latino-americano (Grondin; Viezzer, 2021).

Imagem 1 - América Invertida, Joaquín Torres Garcia, 1943



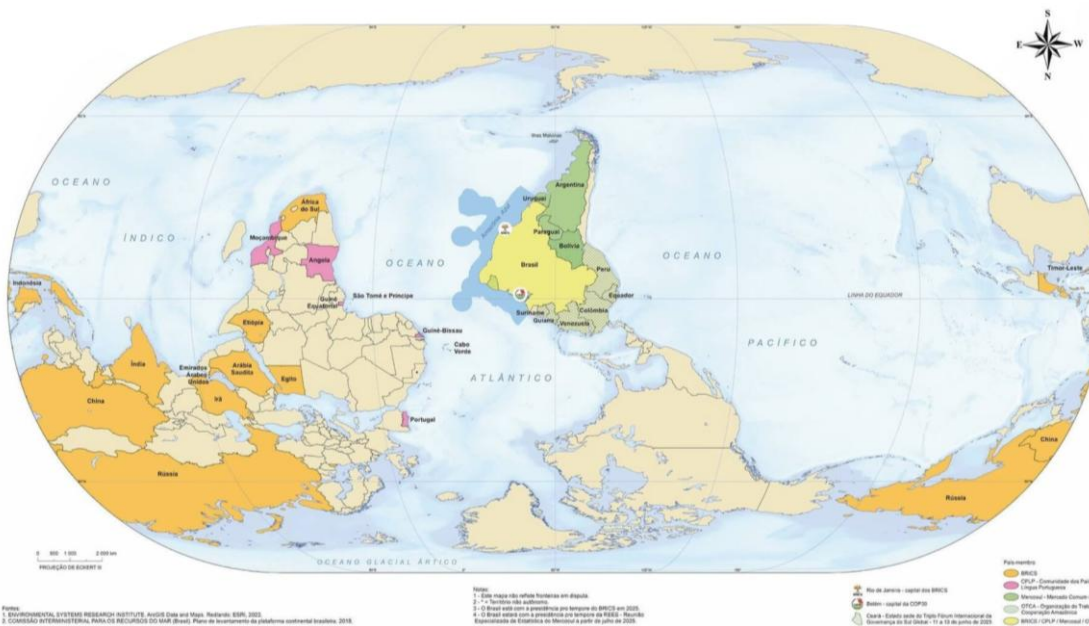
Fonte: <https://tienda.torresgarcia.org.uy/>

Eu chamei isso de 'A Escola do Sul' porque, na realidade, nosso norte é o sul. Não deve haver norte para nós, exceto em oposição ao nosso sul. Portanto, agora nós viramos o mapa de cabeça para baixo, e então temos uma ideia verdadeira de nossa posição, e não como o resto do mundo deseja. O ponto da América, de agora em diante, para sempre, aponta insistentemente para o sul, nosso norte. (Godinho, 1997 apud Grondin; Viezzer, 2021, p. 222)

Por outro lado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2025, lançou um mapa-mundi invertido, criado em maio de 2025, em celebração à presidência brasileira no BRICS - que representa um grupo de economias emergentes relativas aos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul -, invertendo assim a lógica de apresentação e representação dos continentes, posicionando o sul ao topo e o Brasil ao centro - alusivamente à presidência brasileira do G20, fórum que reúne as principais economias mundiais; adicionalmente, esse movimento convergiu com a COP30 realizada no Brasil, em novembro do mesmo ano. Com

isso, buscou-se representar cartograficamente a geopolítica atual, a partir da emergência do Sul Global.

Imagem 2 - Lançamento mapa-mundi invertido pelo IBGE



Fonte: <https://brics.br/pt-br/noticias/ibge-lanca-mapa-mundi-invertido-em-celebracao-a-presidencia-brasileira-do-brics>

Ao pensar desde o Sul latino-americano e também, especificamente, do Brasil, retorna-se ao Lago Escondido de Ushuaia, que conheci em um dos intervalos do curso, visível naquele dia, mais que paisagem, virou metáfora. Uma imagem que evoca aquilo que os olhos colonizados não veem. Há dias em que a neblina o cobre completamente. Assim também são os saberes ameríndios, afrodiaspóricos, populares: escondidos, silenciados, negados, com ausências produzidas. Quantos são os conhecimentos escondidos? Quantas histórias invertidas contadas sobre os povos indígenas? O curso provocou essa tomada de consciência ao questionar o modelo de conhecimento dominante, mediante a proposição do encontro com tradições que desafiam a hegemonia epistêmica. Estar ali, na borda do mundo, foi também estar na borda do sistema-mundo, onde as margens falam e o centro cala.

A cidade de Ushuaia - jovem, em constante constituição cultural, território austral e fronteiro - torna-se cenário vivo para pensar a interculturalidade como experiência e não

apenas como conceito. Ali, em 1º de junho, feriado, celebrava-se a criação da província da Terra do Fogo. A data ecoava o pensar com os lugares e o estar com suas memórias. A cidade, marcada por presenças múltiplas e ausências profundas, convidava a repensar a própria ideia de identidade, pertencimento e território.

No ser e no estar, trata-se de uma experiência educativa de si em convivência. Kusch (2007) afirma que a filosofia latino-americana só pode surgir desde o estar, desde o lugar onde o corpo pisa. Para ele, o problema da América não é a ausência de racionalidade, mas a tensão entre racionalidades: uma imposta, europeia, e outra que emerge do chão. “Comprende más bien un punto para cuya comprensión está mucho más dotada la Filosofía”. Pensar desde o Sul é, então, pensar *com* a terra, não *sobre* ela.

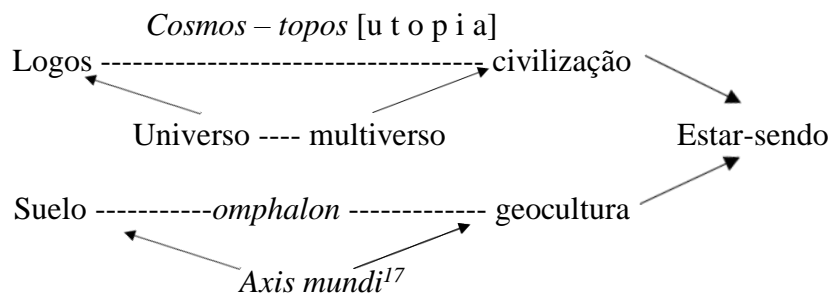
A interculturalidade, segundo Kusch, é inevitável: toda convivência é, por definição, intercultural. O diálogo nos une pela linguagem, e toda linguagem é situada. Dussel, por sua vez, lembra que não há Europa sem América - e mais, que a Europa moderna nasce da exploração da América. Pensar desde o Sul é reconhecer essa genealogia ferida. É reconhecer que viemos do genocídio dos povos originários, da escravidão, dos corpos colonizados. Mas também é reconhecer que, desde essa dor, brotam saberes e formas de vida que sustentam a vida até hoje.

Pensar desde a Terra do Fogo foi pensar desde um corpo territorializado. *Estar* ali foi um modo de (re)conhecer-me na geocultura que me atravessa, reconhecer a terra como corpo e o corpo como paisagem.

O pensar em movimento me levou ao pensamento situado, o qual reconhece que toda cultura está em um solo. E esse solo não é apenas físico, mas simbólico. Ele é *omphalon*, centro do mundo, eixo cósmico (*axis mundi*) - como bem apontava Aristóteles, o lugar é a primeira coisa compartilhada, a partir do que vimos na UNTDF.

O ocidental preza o ser, enquanto o americano o estar. De modo análogo, seguem outras oposições, respectivamente: valorização da técnica - e da tecnologia - e dignificação do ritual; exploração da ciência como modalidade explicativa e potencialização do mito; enobrecimento da história objetiva e apreciação do relato mítico; engrandecimento do tempo quantificável e progressivo e consideração pelo tempo cíclico da vida; entendimento do espaço como uma coisa e convivência com o espaço como uma realidade viva; imaginação de um sujeito-objeto e absorção do sujeito como acontecimento; exaltação do desenvolvimento e reconhecimento do crescimento seminal; afeição da consciência de si e apreço pela cultura viva; admiração pela

economia liberal e afeição pela economia do *ayvi* (comunidade); enaltecimento do conhecimento totalizante - e de classificação - e comunicação com um conhecimento para a vida; idealização do conhecimento como um objetivo e elevação da sabedoria em detrimento do conhecimento.



Entre uma semente e uma floresta há um mundo. Entre ser e estar há toda uma filosofia. O Ocidente prioriza o ser e o conceito. O pensamento ameríndio prioriza o estar, a estância, o símbolo. Chegar a ser o que já se é em potência: eis a proposta de uma filosofia latino-americana que não busca síntese, mas a emergência dos negados. É por isso que para alguns países a democracia é: igualdade, fraternidade e participação; já na América Latina, é café da manhã, almoço e janta, conforme conversamos nos espaços da Universidade da Terra do Fogo.



A fagocitação, como processo filosófico, é aquilo que Kusch nomeia como o entre das dualidades. O ser e o estar, o indígena e o europeu, o ritual e a técnica. Não se trata de impor uma cultura sobre a outra, mas de reconhecê-las em sua tensão, em sua mestiçagem profunda. Um participante do Seminário compartilhou: *“y resulta que fagócito todo, yo soy lo indígena*

¹⁷ Horizontal e vertical se juntam – vida e espiritualidade – conforme mencionado no curso em 30 de maio de 2023. Do latim, a palavra significa “centro do mundo”, um lugar em que terra e eternidade se encontram. Por isso tem-se a imagem do *omphalon* como o lugar que é o “umbigo do mundo” ou o ponto de início dele, de algum lugar.



fueguino hoy”. Essa afirmação desloca qualquer pureza identitária. Ela marca a consciência de um corpo situado, que assume a história como contradição e potência. O Seminário, como ele disse, apenas confirmou isso.

Finda-se, assim, um começo. Porque pensar desde o Sul não se encerra em um seminário, uma tese ou um deslocar-se por Abya Yala. Ele recomeça a cada passo no território. A cada palavra resgatada. A cada vez que o Lago Escondido revela sua existência, não apenas como paisagem, mas como chamado.

3.4 De la Tierra del Fuego hasta Tijuana

Karukinká. Nome ancestral, apagado e ressurgente, para a grande ilha ao sul do mundo. O território que os europeus batizaram de Tierra del Fuego - por verem, à distância, as fogueiras que aqueciam e protegiam os corpos dos *Selk’nam* e *Haush* - é mais do que um extremo geográfico: é um epicentro de ancestralidade, luta e sobrevivência, conta Margarita Maldonado, mulher de dupla ascendência - *Selk’nam* e *Haush*. “Esta es nuestra identidad”, a ser passada às futuras gerações (Maldonado, 2021).

A etimologia do nome "Tierra del Fuego" revela a primeira incompreensão europeia frente aos povos que ali viviam. Alonso de Ovalle, em 1580, chamou-os de “gran gente”, pela sua estatura e resistência. Chamaram de “fogo” o que era sinal de vida, de cuidado coletivo, de permanência. Mas o que seguiu foi o silenciamento, a perseguição e o extermínio sistemático. A partir de 1885, com a chegada dos estancieiros, os *Selk’nam* foram alvos de caçadas humanas, deportações e um processo brutal de assimilação. “En ningún caso la extinción de los Selk’nam”, relata Maldonado (2021) - que denuncia a teoria do “último Selk’nam” como uma estratégia para negar os direitos dos seus descendentes.

As descrições do ritual do *Hain*, as máscaras reconstituídas com pigmentos naturais, a minuciosa atenção à cestaria e à ornamentação, compõe-se ainda hoje como gesto de resistência cultural e ação viva.

Na Tierra del Fuego está a cidade de Río Grande, epicentro da repressão e também da sobrevivência. Conecta-se por nome a outro Río Grande, agora no norte do continente, na fronteira do México com os Estados Unidos. E, do extremo sul a esse norte invertido, uma linha invisível une as geografias de resistência. Todos são territórios de travessia e conflito, nos quais

corpos indígenas, migrantes e marginalizados desafiam as ordens coloniais e extrativistas que pretendem silenciar a terra e seus habitantes.

Do outro lado da América Latina, na esquina mais ocidental do México, está Tijuana. Nome que remete a “*Tiwan*”, “à beira-mar” na língua dos *Kumeyaay*, povo originário da Baixa Califórnia e de San Diego-Tijuana. Ali, a terra também carrega camadas de apagamentos e resistências. A teoria mais aceita diz que Tijuana deriva de “Tía Juana”, o nome de um antigo “rancho”. Todavia, essa versão apaga a origem linguística indígena que a palavra guarda. Tijuana, como Tierra del Fuego, é uma terra de múltiplos nomes e múltiplas lutas.

Na fronteira onde termina o México e começa oficialmente os Estados Unidos, ou vice-versa, um movimento insurgente rompeu os muros que separam os dois países. Em 2016, o artista e linguista Enrique Chiu - que conheci com o grupo de Mestrado em Educación Media Superior da UPN - resiste desde a arte e a ecologia, desde o lado latino-americano. Nesse sentido, iniciou a pintura do “Muro da Irmandade” junto com a associação Ángeles de la Frontera. “*Entonces, estuvimos pintando, y nos fuimos todo [...] se convirtió en el movimiento social más grande del norte del país, y se hicieron documentales en NatGeo, National Geographic*”, contou, com o entusiasmo de quem reconstrói o mundo com cores. Durante 16 meses, aos sábados e domingos, o muro foi transformado em tela de denúncia e esperança. Vieram escolas, universidades, artistas e ativistas. “*Hicimos un movimiento*”, um movimento que se espalhou para além das fronteiras: Ciudad Juárez, Reynosa, Río Bravo, Guatemala, muro de Berlim e Egito. “*Nos hemos ido con las embajada, hemos pintado muchísimo.*”

Fotografia 9 - Muro da irmandade México/EUA



Fonte: Edgar Salazar Ramirez

Essas ações performativas de pintura em muros¹⁸ transformam o concreto em memória coletiva e a dor em arte insurgente. Revelam, também, o impacto ecológico da violência territorial - quando ali do lado cultivamos um pouco da arte naquela manhã de 14 de abril de 2024. Outro lugar marcante visitado foi o Arroyo Alamar, a terceira sub-bacia hidrográfica mais importante da Baixa Califórnia, hoje cimentada, sufocada. Don Jorge, morador e defensor local, expressou com dor: *“Es increíble, es que siempre que vengo acá me impacta y me duele mucho, yo evito el venir para acá. De veras, evito”*. De fato, os vizinhos de mais perto eram uma espécie de segurança particular, visto que não deixavam ninguém se aproximar - apenas nos deixaram porque Don Jorge estava junto. A água, que deveria fluir, foi aprisionada. Os pássaros, especialmente os colibris, ainda gritam, como forma de resistência: *“siguen ahí, cuánto tiempo tiene el asesinato al arroyo, cuánto tiempo tiene el ecocidio”*.

O professor Edgar Salazar Ramírez, da UPN Tijuana, que acompanha os trabalhos comunitários na região, lembra que aquela terra era um *ejido* - terra comunal e coletiva para cultivo: *“es muy fuerte, la ecología es este, la ecología que está ahí, a mí cada que vengo acá me conmueve mucho también. Porque no, no es posible, el arroyo tan importante, es la arteria de la vida de la ciudad, ahí nace”*. Também realizam trabalhos na universidade com caráter de

¹⁸ A pintura em muros, mais conhecida como muralismo, nasce no México, após a Revolução, em 1920. Conhecido como movimento artístico-político que se espalha pelo continente a partir de artistas mexicanos como Diego Rivera, Orozco e Siqueiros.

transformação: “*una alumna ahorita de UPN, vive aquí en Rivera, y por la barda se meten, se pueden meter al arroyo y grabó un video para la clase [...]. Y se juntan personas de la universidad y de la comunidad de Antioquia, por ejemplo, y pasan recogiendo toda la basura*”. As universidades, como na Terra do Fogo ou Tijuana, podem ser espaços de articulação entre o saber acadêmico e o saber ancestral. “*Verdadera conciencia de hacia la tierra, cuando todo esto empezó, el tipo de arroyo que tendríamos, el tipo de río que tendríamos que atravesar a toda la ciudad. Lo teníamos*”. Se o pensamento fosse com a terra, o rio ainda estaria ali - como a artéria que me relataram.

Como nos ensinam os *Selk'nam-Haush* - resistindo entre muito poucos na Tierra del Fuego - e os *Kumeyaay* - em Tijuana, muito provavelmente apagados -, a terra não se vende nem se compra: habita-se. E, ao habitá-la com respeito e vínculo, tornamo-nos parte de um sistema de reciprocidade.

Entre Tierra del Fuego e Tijuana há uma mesma ferida aberta e uma mesma força vital. Povos indígenas, migrantes, defensores da terra e da água, todos desafiam a lógica do progresso que mata. Os muros - de pedra, de arame, de concreto e de silêncio - são pintados, rompidos e atravessados. De Río Grande a Río Bravo, do frio austral ao calor desértico, ecoam as vozes de quem não aceita a morte da terra nem o esquecimento dos nomes. Porque “*esta es nuestra identidad*”, e a identidade não se apaga: ressurge, com a força dos ventos do sul e o grito das aves do norte. “*Y es que en realidad la tierra, la tierra no debe ni por qué venderse, ni por qué comprarse. No somos dueños y nos manejamos como si fuéramos los dueños de la tierra cuando no debería ser así, pero deberíamos estar aquí habitando. Habitándola como hacían nuestros ancestros, como hacen los Kumeyaay, una de las etnias de aquí de Baja California*” - enfatiza Don Jorge.

“*Yo siento que estamos en un punto ecológico muy importante, demasiado importante [...]. Se dice que aquí empieza la patria, yo siento que a lo mejor aquí termina la patria, pero aquí empieza la ecología*”, destaca o professor Edgar.

3.5 México Profundo

En el territorio de lo que hoy es México surgió y se desarrolló una de las pocas civilizaciones originales que ha creado la humanidad a lo

largo de toda su historia: la civilización mesoamericana. De ella proviene lo indio de México; ella es el punto de partida y su raíz más profunda.
(Bonfil Batalla, p. 1987, 18)

O conceito de América Profunda é cunhado por Rodolfo Kusch desde o Sul de Abya Yala; já a ideia do México Profundo, outro Sul, é formulada por Guillermo Bonfil Batalla, escritor etnólogo e antropólogo mexicano que foi também diretor do Instituto Nacional de Antropologia e História e fundou o Museu Nacional de Culturas Populares. Ele retrata “uma civilização negada”. Por conseguinte, no México e em toda Abya Yala muitas ausências foram produzidas ao negar-se uma civilização.

Sob a superfície do Estado-nação moderno e ocidentalizado, existe uma civilização viva, enraizada na tradição mesoamericana, que persiste apesar dos séculos de dominação colonial e negação institucional. Há pelo menos 30.000 anos o ser humano habita as terras que hoje são o México, um “hombre de maíz”. Esta civilização profunda é encarnada nos povos originários, mas também ressoa em amplos setores da população mexicana, inclusive entre aqueles que não se identificam como indígenas.

Do Sul de Veracruz é que vem a cultura olmeca, considerada a mãe da civilização mesoamericana:

La influencia de la cultura madre se hace evidente por diversos rumbos. En el norte de Veracruz se desarrolla la cultura llamada Remojadas, cuya tradición la continuarán más tarde los totonacas; en Oaxaca da comienzo la cultura zapoteca y en la península de Yucatán, al parecer como resultado también de la influencia olmeca, se sientan las bases iniciales de lo que será la cultura maya [...]. En los valles centrales, durante la misma época, se desarrolla en ciertos sitios una agricultura intensiva que hace uso de terrazas artificiales, canales, represas y chinampas [...]. Al finalizar el preclásico están sentadas las bases de la civilización mesoamericana, cuyas principales culturas cristalizarán a partir de ese momento. (Bonfil Batalla, p. 1987, 21)

Bonfil Batalla (1987), assim, estabelece uma oposição entre o “México Profundo” e o “México Imaginário”. Esse último representa o projeto civilizatório ocidental imposto desde a conquista espanhola e reproduzido pelas elites crioulas ou locais. Eram os brancos nascidos na América que tinham poder e riqueza e, posteriormente, mestiças. Foram eles que idealizaram um país moderno, homogêneo e europeizado. Do contrário, o México Profundo é composto por comunidades que vivem, pensam e organizam suas vidas a partir de práticas e valores oriundos da civilização mesoamericana. Essas comunidades não apenas resistem à dominação, mas criam

e recriam suas culturas - reafirmando, em cada gesto cotidiano, uma forma própria de conceber o mundo. E isso já leva mais de 500 anos.

La descolonización de México fue incompleta: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que han detentado el poder desde 1821 nunca han renunciado al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador. (Bonfil Batalla, p. 1987, 10)

A base dessa civilização profunda é histórica e material: ela nasce da agricultura mesoamericana, centrada no milho - o qual densificaremos mais tarde -, e da construção de complexos sistemas sociais, técnicos e religiosos anteriores à invasão europeia. Ela se manifesta nos sistemas de organização comunitária, na cosmovisão relacional, nos saberes agrícolas, no idioma, nos rituais e até na maneira de nomear o território. Para além da milpa, que “se sigue intercalando frijol, calabaza, chile y otros” (p. 26), o maguey, nopal, aguacate, jitomate e tantos outros que seguem preenchendo a paisagem do país.

A desindianização trata do processo pelo qual os sujeitos deixam de se identificar como indígenas, muitas vezes por imposição social ou econômica, mas sem necessariamente abandonar os valores culturais mesoamericanos. “La desindianización no es resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada (p. 31-32).

Assim, muitos setores “mestizos” são, na verdade, indígenas desindianizados, cuja cultura ainda reflete, mesmo que de forma sincrética ou velada, as matrizes do México profundo. Isso indica que a presença indígena no país é muito ampla. Na época da colonização havia aproximadamente 25 milhões de indígenas; nesse sentido, apesar da diminuição desse contingente populacional em um primeiro momento, voltou-se, posteriormente, a se verificar um povo com o rosto da e do indígena, que é negado.

Bonfil Batalla (1987) denuncia que a construção do Estado mexicano moderno foi feita a partir da exclusão desse México profundo. A independência política frente à Espanha não implicou em descolonização interna. O projeto nacional permaneceu comprometido com os ideais ocidentais e ignorou sistematicamente a realidade civilizatória da maioria da população. A exclusão do indígena como sujeito político e civilizacional é, para Bonfil, uma mutilação histórica que compromete o futuro do país. Desse modo, a proposta do autor é clara: a crise do modelo de desenvolvimento moderno é também a crise de um projeto de civilização exógeno e fracassado. O México só poderá se reconstituir como nação caso reconheça, valorize e incorpore o México profundo como base de um novo projeto civilizatório.

A América Profunda é negada, silenciada, racializada e reduzida à condição de atraso por discursos de progresso e desenvolvimento. No entanto, ela resiste, propõe e oferece alternativas civilizatórias frente às crises ambiental, social e política globais.

Em 16 de setembro de 2005, em um evento do Exército Zapatista, o comandante Davi resumiu o vivenciado pelos povos indígenas no México:

Como Indígenas de nosso país e de todo o nosso continente, somos aqueles a quem foi negado tudo, até nossa existência. Desde a conquista até nossos dias nos têm dominado, nos têm despojado de toda nossa riqueza, de nossa ciência e de nossa cultura milenar. No caso do México, nosso querido país, desde o início da conquista foi manchado e regado com o sangue de milhões de indígenas. Nos primeiros anos da conquista, caíram muitos milhares de indígenas e centenas de milhares foram submetidos à escravidão.

No tempo da guerra da independência de 1810 encabeçada pelo Padre Hidalgo, fomos nós, os indígenas, que demos mais sangue pela independência e liberdade de nossa pátria, mas, depois dessa guerra de independência e de liberdade, os indígenas continuamos a ocupar o lugar de escravos, de pobres, de humilhados e esquecidos. Ignoraram o sangue dos nossos que caíram e a existência dos que sobreviveram. Então, não houve liberdade nem independência dos indígenas; só mudaram de donos e senhores. Nas leis que se elaboraram não fomos incluídos nem reconhecidos. A revolução de 1910 também fomos nós, os indígenas e camponeses, que mais sangue e vida demos por "Terra e liberdade"; pois foram nossos irmãos e irmãs indígenas e camponeses os que lutaram com valentia e heroísmo, sem temor de perder até a própria vida. Porém, depois dessa revolução, não houve terra nem liberdade para os indígenas e camponeses.

Os que assumiram o poder em nome da revolução depois do assassinato de nosso general Emiliano Zapata também se esqueceram dos indígenas e elaboraram leis como a constituição de 1917, na qual tampouco fomos incluídos nem reconhecidos. Assim, como indígenas e camponeses, continuamos igual ou pior, porque não temos direito à terra, à saúde, à educação, à alimentação, à vida digna, ao respeito. Por isso, seja como for, conquistaremos o lugar que nos corresponde e que merecemos os indígenas, camponeses e todos os explorados. A luta é nossa, a pátria é nossa e a história é nossa. (Grondin; Viezzer, 2021, p. 79)

Bonfil Batalla (1987), ao tratar do México Profundo, não fala só do México, sobre um país, mas sinaliza um paradigma. Sua crítica à colonialidade interna¹⁹ e sua proposta de

¹⁹ De acordo com Pablo González Casanova (2007, p. 432), “a definição do colonialismo interno está originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal. Os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-nação sofrem condições semelhantes às que os caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional: 1) habitam em um território sem governo próprio; 2) encontram-se em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 3) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; 4) seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condição de “assimilados”; 5) os direitos de seus habitantes, sua situação econômica, política social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; 6) em geral os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma “raça” distinta da que domina o governo nacional e que é considerada “inferior”, ou ao cabo convertida em um símbolo “libertador” que forma

refundação a partir das culturas originárias ecoam em todo o continente. A partir dessa perspectiva, o México Profundo é irmão da América Profunda - ambos apontam para a Abya Yala, uma terra que é madura, que floresce e que florescia muito antes da colonização:

Lo que requerimos es encontrar los caminos para que florezca el enorme potencial cultural que contiene la civilización negada de México, porque con esa civilización, y no contra ella, es como podremos construir un proyecto real, nuestro, que desplace de una vez para siempre al proyecto del México imaginario que está dando las pruebas finales de su invalidez (Bonfil Batalla, 1987, p. 11).

O que faz também o México Profundo é sua relação com a terra. As formas de propriedade, adjudicação e usufruto dos recursos produtivos nas comunidades indígenas revelam uma lógica econômica profundamente diferente da capitalista. A terra, por sua importância central, constitui o exemplo mais significativo: não é entendida como propriedade privada, mas sim como um bem comunal. Existem mecanismos internos para a distribuição de parcelas de terra a cada família, que podem mantê-las consigo até transmiti-las a seus descendentes. Paralelamente, os pedaços de terra podem retornar à comunidade e ser redistribuídos conforme normas previamente estabelecidas - o mesmo acontece com os “bosques y los montes no aptos para la agricultura, también son propiedad comunal y todos los comuneros pueden hacer uso de ellos para obtener lo necesario” (Bonfil Batalla, 1987, p. 48). Mesmo quando há reconhecimento de alguma forma de posse individual, certas restrições se fazem presentes - como a de que os terrenos só podem ser vendidos a outros membros da comunidade e não para “gente de fora”. O *ejido* é outra forma de terra comunal-comum - que é do governo, mas para uso comum. Assim, o acesso à terra está inserido em uma estrutura social e cultural que prioriza o bem coletivo.

Contudo, a terra é muito mais que um recurso produtivo: ela é viva, sagrada, carregada de significados espirituais, culturais e históricos. Não se trata apenas de um espaço físico, mas de um território comum, parte da herança ancestral. É a terra dos antigos, onde descansam os mortos, onde se manifestam forças superiores, entidades protetoras ou perigosas, locais sagrados que exigem rituais e respeito: “La tierra es un ente vivo, que reacciona ante la conducta de los hombres; por eso, la relación con ella no es puramente mecánica sino que se establece simbólicamente a través de innumerables ritos y se expresa en mitos y leyendas” (Bonfil

parte da demagogia estatal; 7) a maioria dos colonizados pertence a uma cultura distinta e não fala a língua “nacional.”

No que se refere ao Brasil, “a colonialidade interna tende a seguir linhas geográficas: divisores como litoral/interior e rural/urbano foram historicamente centrais tanto às diversas “interpretações do Brasil” quanto a políticas concretas avançadas pelo estado” (Cesarino, 2017, p. 87).

Batalla, 1987, p. 48). Mesmo quando deslocados, os povos indígenas mantêm viva a memória de seu território originário - uma “memória colectiva”, a qual estrutura sua visão de mundo e sua identidade coletiva. Grupo e território constituem uma unidade inseparável a partir do território comum (“território-história”, “território-cultura”): “Nosotros, los de tal sitio (o los de tal grupo: tierra y pueblo son aquí lo mismo), hacemos tales cosas, fabricamos estos objetos, tenemos esa costumbre” (Bonfil Batalla, 1987, p. 48). Nesse entrelaçamento entre espaço, cultura e vida, a comunidade se organiza com base em uma rica teia de saberes, ofícios e práticas que expressam uma relação integral com a terra.

3.6 Sobrevivências indígenas e múltiplas Mesoaméricas

Este subcapítulo propõe uma reflexão sobre as múltiplas Mesoaméricas e as sobrevivências indígenas que persistem, resistem e se recriam no tempo presente. A Mesoamérica - região que abrange o centro e o sul do atual México e parte da América Central - é reconhecida como o berço de grandes civilizações pré-colombianas, datadas previamente à invasão do continente, como a Olmeca, que vimos anteriormente, considerada a "cultura mãe" mesoamericana e originada na região de Veracruz - cujas raízes culturais, espirituais e políticas seguem vivas, apesar dos séculos de colonização, genocídio, violência e silenciamento. Passamos do México Profundo, em um norte geográfico, mas sul simbólico - que nos permite compreender a permanência dessas matrizes originárias no cotidiano das comunidades indígenas -, e adentramos à Mesoamérica, cuja influência alcançou outras civilizações da região e espalhou-se por Abya Yala. Atravessando fronteiras geopolíticas, este percurso nos conduz numa direção Sul-Sul, permitindo identificar os fios tecidos de terra de continuidade entre os povos originários da Mesoamérica e aqueles que habitam o território hoje conhecido como Brasil, um Brasil Profundo, revelando um tecido ancestral que conecta lutas, saberes e territórios em um mesmo horizonte de dignidade e autonomia.

Foi durante uma viagem a Michoacán, México - no Santuário da *Mariposa Monarca* -, que o guia Jorge Efraín Arreortúa Camacho, conhecido como “Spencer” - descendente zapoteca, originário de Oaxaca e falante da língua nahuatl -, atento às minhas curiosidades da América Profunda, me levava mais perto da Mesoamérica - quando conversávamos dos Maias, Incas e Astecas retratados nos livros de história como os principais povos e quase únicos, em um contexto em que eu, criança, desconhecia a existência das mais de 300 etnias indígenas no

Brasil. Explicava-me ele que hoje ainda existem os *quéchuas*, os atuais herdeiros dos incas. No caso dos maias, há uma diversidade de línguas e povos. Aqueles que vemos retratados em sítios arqueológicos e em livros de história não desapareceram: muitos ainda estão vivos. No entanto, a língua maia, tal como a conhecemos, possui atualmente pelo menos nove variantes vivas, entre elas: *el maya setzal*, *el chontal*, *el maya lacandón*, *el maya yucateco* y *el maya de guatemalteco*. Cada uma dessas variantes é expressão da continuidade cultural de uma civilização milenar, a qual se mantém apesar das políticas de homogeneização nacional.

Na historicidade do que hoje conhecemos como “México”, existiram as populações *Olmeca* (1500 a.C. a 300 d.C.), *Totonaca* (100 d.C. a 1200 d.C.), *Tolteca* (100 d.C. a 1100 d.C.) e *Teotihuacán* (400 a.C. a 800 d.C.), ademais, temos as populações que permanecem até hoje, como os *Maias* (1000 a.C. a 900 d.C.), que são considerados contemporâneos e nunca desapareceram “nem na época do período clássico, nem com a chegada dos conquistadores espanhóis e a subsequente colonização espanhola das Américas” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 69). Hoje, os maias e seus descendentes correspondem a 6 milhões de pessoas distribuídas nos territórios do México e da Guatemala, “formam populações consideráveis em todo o território maia e mantêm um conjunto de tradições e crenças que são o resultado da fusão das ideologias pré-colombianas e das relações pós-conquista” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 69).

Além dos maias, os *Mexicas* - também conhecidos como *Astecas* - mantêm a cultura viva. Foi com “o declínio dos impérios de Teotihuacán e Tolteca, o Vale do México foi tomado por uma fragmentação política. Foi então que apareceram os mexicas, um povo guerreiro de origem Nahuatl, que havia imigrado para o Vale do México no princípio do século XIII d.C., vindo da região norte de Aztlan, de onde vem o nome astecas” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 70). Os mexicas, ao conquistarem as cidades-Estado do México Central - Tenochtitlán, Texcoco e Tlacopan -, formam a Tríplice Aliança, responsável por governar 38 cidades-Estado. Esta travou muitas guerras na intenção de conquistar territórios vizinhos e, assim, expandiu-se rapidamente. Foi então a partir de Tenochtitlán que a Tríplice Aliança ficou conhecida como “Império Asteca”. “Os mexicas deixaram uma marca profunda e duradoura. Até hoje, muito do que é considerado como cultura mexicana deriva da civilização mexicana: gastronomia, arte, vestuário, simbologia, toponímia e até a identidade mexicana” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 70).

Por isso, com os astecas, o cenário é mais complexo. O guia Jorge “*El problema con los aztecas es que ellos desaparecieron políticamente ¿Qué quiere decir esto? Su gobierno, todas sus estructuras las destrozaron, no les dejaron piedra sobre piedra*”. Embora a língua náhuatl

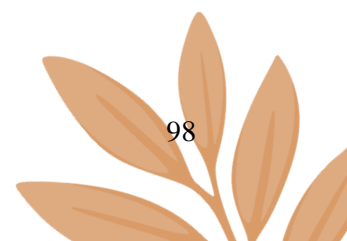


ainda seja falada em diversas regiões, os astecas desapareceram enquanto entidade política. Seu governo e sua estrutura social foram destruídos. Nesse panorama, é importante destacar que nem todos os falantes do *náhuatl* eram astecas. Havia muitos povos que falavam a língua e que não pertenciam ao império mexica, e durante os cerca de 250 anos de domínio mesoamericano, essa língua se espalhou por diferentes regiões do território que hoje compõe o México.

Apesar da força histórica e simbólica da Mesoamérica, o conceito é pouco estudado nas escolas mexicanas e brasileiras. Ele só costuma ser abordado em níveis superiores de ensino. No imaginário nacional do México, como me dizia o guia zapoteca, as chamadas “culturas pré-hispânicas” são tratadas de forma genérica, sem distinções de matriz civilizatória. Curiosamente, o conceito de Mesoamérica foi cunhado por um pesquisador alemão, Paul Kirchhoff, que delimitou essa região com base em afinidades culturais - como o cultivo do milho, sistemas de escrita, calendários, entre outros elementos comuns. No entanto, seu modelo precisa ser revisto, pois práticas culturais similares - como o próprio cultivo do milho - também são encontradas fora da área delimitada - como na Baixa Califórnia, região norte do México. Isso sugere uma complexidade civilizatória maior do que a sugerida pela cartografia acadêmica tradicional.

Um ponto pouco discutido na história oficial mexicana é o papel de Benito Juárez na destruição do passado indígena. Lembrado como herói nacional, Juárez, por meio das Leis de Reforma (Lei Juárez, Lei Lerdo e Lei Iglesias), implementou medidas que desarticularam estruturas sociais indígenas que ainda existiam no século XIX. Em 1860, o México ainda possuía estruturas monárquicas indígenas. Juárez aboliu esses títulos e confiscou terras indígenas, encerrando formalmente o vínculo jurídico entre os povos originários e seus territórios, relatava o guia Jorge. Com ele, também concorda Grondin e Viezzer (2021), ao dizer que Benito Juárez, indígena zapoteca casado com uma criolla, não trouxe mudanças significativas para a população indígena mesmo com as leis de reforma que, por seu lado, trouxeram mudanças na relação igreja-estado.

A partir da Lei do Registro Civil, o Estado tomou para si as funções antes exercidas pela Igreja, como os registros de nascimento, casamento e morte. Isso transformou profundamente a condição indígena: ao serem registrados como “cidadãos”, os indígenas perdiam sua identidade jurídica específica e sua autonomia territorial. Essa medida foi um passo decisivo no processo de desindianização promovido pelo Estado mexicano.



La iglesia sí servía al amparo de las comunidades indígenas. Quien más tenía propiedad comunal en México en ese entonces era los indígenas. Casi todas las tierras eran de ellos. Entonces jurídicamente les quitó de un plumazo la identidad con la tierra. Y luego, además de eso, les dijo que tenían que emparentarse al registro civil. Y además de eso, si quieres protestar tú como indígena ante el Estado mexicano tienes que ser únicamente Indígena, y para 1860 tenías un 20% de habla española y el otro 80% eran hablas indígenas. Ya para 1910 en que empezó el proyecto ahora sí de estatalización: el proyecto federal ya con Porfirio Díaz integrado pues las comunidades indígenas pasan a ser obreros, jornaleros, el estrato bajo de la sociedad. (Jorge Efraín Arreortúa Camacho)

Após Juárez, o Ditador Porfirio Díaz aprofundou ainda mais esse processo. Seu governo foi responsável por uma ampla dispersão forçada das populações indígenas: comunidades inteiras foram deslocadas de suas regiões originárias para outras partes do país - para trabalhar como mão de obra. Indígenas do norte foram enviados para Yucatán; os de Oaxaca foram levados para regiões distantes, assim como os de Veracruz. Esse deslocamento forçado criou uma grande mistura de etnias - origem do chamado “*mito del mestizaje*”. A perspectiva do intelectual cubano José Martí sobre o tema ressalta metaforicamente a “América Mestiça”, na qual a mestiçagem é a própria beleza da América Latina, representada pela mescla do europeu, negro e indígena. (Altmann, 2004, p. 7). Já o mito supracitado, embora ainda fortemente presente no discurso nacional, encobre a violência histórica que levou à perda de autonomia dos povos originários. Grondin e Viezzer (2021, p. 78) afirmam que “o mestiço Porfírio Diaz, que chegou ao poder em 1876, decepcionou ainda mais os indígenas com sua política repressora de *criollización* (branqueamento) da população”.

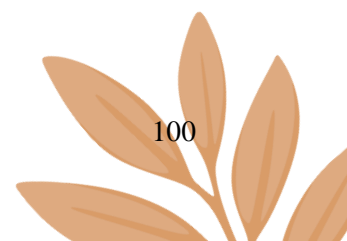
Uma das leis mais devastadoras foi a da desamortização dos bens eclesiásticos e comunitários; embora celebrada como um avanço contra o poder da Igreja, ela afetou principalmente as comunidades indígenas, as quais eram as verdadeiras detentoras da terra comunal. Ao tirá-las da proteção legal da Igreja e transferi-las para o regime civil estatal, o governo retirou sua base territorial e identidade coletiva.

Em 1910, Emiliano Zapata, que defendia uma reforma agrária radical, liderou um grupo armado na revolução que derrubou o ditador Porfírio Diaz, levando a bandeira ‘Tierra y Libertad’, mas o novo governo não honrou a proposta e Zapata começou uma reforma agrária por conta própria. Foi assassinado em 1919, em emboscada preparada por inimigos políticos. Sua luta inspirou o Movimento Zapatista concretizado no EZLN - Exército Zapatista de Liberação Nacional. (Grondin; Viezzer, 2021, p. 78)

Apesar disso, a luta continua com a organização popular e resistência. Mesmo no século XXI, as marcas desse processo histórico seguem visíveis. Em muitas comunidades, o acesso à infraestrutura básica é limitado, conforme compartilhava o zapoteca. Quando a proposta de instalar uma antena surgiu, em 2014, no seu povo, os jovens que estavam cursando o ensino médio foram convocados a elaborar um relatório coletivo que avaliasse os prós e os contras da chegada da internet. A decisão foi feita em assembleia comunitária, convocada pela APPO (Assembleia Popular dos Povos de Oaxaca), uma organização popular que atua, inclusive, na defesa comunal - uma espécie de braço civil semelhante ao Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), mas menos combativo que esse.

O episódio supracitado revelou para a comunidade não apenas o atraso estrutural causado por séculos de marginalização, mas também a capacidade organizativa das comunidades, que continuam a exercer sua autodeterminação frente ao Estado. A consulta sobre a internet é um exemplo de democracia profunda, enraizada na tradição da assembleia e na comunalidade indígena, ademais antiga, *“porque la palabra “tlatoani” significa el que tiene la palabra. Así tal cual. Tlatoani es gobernante, significa quién tiene la palabra. Entonces, justo mucho se pide que se hable y entonces en esta organización comunal ya la gente más mayor y que se tiene un cargo del tequio”*. O tequio estava presente na região Mesoamericana e segue sendo um tipo de trabalho coletivo nas comunidades indígenas mexicanas, especialmente *oaxaqueñas* - do estado de Oaxaca, como prática social de trabalhar juntas e juntos.

A história do México, trazida e narrada pelo guia a partir das estruturas do Estado-nação moderno, mostrou-me muito do México Profundo que existe e que, muitas vezes, apaga as vozes e os projetos civilizatórios que ainda vivem em seus territórios. Reconhecer a permanência das línguas, dos sistemas de organização social e das lógicas de mundo indígenas é fundamental para repensar o futuro do país. A crítica ao projeto ocidental e à colonialidade interna não é apenas um exercício histórico, mas uma aposta na pluralidade civilizatória e no florescimento das Américas Profundas, das Mesoaméricas Profundas e, finalmente, de um Brasil Profundo. Em meio a mitos fundacionais e políticas de apagamento, os povos originários seguem existindo, resistindo e recriando o mundo.





Charine Wendland



4 BRASIL PROFUNDO E AMERÍNDIO

Volta-se ao Brasil. Na verdade, chega-se ao Brasil - e ali estavam pelo menos quatro milhões de pessoas há mais de 12 mil anos. Em 1479, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Alcaçovas, que viria a empossar a Espanha das Ilhas Canárias e Portugal das ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde. Assim, após Colombo ter invadido o Caribe e tomado posse da região em nome da Espanha, em 1493, outro tratado foi exigido por Portugal, de modo a dividir as terras já “descobertas” em 1492 por Colombo, ou as que ainda viriam a ser “descobertas”: o Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494, na cidade de Tordesilhas, Espanha - que nada mais foi do que uma alternativa para evitar uma nova guerra entre os reinos (Grondin; Viezzer, 2021).

Oeste para Espanha, leste para Portugal. Essa foi a ideia do Tratado de Tordesilhas para configurar o mundo em dois donos. Na intenção de verificar pelo oeste do Atlântico, nas supostas “Índias Ocidentais²⁰”, foram enviados 13 barcos e mais de mil homens com Pedro Álvares Cabral, que chegam no litoral brasileiro em 22 de abril de 1500 e, 4 dias depois, no dia 26 de abril, celebra-se a primeira missa - e, com isso, a posse do território (Grondin; Viezzer, 2021).

Assim, pode-se afirmar que o Brasil foi invadido pela cruz e pela espada:

a espada simbolizando as armas bélicas dos europeus, para quem não era problema exterminar fisicamente as populações indígenas que os atrapalhasse em sua busca desenfreada por riquezas; e a cruz, simbolizando a evangelização praticada por representantes da igreja católica, que era teoricamente contra o extermínio físico dos povos indígenas, mas procurava ‘amansá-los’ através da imposição do cristianismo contribuindo fortemente para seu genocídio cultural e físico (Grondin; Viezzer, 2021, p. 122).

Uma das primeiras maneiras de organização da exploração do território foi a divisão em 15 capitanias hereditárias - extensas faixas de terra distribuídas entre 12 donatários, os quais tinham a incumbência de produção e administração relacionadas a esse espaço, com a possibilidade de permitir a concessão de sesmarias para colonos portugueses, repassando também a responsabilidade pela catequese dos indígenas (Grondin; Viezzer, 2021).

O colonialismo, precursor do poder político, econômico e epistemológico, permanece na América Profunda como colonialidade. Esta última é mais complexa e, por estar ainda conosco, duradoura. Ela é a parte invisível que constitui a modernidade. Descolonizar o

²⁰ Motivo pelo qual catalogam como “índio” qualquer pessoa falante de alguma das centenas de idiomas daquele território, mais tarde chamado de “Brasil” pela exploração da árvore “pau-brasil”.

conhecimento supõe descolonizar um modelo cuja lógica é totalizante. Sob essa perspectiva, esse capítulo propõe-se a trazer reflexões sobre os quatro complexos culturais ou as quatro sombras da cultura brasileira e profunda, sendo elas: colonialismo, holocausto indígena, escravidão e corrupção. Ademais, ir-se-á refletir sobre os aspectos que dizem respeito a esses complexos e sua formação colonizadora no inconsciente coletivo.

Ao encontro da colonialidade, em especial na linguagem e nas filosofias, constitui-se o impulso de higienização provocado pela ansiedade cultural que se dirige à negação do que é nosso, em especial as sabedorias e filosofias.

O reconhecimento de que questões como os complexos emergem da consciência coletiva do Brasil e quiçá de um todo maior - América Profunda – faz com que percebamos que também o Brasil é extremamente profundo na constituição de suas raízes e de seus territórios, de Sul a Norte - geográficos. A partir dos biomas e de seus povos, cada território educa.

O que faz, então, com que estes complexos permaneçam, resplandeçam e se perpetuem ainda hoje em nosso inconsciente? Por que a educação segue colonizada? Por que os territórios seguem colonizados com a ideia de progresso e destruição? Urge a necessidade de trazer à memória as sombras coletivas, a educação dos territórios-biomas, as memórias da terra - para pensarmos em possibilidades de transpor e elaborar psiquicamente esses complexos, mantermos a floresta em pé e os rios fluindo.

4.1 Povos da terra: dos Pampas à Amazônia

Conforme Decreto nº 8.750/2016, atualizado pelo Decreto nº 11.481/2023, os Povos e Comunidades Tradicionais reconhecidos nacionalmente são: andirobeiros; apanhadores de flores sempre vivas; caatingueiros; caiçaras; catadores de mangaba; cipozeiros; povos ciganos; comunidades de fundo e fecho de pasto; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; faxinalenses; geraizeiros; ilhéus; morroquianos; pantaneiros; pescadores artesanais; povo pomerano; povos indígenas; benzedeiros; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; quebradeiras de coco babaçu; raizeiros; retireiros do Araguaia; ribeirinhos; vazanteiros; veredeiros; caboclos; juventude de povos e comunidades tradicionais.

Em um território vasto e profundamente marcado pela diversidade, o Brasil abriga uma riqueza indígena muitas vezes invisibilizada, mas fundamental para compreender a relação com a terra e a história do país. Segundo o censo de 2022, vivem no Brasil cerca de 1.693.535 indígenas, o que representa 0,83% da população nacional. Esse número quase dobrou em relação ao censo de 2010, que registrava 896.917 indígenas, demonstrando um crescimento de

88,82% (BRASIL, 2023). Contudo, esse contingente ainda está muito distante do que existia antes da invasão e genocídio europeu: estima-se que, à época da chegada dos portugueses, cerca de cinco milhões de indígenas habitavam o território hoje chamado Brasil, falantes de aproximadamente 1.300 línguas.

De acordo com uma pesquisa coordenada por Darcy Ribeiro (1970, p. 431), da população indígena do Brasil, que contava aproximadamente com cinco milhões de habitantes na chegada dos portugueses, em 1957 restavam entre 68.100 e um máximo de 99.700 pessoas. Ou seja: um genocídio de 4 milhões e uma séria ameaça de desaparecimento dos povos originários. (Grondin; Viezzer, 2021, p. 130)

A terra sempre foi o elo central das culturas indígenas; a redução drástica da população e das línguas originárias revela o impacto da colonização sobre esse vínculo ancestral. Ainda assim, a presença indígena resiste e se reconfigura. Hoje, o país reconhece 391 etnias e 295 línguas indígenas, conforme os dados do censo de 2022. No Rio Grande do Sul, por exemplo, vivem 36.096 indígenas, representando 0,33% da população e pertencentes principalmente às etnias Kaingang e Guarani, mas também aos povos Charrua e Xokleng. Os Kaingang somam cerca de 45 mil pessoas, distribuídas entre SP, PR, SC e RS e estão como a quinta etnia mais populosa do país, enquanto os Guarani, em suas diferentes ramificações, alcançam 68.457 habitantes distribuídos nos estados de MS, SP, PR, RS, RJ, ES, PA, SC e TO. Já os Xokleng contam com 1.820 pessoas e os Charrua, com 126, ambos os povos localizados em parte no território gaúcho.

Em Abya Yala, o panorama indígena também revela contrastes e desafios. Em 2010, a CEPAL estimava 45 milhões de indígenas na região, um aumento expressivo de 49,3% em dez anos. Esses povos estão distribuídos em 826 comunidades, o que representa 8,3% da população latino-americana. Países como Bolívia (62,2%), Guatemala (41%), Peru (24%) e México (15,1%) têm as maiores proporções de população indígena. A pluralidade brasileira é evidente: são 391 povos, muitos deles em risco de desaparecimento físico ou cultural - 70 estão ameaçados (ONU, 2014).

Esse cenário reforça a centralidade da terra como território de vida, cultura e resistência. Para os povos indígenas, a terra não é mercadoria ou recurso, mas espaço sagrado de pertencimento e continuidade. Em tempos de ameaças ambientais, disputas territoriais e avanço do extrativismo, lembrar que o futuro do Brasil - e do planeta - depende do respeito às formas originárias de se relacionar com a terra é mais urgente do que nunca. Reconhecer e fortalecer a presença indígena é não apenas um ato de justiça histórica, mas um passo necessário para reimaginar um futuro enraizado nestas formas de existir.

Eu não posso falar do bioma do Pampa, só porque eu sou da Caatinga, porque eu não sou do Pampa. Então, tem muita gente que ainda segrega isso, sabe? Então, tem a ver, assim, a gente tem uma discussão e está envolvendo cada vez mais falando de sete biomas. Sete. E a gente traz também o bioma marinho. Não é só a costa atlântica, não é só a mata atlântica, é o bioma marinho. Ele precisa também ser preservado, conservado, pensado ou trabalhado.

Acho que a emergência climática está gritando em suas agonias, seja nas enchentes que foi no Mato Grosso do Sul, seja na seca que foi na Amazônia, seja nas queimadas do Pantanal e do Cerrado, seja na desertificação que vem ocorrendo na Caatinga, seja no desmatamento, na anulação do Pampa, seja no lixo que sucumbem os oceanos. (Cristine Pankararu, 2024)

Os extremos Sul e Norte do Brasil traçam uma conexão profunda com a terra, em que território e cultura se entrelaçam de modo singular. Dos grandes campos dos Pampas gaúchos às densas copas da Floresta Amazônica, percorrer esse trajeto é atravessar, em menos de 5.000 km, uma síntese planetária de climas, solos, espécies, modos de vida e sabedorias do território. Cada bioma registra uma maneira de ensinar: o Pampa, como pouso para as aves migratórias; a Mata Atlântica, abrigando a maior diversidade de fauna do país; o Cerrado, como a savana mais biodiversa do mundo; a Caatinga, como bioma que existe exclusivamente no Brasil; o Pantanal, como maior planície inundável no mundo; a Amazônia, consistindo na maior Floresta Tropical do mundo; e, além disso, todo o bioma marinho.

No extremo Sul, o bioma Pampa cobre cerca de 2% (IBGE, 2004) do território nacional e, conforme o documentário “Sobreviventes do Pampa”, somente 4% deste território total é preservado como deve. O bioma se formou ao longo de milhões de anos de regimes de fogo natural e pastoreio de fauna silvestre. Quando chegaram os colonizadores europeus, o ambiente parecia feito sob medida para o gado e, desde o século XVIII, a pecuária extensiva imprimiu a marca da “estância” na paisagem. Cada vez mais o uso contínuo da terra tem empobrecido a biodiversidade; somado a isso, a introdução recente de soja em larga escala é uma ameaça. Trata-se de um bioma de grande relevância, especialmente na parte Leste, para as aves migratórias.

A Mata Atlântica é o bioma com o qual tenho maior proximidade, pois está presente no território onde nasci e tenho raízes. Foi o primeiro bioma a ser explorado com a invasão. Seu dia nacional é 27 de maio. Sua flora é conhecida pela Araucária e Palmeira Juçara - Açaí da Mata Atlântica. É considerado um corredor fragmentado, porque a antiga floresta Atlântica, que um dia abraçou a costa do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte, hoje sobrevive apenas com 13% (IBGE, 2004) de sua área original. Esse bioma recorda como o modelo colonial tomou para si terra e madeira: cana-de-açúcar no Nordeste, café no Sudeste, expansão

urbana nas últimas décadas. Ainda assim, a Mata Atlântica concentra mais de 20.000 espécies vegetais, muitas endêmicas - apenas do bioma, possuindo a maior diversidade de fauna do país e abrigando mais de 70% da população brasileira. Unidades de conservação, corredores ecológicos e projetos de restauração (como o Pacto pela Restauração da Mata Atlântica), dentre outras iniciativas, buscam promover seu cuidado.

O Cerrado é também conhecido como “coração do país”, dada sua localização central. Possui cerca de 24% do território nacional (IBGE, 2004) e consiste na savana mais biodiversa do mundo, sendo uma savana tropical. Uma savana é considerada uma região plana com vegetação majoritariamente rasteira. Seus solos ácidos e ricos em alumínio exigiram engenhosidade agrícola: a partir dos anos 1970, a correção com calcário e o cultivo de soja transformaram o Planalto Central no celeiro global, ou seja, um dos principais produtores e exportadores. Entretanto, 50% do Cerrado já se converteu em campos agrícolas e de grãos, reduzindo a recarga dos grandes aquíferos brasileiros. O contraste é nítido: raízes profundas de espécies nativas, que alcançam até 15 metros no subsolo, guardam água mesmo na seca.

A Caatinga nos mostra a resiliência do semiárido. A transição para o Nordeste interiorano introduz o único bioma exclusivamente brasileiro, a Caatinga, cujo nome tupi “mata branca” descreve a aparência esbranquiçada na estiagem. Nele, o convívio com a terra é, desde sempre, um tratado de sobrevivência frente à escassez hídrica. Correspondendo a praticamente 10% do território brasileiro (IBGE, 2004), tem muita presença de vegetação cactácea: mandacarus, xiquexiques, além do umbuzeiro e outros que compõem a flora do lugar. Tem pouca chuva e período de seca prolongado. Nesse sentido, programas de manejo florestal comunitário mostram caminhos de cuidado.

O bioma Pantanal, presente no Centro-Oeste, com apenas 1,8% do território do Brasil (IBGE, 2004), consiste em uma planície pantaneira que vive ao ritmo das cheias do rio Paraguai, de forma a mantê-la com água como berçário natural. O Pantanal é a maior planície de inundação contínua do planeta Terra (BRASIL, 2023), localizada especialmente no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bolívia e Paraguai. O bioma abriga quase toda a fauna brasileira e é responsável por uma cultura única: a cultura pantaneira, a partir de comunidades tradicionais formadas por povos indígenas e comunidades quilombolas, além de trabalhadores que vivem das águas e da natureza. De novembro a março, até 80% da área fica submersa; de abril a setembro, os campos secam. Uma alternância que persiste até hoje, mas os incêndios intensificados pela emergência climática ameaçam esse equilíbrio milenar.

Finalmente chegamos ao bioma da Amazônia, uma floresta-rio e fronteira de futuro. Corresponde a quase 50% do território brasileiro (IBGE, 2004). Está no Norte do país e tem a maior floresta tropical contínua do planeta, com 60% de seu território em solo brasileiro, mas pela sua extensão chega a mais 8 países além do Brasil: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Uma floresta tropical carrega o clima tropical, temperaturas altas e grande disponibilidade de água. A Amazônia guarda carbono, regenera o clima e acolhe a maior parte dos povos indígenas, cujas cosmologias reconhecem a mata como parente, mãe e irmã. Ainda assim, atividades predatórias, como garimpo, extração ilegal de madeira, expansão de soja e pecuária derrubaram mais de 17% da cobertura nos últimos 50 anos (MapBiomas, 2021). O desafio é manter a floresta em pé, para que o céu não caia.

A queda do céu, acontece “quando a floresta acabar e as entranhas da terra tiverem sido completamente destroçadas pelas máquinas devoradoras de minério; as fundações do cosmos ruirão e o céu desabará terrível sobre todos os viventes” (Viveiros de Castro, 2015, p. 14) Não haverá, assim, mais árvores que suspendam o céu lá em cima.

Finalmente, o bioma marinho ou Sistema Costeiro e Marinho, é um ecossistema que abrange as águas do mar - zona costeira e o oceano. Inclui manguezais, recifes de corais, e outros ecossistemas litorâneos, de maneira a abrigar uma diversidade de vida marinha e possuir um papel fundamental na regulação do clima e na sustentabilidade do planeta.

4.2 D[escola]nizar

Dentro da palavra “descolonizar” está a palavra “escola”, integralmente. O conhecimento está estritamente colonizado. Urge descolonizá-lo, tirá-lo de sua lógica excludente. “Em suma, descolonizar o imaginário, reprogramar o pensamento e ‘despensar’” (Tavares, 2013, p. 211) pressupõe reconhecer a existência de sabedorias e filosofias de um solo habitado por nós, que diz de nós e é profundo.

Nas palavras de Krenak:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades - as nossas subjetividades (2019, p. 15).

A ânsia de consumir subjetividades diz de um lado opressor, de uma sombra que apaga, aniquila e nega culturas que não estão nos moldes das relações dominantes de poder, saber e ser, pois “no hay modernidad sin colonialidad – como su doblecara – la modernidad es el lado iluminado y visible de la historia del capitalismo global-eurocentrado, y la colonialidad es su lado oscuro, escondido e invisibilizado” (Veronelli, 2016, p. 40). Em síntese, o paradigma da colonialidade tem muito a ver com a relação entre linguagem e poder, a partir de formas de dominação, pois há desumanização e desprezo de alguns modos de estar-sendo e fazendo-ser no mundo.

Marlui Miranda²¹ relata que *o que determina o território indígena e quilombola é a origem, a raiz. E a raiz se refere à língua, à cultura, à religião e às manifestações que vão acontecendo em função disso. Mas o que traz essa coalizão é a língua. A língua é uma nascente. Quando a língua desaparece, o indígena entra em angústia.*

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (Krenak, 2019, p. 12).

Não é possível esquecer ou apagar a colonialidade. Suas marcas permanecem indelévels entre nós, de modo que ultrapassá-las é uma tentativa de resgate do *ser* humano que poderá voltar-se mais ao estar-sendo indígena. O paradigma da colonialidade traz uma relação entre linguagem e poder, território, escrita, religião, entre outros fatores, uma vez que define os colonizados como seres sem linguagem, como comunicadores simples, que se expressam de maneira rudimentar (Veronelli, 2016).

Povos latino-americanos foram postos à margem para dar lugar à ocupação das terras, a serem exploradas pelos europeus - atropelando a ecologia²² local - no intuito de satisfazer seus interesses mercantis. Realidades que repercutem hoje ainda na América Profunda e que nos constituem enquanto sociedade e indivíduos pertencentes a ela. A memória, assim, constitui-se

²¹ No curso de extensão Renascimento de Ancestralidades Indígenas oferecido pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2020.

²² Nesse sentido, vale destacar o conceito de “ecologia decolonial”. Conforme o engenheiro ambiental francês Malcom Ferdinand (2019, p. 198), o termo refere-se a “uma crítica renovada das colonizações históricas e contemporâneas, bem como de seus legados, crítica que leva a sério as questões ecológicas do mundo. [...] Trata-se de reconhecer que a relação colonial não se reduz a uma relação entre grupos de humanos. Ela compreende também relações específicas com não humanos, paisagens e terras por meio do habitar colonial da Terra. Isso significa que a emancipação da dominação colonial não pode ser pensada unicamente como uma mudança da relação de humanos com humanos. Ela implica também uma transformação da relação colonial com as paisagens e com os não humanos, inclusive em suas formas escravagistas. A ecologia decolonial é, portanto, um prolongamento ecológico das críticas existentes da fratura colonial.”

como um espaço de poder, de disputas políticas por grupos divergentes. O extermínio, a partir do pressuposto de que estes povos representavam um atraso ao desenvolvimento econômico ou uma afronta - como justificativa para sua eliminação -, exige de nós a produção de memórias. Tal como afirma Ferreira (2017), cabe lembrar do acontecido também porque “Um povo sem memória é um povo sem futuro” (p. 303). Nesta sessão ainda se tecerá nas linhas o genocídio que passou por México, Brasil e Abya Yala e que confronta o que somos hoje com nossa memória que não pode ser esquecida.

4.3 Complexos culturais brasileiros

Os complexos avançam no inconsciente coletivo brasileiro a partir das sombras perpetuadas no decorrer dos séculos. Para Jung, “os complexos são grandezas psíquicas que escaparam do controle da consciência. Separados dela, levam uma existência à parte na esfera obscura da psique, de onde podem, a qualquer hora, impedir ou favorecer atividades conscientes” (2015, p. 556). Por estarem no campo da inconsciência, atuam autonomamente, nem sempre passíveis de serem lembradas.

“A memória foi elevada à categoria de uma deusa pelos antigos gregos, que a chamaram *Mnemosina*, a que gerou as nove musas em consórcio com o próprio Zeus” (Boechat, 2018, p. 83). Ela possui a função de salvação, de lembrar e não deixar esquecer e, por isso, vem a “memória coletiva como essencial para o resgate da identidade dos povos” (p. 73). E junto com ela, o inconsciente coletivo, que pertence a um grupo social ou cultural representado pelo “*inconsciente cultural* (Joseph Henderson) [...]. O inconsciente cultural se situaria topograficamente entre o inconsciente coletivo e o inconsciente pessoal” (p. 75).

Por partirmos de um Brasil Profundo, reconhece-se que esse pode também ser amparado por uma psicologia profunda, também conhecida como analítica ou complexa, do psicanalista suíço Carl Jung. No Brasil, tal como a América Profunda, um medo original se perpetua (Kusch, 2000). Um medo pela falta de limpeza e higienização que é, também, questão da psicologia profunda, porque o medo estaria atuando em nosso inconsciente, no que Jung (2013) denomina de “sombra”, um movimento de enterrar o que nos amedronta.

Thomas Singer e Samuel Kimbles (2004 apud Boechat, 2018), a partir do conceito de complexo de Jung, trouxeram o *complexo cultural*, o qual “diz respeito a questões conflituosas

que uma nação ou coletividade desenvolve no decorrer de sua história” (p. 75). Por isso, enquanto “o complexo afetivo refere-se a representações de conflitos ou traumas na psique individual, o complexo cultural diz respeito a questões conflituosas que uma nação ou coletividade desenvolve no decorrer de sua história” (p. 76).

Assim como o complexo afetivo do indivíduo - advindo de uma situação traumática da infância - precisa, na idade adulta, ser melhor elaborado, também o complexo cultural

embora se originando nos inícios da organização de uma cultura, poderá ter efeitos deletérios sobre a organização social futura da sociedade [...]; complexos culturais podem ter influência sobre outros afins e atraí-los para um campo de força comum com efeitos destrutivos para a cultura em médio e longo prazos (BOECHAT, 2018, p. 76).

A partir de Leonardo Boff, Walter Boechat (2018) traz à tona os quatro complexos culturais ou as quatro sombras da cultura brasileira, sendo elas: colonialismo, holocausto indígena, escravidão e corrupção.

Quanto ao primeiro complexo, é possível perceber que “o processo de mitologizar é espontâneo do inconsciente, quando o desconhecido tende sempre a ser preenchido por imagens mitológicas” (Boechat, 2018, p. 78), ou seja, indígenas tinham e tem o mito como referência, como narrativa de origem e um guia para a vida, mas também na Europa imperava o mito da Idade do Ouro, que dominava o imaginário coletivo desde a Grécia Antiga. Foi resgatado do passado e projetado nas terras desconhecidas, que também eram associadas “ao mitologema do Paraíso Terrestre [no qual] está o poderoso mito da Grande Mãe, eterna doadora de benesses sem limites” (p. 78) e, portanto, um dos mitos fundadores da *terra brasilis* - em conformidade com Boechat (2018) a partir de Meira Penna (1999: 117ss.), fazendo com que os aqui chegassem pensassem numa fonte inesgotável de bens e permitindo que esse pensamento ressoasse até hoje como complexo cultural.

O segundo aspecto de *sombra* trata do holocausto indígena, a exemplo do instrumento nazista de morte. Nesse sentido, o *genocídio indígena* nas Américas ocorreu tanto a nível de guerra quanto por doenças desconhecidas - sem falar na conquista de almas, talvez a mais sutil e destruidora. Embora as reduções jesuíticas auxiliassem para com o aspecto da crueldade advinda dos colonizadores, suas almas eram destituídas com a linguagem, os mitos e sua vida. Isso se perpetua pela sucessiva perda da memória brasileira quanto às mortes indígenas e de suas etnias. Embora a luta pela demarcação também seja contínua, como retomada de direitos, ação política e espiritual com a terra, caracteriza-se como uma ação visível do holocausto indígena (Boechat, 2018).

Acerca do holocausto indígena, ainda tão presente - como os demais complexos no Brasil -, destaca-se que na época da chegada dos portugueses, “a população indígena [...] representava em torno de cinco milhões de indivíduos, falando cerca de 1.300 línguas diferentes” (Boechat, 2018, p. 79), um número que, em população, diminuiu cerca de 4 vezes - e reduziu em uma proporção aproximadamente semelhante para as línguas, as quais, quando preservadas, promovem a permanência e a fortificação do complexo cultural.

Partimos para o terceiro complexo cultural, que diz respeito à escravidão. Um complexo que se perpetuou por centenas de anos e ainda ressoa na memória coletiva do Brasil, visto que trata-se do último país a abolir a escravidão do hemisfério ocidental. Diferente dos processos enfrentados no racismo norte-americano - de segregação de negros e brancos - e do *Apartheid* sul-africano, o racismo no Brasil constitui-se estruturalmente a partir de uma fantasia de uma democracia racial. Embora seja um país rico de culturas e com a miscigenação racial, o complexo mantém-se, o que Boechat (2018) nomeou de *racismo cordial*. A cordialidade perpassa a gentileza e os afetos e pode constituir-se como defesa, pois nem tudo que vem do coração pode ser cordial.

Ademais, como último complexo cultural encontramos a corrupção, que é fortemente presente hoje. Por imbuir-se universalmente, torna-se difícil de saber, de fato, como toma grandes proporções em nossa sociedade. A partir de Penna e Holanda (1972; 1999), Boechat (2018) concorda que a sociedade brasileira ainda não constitui-se como uma *sociedade lógica*, mas como uma *sociedade erótica*, perpetuada de uma sociabilidade comunicativa, da *malandragem* e do *jeitinho* brasileiro; com abraços e ‘tapinhas’ nas costas “falam muito mais de um Eros *a serviço da corrupção* do que de um amor poderoso de construção social” (p. 83).

O que ocasiona, portanto, a permanência e o resplandecimento desses complexos é nosso esquecimento quanto às etnias indígenas e sua conseqüente morte. Urge trazer à memória as sombras coletivas e considerar que para reconhecer um complexo²³ é necessário reconhecer sua existência.

²³ No grupo de pesquisa, em 22 de abril de 2021, conversávamos sobre os complexos. Eles podem possuir memória de longa duração e emoções muito poderosas. Portanto, caracterizam-se como algo acumulado de geração para geração e que se configura como autônomo. Conforme a pós-doutoranda Fátima, são espécies de traumas da humanidade não amenizados. A professora Ana Luisa Teixeira de Menezes relatou que todo complexo é positivo e negativo e existem justamente para aprendizados e transformações. O complexo torna-se maléfico à medida em que é totalmente inconsciente e resiste à consciência. Outro aspecto importante encontra-se no conjunto do complexo pessoal, que é alterado e fortalecido com os complexos pessoais.

4.4 Os complexos e seu reconhecimento

Para aproximarmos-nos mais da compreensão dos complexos, Stein (2006, p. 41) analogamente supõe a psique como um objeto tridimensional, tal como o sistema solar. Assim, a

consciência do ego é a Terra, *terra firme*; é onde vivemos, pelo menos durante nossas horas vígeis. O espaço ao redor da Terra está cheio de satélites e meteoritos, alguns grandes, outros pequenos. Esse espaço é o que Jung chamou de inconsciente, e os objetos com que primeiro nos deparamos quando nos aventuramos nesse espaço são o que ele chamou os *complexos*. O inconsciente é povoado por complexos [...]. Depois deu-lhe o nome de inconsciente *peçoal*.

Todavia, aqui, apesar de haverem complexos individuais, trazemos aqueles que abarcam o inconsciente coletivo, que trazem aspectos universais e propriedades que “foram herdadas, assim como os instintos e os impulsos que levam à execução de ações comandadas por uma necessidade, mas não por uma motivação consciente” (Jung, 2021, p. 404).

Por isso, a projeção mitológica, quando tratamos do complexo do colonialismo, aconteceu dos dois lados, colonizadores e colonizados. Sempre manifesta-se como uma “tendência natural da psique, pois o desconhecido irá atrair sempre a projeção mitológica em situações propícias” (Boechat, 2014, p. 78).

Quando se trata, pois, do complexo cultural da escravidão, as “imagens do feitor sádico e do escravo sofrendo podem ser vistas como um importante estereótipo cultural brasileiro presente em nossa psique coletiva, um dos principais responsáveis pelo nosso sistema de classes sociais extremamente estratificados” (Boechat, 2014, p. 84).

A partir de Holanda (1936), Boechat (2014) reflete que o

arquétipo da *persona* do brasileiro funcionando como sistema de defesa, um verdadeiro estereótipo cultural [...], a cordialidade pode ser um disfarce para violência, rejeição, ódio, atitude superior, e principalmente uma falta de abertura para igualdades em oportunidades para melhores salários e melhor educação para negros, mestiços e índios (p. 86).

Ao mesmo tempo, no país, buscou-se um branqueamento das raças a partir da miscigenação, para conseguir uma “pureza étnica”. Na desigualdade presente ainda hoje, o complexo mostra sua potência com ditos como “o dinheiro clareia”, e “simples” ações cotidianas que minimizam outrem pela sua cor. O complexo, na sua estrutura já fortificada, segue se perpetuando a partir de um sistema estrutural.

As questões mencionadas ressoam como marcas no inconsciente cultural brasileiro, influenciam nosso psiquismo e nosso modo de estar-sendo no mundo: a sensação de

inferioridade ainda é presente, a sensação de insuficiência num solo que se habita, de desconexão com as verdadeiras raízes.

Para tanto, Jung propõe encontrar seu mito pessoal, um sentido para a vida. Mas também é possível pensarmos e encontrarmos um mito coletivo do Brasil, que perdeu sua identidade há muito tempo. Um dos indicativos para o reencontro da identidade brasileira em suas origens é apontado por Boechat (2014), a partir de Jung, ao referir-se, em um caráter geográfico, à sua natureza tropical.

A relação entre a floresta amazônica e a alma brasileira:

É profunda! Porque o nosso povo é um povo da floresta na origem [...]. A sabedoria ancestral alimenta a alma [...], e hoje o alimento para alma é o shopping center, o alimento para alma é a *netflix*, é isso que alimenta a nossa alma? A nossa alma está morrendo de fome [...]. A pluralidade humana do Brasil é o melhor alimento para nossa alma quando a gente quer extinguir a pluralidade, quer uniformizar tudo, porque nós temos medo da pluralidade, da diferença. (Gambini, 2020)²⁴

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas, tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva (Kopenawa; Albert, 2015, p. 484).

Nesta concepção, podemos dizer que vivemos em um “meio humanismo”²⁵, já que este não se encontra inteiro e não quer considerar uma de suas partes - que não está situada ao centro, mas nas bordas que lhe foram impostas. É com essa metade que podemos muito aprender e que precisa ser valorada, especialmente na educação.

Assim sendo, pode-se pensar em uma alma brasileira que é filha das árvores, da floresta. Para tanto, é necessário que busquemos reconhecer e valorar a *anima mundi*, compartilhar um *amor mundi* - e não apenas um amor a serviço da corrupção, do cordial que não é cordial, mas sim um coração a pulsar de maneira pensante e sensível, que exerce um *sentipensar* e também um *sentiagir*.

A partir de Samuels (*sd*), Boechat (2018) reflete que rememorar é realizar um ativismo político com consciência psicológica, ou seja, uma ação. Nesse sentido, defender as cotas

²⁴ GAMBINI, Roberto. *Os conceitos de cultura e de alma ancestral do Brasil*. 2020. Duração: 42min e 54seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6Cgtx65bZZXQ>> Acesso: 31 dez. 2021.

²⁵ Ver mais em “A questão do humanismo” In: WENDLAND, Carine. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

raciais nas universidades - como uma elaboração de conteúdos reprimidos em longo espaço de tempo; poder dizer: “demarcação já!” - como preservação da memória ancestral; denunciar injustiças e promover a dignidade com as pessoas e com toda a forma de vida.

Não há dúvidas de que os complexos são uma espécie de inferioridade no sentido mais amplo; mas quero sublinhar de saída que um complexo ou ter um complexo não significa logo uma inferioridade. Quer dizer apenas que existe algo discordante, não assimilado e conflitivo, um obstáculo talvez, mas também um incentivo para maiores esforços e, com isso, talvez nova possibilidade de sucesso. Neste sentido, os complexos são precisamente focos ou entroncamentos da vida psíquica que não gostaríamos de dispensar, que não deveriam faltar, caso contrário a atividade psíquica entraria em estado de paralisação fatal. Eles mostram ao indivíduo os problemas não resolvidos, o lugar onde sofrem, ao menos provisoriamente, uma derrota, onde existe algo que ele não pode esquecer ou superar; enfim, o ponto fraco, no mais amplo sentido da palavra (Jung, 2015, p. 556).

Reconhecer, por isso, onde estão os problemas não resolvidos, a começar pela memória. Memória tem a ver com história, que na modernidade nos é apresentada única e válida. É simples contar uma única história. E o que os colonizadores fizeram ao considerar a língua dos povos nativos inferior à sua. Para Adichie (2012), escritora nigeriana, torna-se impossível falar de uma única história sem falar em poder. Ela, contada como única, suscita a produção de estereótipos, que são incompletos, carregados de sombras e não preservam a presença e a importância do lado que consideram inferior.

Cabe destacar este refletir, do latim *reflectere* - inclinar-se para trás, ver de novo, (re)pensar. Todavia, os ideais eurocêntricos ainda permeiam entre nós como sombras. A desconsideração acontecia para qualquer povo que fosse considerado sub-humano por alguns indivíduos “detentores da verdade”. Os europeus, por exemplo, acreditavam que só eles poderiam ter sabedoria - uma vez que consideravam povos como os africanos sem consciência de si. No Brasil, invasão e destruição por vezes eram justificadas pela suposta falta de almas. Com essas percepções, adentramos à modernidade, na sua versão colonialista, neo-liberal e capitalista.

Veronelli (2016) aponta para a relação entre humanidade e linguagem. A negação da humanidade constitui a ideia de raça. “La raza es una construcción mental que prescribe una desigualdad natural entre poblaciones y sociedades [...]” (p. 41). A raça separa as pessoas à medida que distingue cores e culturas.

O que enfrentamos hoje é fruto de árvores com raízes prejudicadas pela seca e sufocadas tanto pela colonialidade quanto pelo holocausto indígena - a escravidão e a corrupção, uma destruição simbólica e real da natureza. Por conseguinte, é necessário que reconheçamos os

complexos enquanto coletivo, de um todo - a fim de que se possa atravessá-los -, mas também de um si mesmo, como um processo de elaboração desses conteúdos e de sua diferenciação, como “reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza” (Krenak, 2019, p. 32).

4.5 Ecocídio brasileiro: um outro complexo

No delinear de uma disciplina sobre biopolítica, necropolítica e precariedade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, encontro ecos e ressonâncias de um Brasil profundo visto sob outros cantos. Sob esse prisma, cabe amplificar conceitos a mim novos, todavia carregados de história e sentidos do mundo. Um mundo sob ângulos biopolíticos e do poder no Estado neoliberal atual, mas também um mundo em pesquisa: terra, povos originários e educação. Assim, conceitos ganham outra mirada aqui; por exemplo, as noções de poder não

se restringiam mais ao homem no singular, como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo das infecções e contaminações, a duração e as condições da vida [...], mas, sobretudo, implantar um gerenciamento planejado da vida das populações (Duarte, 2007, p. 3).

Assim, “a partir do momento em que a tarefa do soberano foi a de “fazer viver”, isto é, a de estimular calculadamente o crescimento da vida, as guerras se tornaram mais sangrentas e os genocídios se multiplicaram” (Duarte, 2007, p. 3). Ou seja, é uma forma de produzir ausências, de fato, a partir do deixar morrer. No espaço do que se diz biologicamente homogêneo:

“São mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros”²⁶. É por isso que, ao longo do século 19, se opera uma transformação decisiva no próprio racismo, que deixa de ser um mero ódio entre raças ou a expressão de preconceitos religiosos, econômicos e sociais para se transformar em doutrina política estatal, em instrumento de justificação e implementação da ação mortífera dos Estados (Duarte, 2007, p. 5).

“A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, do anormal), é o que vai deixar a vida, em geral, mais sadia e mais pura” (Foucault, *op. cit.*, p.

²⁶ Foucault, M. *História da Sexualidade*, vol. I *A vontade de saber*. *Op. Cit.*, p. 130 apud DUARTE, 2007, p. 5)

305.apud Duarte, 2007, p. 5). A ideia de pureza perpassa as ruas da cidade que normalmente expulsa para a margem as populações consideradas a “sujeira da cidade”, retirando não somente a dignidade, mas a própria vida destas e destes.

Esta contemporaneidade - em que estamos imbricados e que avança a largos passos - prendeu-se ao neoliberalismo. Nas correntes e versões, a crítica à democracia tem se tornado recorrente. É “uma questão central na medida em que a democracia é considerada como a matriz do pior perigo para as sociedades, o que os liberais chamam de ‘coletivismo’” (Dardot, 2021, p. 73).

O Estado neoliberal abriu uma nova racionalidade: a de governar os indivíduos por sua própria autorresponsabilização, desvincilhando-se, portanto, de mecanismos de proteção social. Para Dardot, a “empresa teórica do neoliberalismo se construiu em torno de uma deslegitimação constante da “democracia de massa”, concebida como um obstáculo a ser superado” (2021, p. 73). Chega-se a uma luta do Estado neoliberal contra tudo aquilo que possa se tornar obstáculo, inclusive a própria população na chamada *demofobia* - fobia ao povo.

A segurança prometida à população justificaria as intervenções excepcionais do Estado, ou seja, aquelas que controlam a lei. À lógica da proteção da população, pode-se acrescer a natureza, a qual garante uma excepcionalidade, de modo que o poder não deixa de existir, pelo contrário, permite um estado de exceção, como veremos mais adiante.

Trata-se de uma guerra interior contra um inimigo não organizado que, por sua vez, não quer tomar o poder. Assim, o Estado arma o povo, diminui as políticas e o coloca num lugar de inimizade, de oposição e guerra, de modo a governar contra a população.

Lembrado por Agamben, Duarte (2007, p. 12) traz que “atualmente é quase sempre em nome dos direitos humanos e da preservação da vida que se decretam e se impõem intervenções bélicas ditas humanitárias, de maneira a reforçar o núcleo paradoxal da biopolítica”. Essa última, é, pois, a ferramenta; o modo de uso é a questão. Todavia, conforme a vida começou a ser mais valorizada, começou-se a matar de forma mais frequente e banal. E a biopolítica vai se tornando necropolítica²⁷, que é o extermínio que o governo permite, ou seja, uma política deliberada de fazer morrer. Até o século XIX, antes do liberalismo, tinha-se a lógica de fazer morrer e deixar viver. A lógica se inverteu para fazer viver e deixar morrer.

²⁷ Necropolítica é, em outras palavras, poder político que cria no corpo social determinados grupos que podem morrer - conforme explica o professor Mozart Linhares da Silva - docente da Universidade de Santa Cruz do Sul - em suas aulas.

Somos governados por uma racionalidade mercantilizada, regida pela lógica neoliberal que se caracteriza como um *ethos* - se torna a ética social da empresa - e, por conseguinte, estimula competitividade, eficácia e rendimento. Há um empresariamento inclusive do pensamento. Cada indivíduo vira uma micro empresa. Cada micro empresa se governa e a vida passa a ser dicotômica: útil ou inútil.

Ao adentrarmos na utilidade e inutilidade da vida, Duarte (2007), a partir de Agamben, traz as nomações *Zoé* e *Bios*, assim como os gregos chamavam. Ambas representam a vida, sendo a primeira a *vida nua* e a segunda a *vida qualificada, política*.

Considerando, pois, a “inutilidade” de algumas vidas – não qualificadas – é justificável sua morte. Para além da biopolítica, a necropolítica

é a política de morte. Em Mbembe, ela é racializada, mas extrapola essa dimensão, na medida em que a negritude, por exemplo, não é apenas uma condição subalterna reservada aos negros, já que é o lote de sofrimento que pouco a pouco se estende para além dos negros – é o devir-negro do mundo, que abarca desempregados, descartáveis, favelados, imigrantes. Que a política seja declinada como necropolítica, como política de extermínio, diz algo da sobrevivência da matriz colonial no contexto contemporâneo (Pelbart, 2018, sp.)

Com isso, chegamos ao estado de exceção permanente, cujo qual, no Brasil, encontram-se mais de 120 milhões de pessoas e, destes a maioria favelada. Sob esse âmbito, cabe ressaltar um espectro histórico do perfazer-se biopolítico ao adentrar a vida das pessoas: “a partir da virada do século 18 para o século 19, cada vez mais o estado de exceção vem se tornando a regra” (Duarte, 2007, p. 10). E,

se em nosso tempo, o estado de exceção se tornou a regra, então não devemos nos espantar pelo fato de nossa política comportar fenômenos como o totalitarismo, campos de extermínio, campos de concentração, campos de refugiados, favelas como depósito de cadáveres-vivos à espera do abate, prisões secretas, etc (p. 11).

“O campo de concentração é o espaço de politização da vida enquanto mera vida nua, entregue ao sacrifício, enquanto vida sagrada, matável, supérflua e descartável”²⁸. Nesse enfoque, os campos seguem com outras facetas: o “preso, o favelado e acrescento, o migrante e o imigrante, em suma, o pobre e o miserável das modernas democracias liberais ou dos velhos redutos autoritários constituem outras tantas figuras que confirmam o caráter biopolítico” (Duarte, 2007, p. 12) na contemporaneidade; e, acrescento mais: a floresta, o rio, a vida como um todo.

²⁸ Agamben (2002, p. 85) acrescenta a isto que a “soberania é a esfera na qual se pode matar sem cometer suicídio e sem celebrar um sacrifício”.

Um todo vulnerabilizado. Para Demetri (2018, p. 180), a partir de Butler: “A vulnerabilidade, logo, não se distancia da resistência”. A vulnerabilidade, enquanto também resistência - relação com a ética e relacionalidade -, leva a pensar o próprio luto como distribuição de valores sobre algumas vidas.

O “corpo é *precário* no sentido que ele sempre será fundamentalmente dependente dos outros” (Demetri, 2018, p. 184), o que faz com que sejamos todos precários. Todavia, alguns apresentam-se mais precarizados que outros. Ademais, “as transformações futuras do capitalismo, da democracia liberal e do meio ambiente levarão a maior desigualdade social e mais exposição aos desastres naturais” (p. 176), ao adentrarmos um campo distintamente próximo: a ecológica.

Em visita ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e ao Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) no mês de agosto de 2022, junto a um grupo inter-religioso organizado pela Iniciativa Inter-Religiosa pelas Florestas Tropicais (IRI), vi aproximações históricas da perpetuação do estado de exceção junto às florestas brasileiras, em especial a amazônica.

Cláudio Almeida, coordenador do Programa de Monitoramento da Amazônia e demais biomas brasileiros no Instituto de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), no INPE, relatava que a Amazônia Legal do Brasil tem 5 milhões de km² e 25 milhões de habitantes distribuídos em 775 municípios. A área da Amazônia já foi ocupada no período Pré-Colombiano, com sítios arqueológicos de 10.000 a.C. e resquícios da cerâmica Marajoara.

Houve um mito do vazio populacional. Assim, historicamente, no período colonial, há muita captura de mão de obra indígena – séc. XVI ao XIX, a partir da captura das almas para a conversão católica. Há fortificações militares na região pelos portugueses para que não haja exploração de outros países.

No primeiro ciclo da borracha, com a popularização das bicicletas, o surgimento dos automóveis e o uso das seringueiras, como processo manual, precisava-se de muita mão de obra - que não havia na região -, de modo que o governo aproveita a seca ocorrida no Nordeste em 1877 com a promessa de que o povo enriqueceria no trabalho com as seringueiras. Em 1872, Henry Wickham contrabandeou milhares de sementes de seringueira para fora do país, o que fez com que o Brasil deixasse de ser um grande extrator da seringueira anos mais tarde.

No processo da 2ª Guerra Mundial, acontece o 2º ciclo da borracha. Getúlio Vargas, presidente na época, exporta látex para os aliados, faz promessas aos trabalhadores e, com a Lei

1806/53, cria a Amazônia Legal em 1953. Nas décadas de 1950, 1960 e 1970 a floresta foi vista como obstáculo. Objetivava-se retirá-la para o “desenvolvimento”.

No período militar, para evitar que outros países fossem tomar posse da Floresta, pensou-se na ocupação da floresta com o lema “Uma terra sem homens para homens sem terra”. Com isso, houve incentivo para que empresas, de fato, ocupassem-na - como a Vale do Rio Doce. Por conseguinte, essas pessoas e empresas tinham que ser mantidas. Nas décadas de 1970 e 1980 houve a crise do Brasil - quando mantê-las se tornava inviável; foi nesse contexto que procedeu-se com um “convite ao desmatamento”, com o objetivo final da posse da terra.

Ao final dos anos 1980 houve um “Pacto pela Natureza”: a destruição até ali foi perdoada. A partir de então, poder-se-ia desmatar até 20%. Todavia, em 2008 e em 2016 houveram mais repactuações do que era ou não permitido: entrou-se num ciclo infundável de destruir e esperar o perdão, criando-se, desse modo, uma cultura, um complexo cultural que eu chamaria de ecocídio.

O primeiro mapa do INPE aconteceu, pois, quando o Governo Federal pediu para mapear se as pessoas, de fato, tinham ocupado e desmatado a Amazônia, visto que esse era o objetivo, para assim poder nomeá-las donas da terra. O colonialismo, enquanto complexo, se perpetua no inconsciente coletivo do povo brasileiro - não somente nas décadas supracitadas, mas desde a invasão de 1500 e, quiçá, desde as próprias incursões iniciais, quando a natureza passou a se encontrar em estado de exceção. Todavia, no início da década de 1990, o então presidente, Fernando Collor de Mello, assina a convenção do clima, como preparo do país para a ECO-92. Nesse panorama, o governo pede ao INPE o mapeamento de quanto a Amazônia havia sido destruída. Desde então, o Instituto tem feito o mapeamento anual, o que permite que a sociedade civil possa consultar, que as pessoas que trabalham com a temática possam fiscalizar e que as entidades responsáveis possam aplicar medidas de punição para os crimes ambientais. Dessa forma, mapear a devastação serve também, neste momento, para a função contrária: visualizar a preservação - e estimulá-la.

A Amazônia, como brevemente citada, enfrentou - e ainda enfrenta - uma dinâmica de fazer viver e deixar morrer do Estado. Um morrer que corresponde a um estado de exceção permanente – de um modo que não nos incomode, que passem despercebidos os equivalente a

2.000 campos de futebol desmatados por dia, durante o ano de 2022²⁹, com uma pequena diminuição para 1.300 campos por dia em 2023 e 1.000 por dia em 2024.

Questões tais como consciência ecológica, preservação do planeta, minimização dos partidarismos, segurança, respeito às diferenças etnoculturais, atenção às necessidades locais, sustentabilidade e antiutilitarismo constam nas agendas da ecopolítica. Além disso, quase sempre é explícito o acento ético dos discursos ecopolíticos, com defesas candentes a favor de uma nova ética planetária que submeta os interesses econômicos (do capitalismo) aos interesses sociais (Veiga-Neto, 2014, p. 216).

Há muitos modos de dizer a ecopolítica. Para Veiga-Neto (2014), uma das primeiras observações vem ao encontro de um conjunto de políticas para o controle da vida a nível de planeta. Há, também, aproximações de entendimento - como conjunto de leis e normas em favor do meio ambiente. Adicionalmente, como nova face das ciências políticas, ou seja, um termo multifacetado. Contudo, o que o autor destaca diz respeito às ações que evitam o ecocentrismo anti-humanista.

A luta política também possui uma dimensão espiritual, pois esta última, é, em si, uma resposta política frente à vida. Trata-se de ecologia e política insurgentes, que necessitam uma da outra para ações em favor da vida - de qualquer vida.

A partir de Mallette (2011), Veiga-Neto (2014, p. 218) se refere a novos limites da ação humana, de modo que também “a territorialidade – elemento central no estabelecimento dos Estados modernos — tem de ser repensada”: versa-se sobre repensar as agressões da lógica capitalista e a desterritorialização operada pelo sistema. De modo complementar, o autor também destaca os perigos que podem calcar a ecopolítica e atuar sobre a biopolítica, como a “soberania estatal, o fascismo, o utilitarismo, o atrelamento e subordinação dos interesses sociais aos interesses do grande capital, a exclusão includente” (2014, p. 221). Adicionalmente, a ecopolítica corre os riscos do “fundamentalismo, o denunciamento, o catastrofismo e o salvacionismo” (p. 220), a depender do Estado e de sua ação-política. Todavia, em um governo da morte, mata-se dentro de uma normalidade - inclusive jurídica.

A natureza, como um todo da vida, que conta com o humano, é uma vida nua, desqualificada. A lógica colonial, todavia, é construída no binarismo, ou seja, humano e desumano. Também para natureza e humano entra-se neste parâmetro quando somos também natureza.

²⁹ Dados divulgados pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia conforme a CNN Brasil Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/amazonia-perdeu-mais-de-2-mil-campos-de-futebol-por-dia-em-2022-aponta-imazon/> Acesso em: nov. de 2022.

Na desumanização de pessoas e desenraizamento da terra há naturalização de condutas, inclusive de morte - e, na maioria das vezes, não há luto por essas vidas, dado que há uma seletividade do luto no país.

Isso faz com que retornemos ao poder. Ele não está numa classe, não é palpável, não está numa instituição e sequer é de alguém ou é possuído: ele é relacional, dinâmico. Atravessa as relações. Poder é ação sobre a ação dos outros. É um modo de administrar populações, florestas, vidas.

O poder aparece em todos os tipos de relacionamentos e, ao contrário do que se pensa, não só do topo da pirâmide, mas também da base. Quando há poder, há resistência. Se não há resistência, é um sistema totalitário, com dominação total. O poder não está no Estado, ele atravessa. Perpetua-se e já não sabemos onde está. A natureza, entretanto, apesar de demonstrar resistência, não é ouvida; vozes são negligenciadas, em especial das e dos indígenas como protetoras e protetores das florestas.

Se o direito de falar o que se pensa está escasso, está-se no estado de exceção permanente. Com o *ethos* neoliberal, o neoliberalismo é mais do que uma filosofia econômica e política, mas também social. É governar a conduta de outrem sem que este se sinta governado. Nessa governamentalidade, nunca se governou tanto com tão pouco governo, cada um se governa. Se internaliza a norma e governa-se a si mesmo quando há a subjetivação. A sociedade disciplinar visa o corpo individual, a biopolítica visa a população e a ecopolítica visa o todo da natureza.

Sob o ângulo biopolítico, objetiva-se cuidar da vida, mas não de qualquer vida; somente a vida qualificada, aquela que merece “ser vivida”. A estatística é uma ferramenta para a biopolítica, assim como os mapeamentos realizados pelo INPE - considerando mais uma vez que suas atividades iniciaram como modo de averiguar se havia destruição suficiente num determinado período da história -, os quais podem ser entendidos como ferramenta da ecopolítica.

Têm-se perpetuado práticas de exclusão includente; o racismo corrobora com isso, ao passo que “vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador” (Foucault apud Pelbart, 2018). Há, também, o racismo ambiental - ou injustiça ambiental - contra populações vulnerabilizadas - em contextos racializados. Consiste em uma forma de racismo que, tal como a outra, atinge aquelas e aqueles cujas vidas já estão em estado de exceção.

Atitudes que “autorizam” e fazem com que o Estado aja necrobiopoliticamente, tirando a humanidade de determinados grupos e a natureza de outros. Muitas pessoas, florestas, rios e animais estão despidos de cidadania, pois há uma permanência estrutural do colonialismo, do capitalismo e do racismo.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano, 2005, p. 120).

Quando, enfim, adentramos à esfera da relacionalidade: sobre o que nos une uns aos outros, sobre a condição humana da alteridade, sobre reconhecer-se o outro da relação, sobre a abertura intercultural e sobre fazer viver vidas que já não tem mais esperança - com educação para a interculturalidade.

4.6 Memórias da terra

Finalmente, descolonizar o conhecimento pressupõe “dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo” (Tavares, 2013, p. 211) e, também, assumir os saberes e as filosofias destes mesmos povos como nossos, reconhecendo nossas raízes.

Complexos culturais podem ter influência sobre campos e os atrair “para um campo de força comum com efeitos destrutivos para a cultura em médio e longo prazos” (Boechat, 2018, p. 76). É a partir da memória que os “conteúdos carregados de afeto, os assim chamados complexos, que gozam de certa autonomia” (Jung, 2015, p. 555) e, pois, podem ser elaborados.

Como autônomos e com capacidade “de resistir às intenções da consciência, de ir e vir a seu bel-prazer [...] as características do conflito, do choque, da consternação, do escrúpulo e da incompatibilidade são próprias dos complexos” (Jung, 2015, p. 556). São camadas mais profundas e, portanto, mais autônomas e coletivas; perpassam a materialidade do corpo e extinguem-se desta, fazendo parte de um todo maior.

Para a superação desses “fantasmas” não há fórmula mágica. Os complexos se perpetuam durante séculos na história e no inconsciente do Brasil profundo. A memória possui um papel imprescindível no que tange aos complexos. Isso faz com que, finalmente, estes permaneçam e resplandeçam. Nosso esquecimento quanto às etnias indígenas e sua consequente morte, a perpetuação do racismo, a conjuntura corrupta e a destruição da vida como um todo são consequências disso.

Em solo de Brasil Profundo e América Profunda, geo(inter)culturalmente situados na terra (geo) como humanos (inter)culturais, abarcando pensamentos ameríndios profundos (culturais) - o geográfico está como o lugar-semente da memória: a terra. A partir de agora trago memórias que carregam a pesquisa em uma *geografia* - escrita da terra. Escritas dos territórios que compõem esta investigação.



Carine Wendland

TERRITÓRIOS FORMATIVOS - ROÇA

5 ENTRE ÁGUA E TERRA, OS CAMINHOS DE ABYA YALA

El santo maíz sube en dos ímpetus verdes, y dormido se llena de tórtolas ardientes. El secreto maíz en vaina fresca hierve y hierve de unos crótalos y de unos hidromieles. El dios que los consuma, es dios que lo enceguece; le da forma de ofrenda por dársela ferviente; en voladores hábitos su júbilo disuelve. Y México se acaba donde el maizal se muere.
(Gabriela Mistral)

Uma das poucas plantas que foi domesticada, arrancada de seu estado silvestre e que faz parte da americana e do americano é o milho. Com poucas plantas do mundo se teve um contato tão próximo; até a contemporaneidade, planta-se com a mesma predisposição com que os antepassados o fizeram. Para muitas pessoas, sagrado. Para muitas, alimento. Para muitas, vida.

Os Guarani, por exemplo, fazem um bolo de milho no nascimento da criança. Na aldeia, enquanto o milho vai pegando a fumaça do fogo, para depois - com o pilão - ser feita a farinha, falas sábias são expressas em meio à mata.

Mitos e ritos atravessam gerações e seguem vivos na boca por meio de alimentos e palavras. Os mitos guardam e ao mesmo tempo liberam saberes profundos sobre a relação entre natureza e humano. Neles estão contidas formas ancestrais de ver e sentir o mundo, modos de narrar a vida que revelam cosmovisões inteiras. São histórias que não explicam apenas o passado, mas que orientam o presente e projetam o futuro, oferecendo sentidos que atravessam corpo, espírito e território. Ao escutarmos um mito, não estamos ouvindo uma fábula ou história qualquer, mas acessando um saber tecido em milênios de convivência com a terra e seus mistérios.

Na roça, no cerro, na montanha e no rio seguem vivos os mitos e ritos - e também o cuidado. Esta escrita percorre os caminhos do milho até uma geocultura específica, local, cultural e educativa.

5.1 Geocultura do estar ou geocultura do milho

Y al volver atrás, estoy seguro de avanzar: el camino de mi maíz siempre me lleva adelante, así tome el rumbo que sale a mi espalda. Remonto la corriente para llegar al mar.
(Aragón, 2006, p. 14)

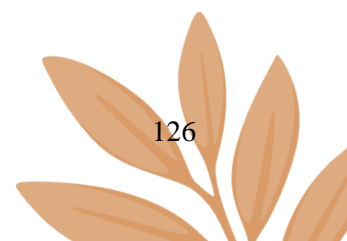
A geografia cultural difundiu-se na última década do século XX, mas suas origens datam do final do século XIX e início do XX, na Europa. Consiste na análise de fenômenos de uma organização social e das especificidades dentro da geografia - de modo a distinguir-se do conceito abordado aqui. Atribuem ao sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein a autoria do conceito de “geocultura”, ao final da década de 1980, presente na obra “Geopolitics and Geoculture” escrita de 1982 a 1989 e publicada em 1991. Todavia, muito antes já falava-se não somente do termo “geocultura”, mas também do *estar em geocultura* - quando, em 1976, foi lançado o livro “Geocultura del Hombre Americano” - de autoria de Rodolfo Kusch. Assim, pode-se dizer que é um termo latino-americano.

Kusch, nesse sentido, relata que o pensar dos grupos humanos está relacionado com o lugar e, dessa forma, dá-se no conjunto geográfico e cultural; trata-se “de un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural” (2007, p. 253).

Cultura Popular como decisão cultural. O novo está no popular e no indígena. *O estar – se acontece*. “Se trata del estar como algo anterior a ser y que tiene como significación profunda el acontecer. En el estar se acontece, porque se está en una expectación de una posibilidad que se da en un ámbito pre-óntico [...]; antes, por lo tanto, de la constitución de objetos” (Kusch, 2007, p. 217)

Cada lugar habitado tem uma geocultura. Sob esse âmbito, a do meu lugar no mundo tem raízes, espiritualidade e histórias: Linha Andréas é o nome do lugar, cujo município é Vera Cruz. O Arroio Andréas, principal abastecedor de água do município, foi ponte e caminho, mas também divisão: do lado de lá do arroio ficavam os Reinicke e do lado de cá os Lessing. Os Lessing construíram um moinho. O primeiro engenheiro projetou a barragem reta; ela caiu, durou apenas até a primeira enchente depois de feita. A segunda, segunda, cerca de 40 pessoas voluntárias ajudaram a construir - e segue até hoje, quando faz parte de um sítio arqueológico.

Durante o trabalho contratado junto a ampliação da Mineradora Andréas foi descoberto um sítio arqueológico junto ao Arroio Andréas, em uma área de preservação permanente. Trata-se de um sítio histórico, caracterizado pela existência de antigas ruínas de um moinho movido à força da água, incluindo remanescentes de estruturas arquitetônicas tais como paredes e alicerces edificados em pedras irregulares encaixadas.



Para o funcionamento do sistema foi necessário o barramento do arroio e um desvio paralelo por cerca de 100 metros do ponto, seguido por canaletas até o local onde havia uma roda d'água - a qual movia em seu interior um sistema muito utilizado pelos antigos colonos alemães que se instalaram na região na segunda metade do século XIX.

O levantamento arqueológico, intercruzado com a pesquisa histórica, resultou no cadastramento de um novo sítio arqueológico. Batizado de “Sítio Júlio Lessing”, sendo esta uma referência à família do colono imigrante que recebeu um lote de terras na região.

A mineradora começou suas atividades aproximadamente 44 anos atrás, no ano de 1981. O moinho e o seu caminho, por sua vez, datam de 1869, ano da moeda encontrada dentro dele. Ele era utilizado para fazer farinha de milho - milho comum, amarelo, dentre tantas cores e sabores possíveis.

As pessoas vinham a cavalo ou a pé pelo *Mühlenweg* - ou *caminho do moinho* - desde Rio Pardinho, Dona Josefa, Linha Andréas e região para moer o milho. Aproximadamente $\frac{1}{4}$ ficava para quem moía e $\frac{3}{4}$ com quem trazia os grãos ancestrais - muitos dos quais provavelmente provinham da *milpa*, um sistema de cultivo tradicional com milho e outras variedades, no qual uma planta dá suporte à outra.

O caminho foi de terra e água. O arroio conduzia a água, lhe dava força para a ação de moer. A terra conduzia mulheres e homens de diferentes regiões para terem sua farinha, fazerem seu pão de cada dia. O caminho que passa aqui foi o *Mühlenweg*. “Algumas centenas de metros das terras da Mineração Andréas. Trata-se de um sítio indígena guarani. Na presente pesquisa foi encontrado um instrumento em pedra, possivelmente, relacionado a antiga ocupação pré-colonial. Trata-se de uma espécie de machado feito em pedra lascada”. (Arqueo-trí, 2023, sp.) Mesmo o moinho não estando mais lá, a não ser suas ruínas, o milho guarda a memória daquele lugar.

A água move o moinho, a terra conduz todas as formas de vida até ali, inclusive no crescimento do milho. Desse modo, o milho tem não uma, mas várias geoculturas. O prefixo *geo* deriva do grego "gê", que significa “terra”. Enquanto a geografia é, de modo poético, a escrita da terra, a geocultura pode ser para nós uma cultura da terra - e, por que não, interculturalidade da terra?

A cultura na Roma Antiga, na concepção de agricultura, tinha a pretensão do ato de cultivar, quando passa a se referir a um conjunto de práticas de um povo. O que diferencia o habitar e o cultivar está no “deslocamento que os agentes sociais fazem do seu mundo de vida

para outro onde irão exercer a capacidade de lavrar ou fazer lavrar o solo alheio. O *incola* que emigra torna-se *colonus*.” (Bosi, 1992, p. 12) O México - localizado na América do Norte mas, ainda assim, latino, com suas raízes em Abya Yala, nossa terra em florescimento - foi terra e solo de origem do milho, há aproximadamente 10.000 anos atrás, migrando dali para toda Abya Yala.

O México, além de ser tempo e espaço de origem do milho, também é espaço e tempo de mitos e ritos, histórias de criação de homens e mulheres que advém deste milho. No meu tempo compartilhado no país, vivi em Santa María la Ribera, na Cidade do México, que muitos anos atrás tinha ruas com nomes de árvores. Muitos encontros foram em torno do milho: *de elotes, esquites, tamales, chilaquiles, enchiladas, tacos, tortillas e atoles*.

Dicen que los lugares ya esperan a uno, que los lugares nos eligen y no viceversa. Así fue como sucedió con el barrio de Santa María la Ribera. Me eligió a mí, como si me hubiera estado esperando todo este tiempo [...]. La Ciudad de México tiene tanta magia, lo tiene todo: uno va y nunca se cansa de caminar y de andar y de dejar que cada calle, cada piedra, esquina, rincón, te asombre cada vez que regresas. Un secreto nuevo por cada ida. Y así me sucedió con Santa María, un pequeño secreto perdido en medio de la ciudad más cosmopolita de Latinoamérica. La ciudad que nunca duerme, que nunca descansa, me dijo una amiga extranjera. Incluso más que Nueva York. Por eso me vine a vivir acá. Una ciudad que, con el paso de los años, cada fin de semana me enseña algo que no sabía.[...]. Santa María la Ribera. El barrio, la colonia. Tanto pasado y tanta historia posee. Lucha por conservar su origen, por no traicionarse, porque no la dañe lo contemporáneo, el futuro, sino que se conserve su sangre, lo local. Un lugar en donde, aún estando de visita, te sientes como si hubiera sido siempre tu casa, como si no hubieras salido tan lejos. (López, 2023, p. 3-4)

A Cidade é uma das mais antigas do país, a antiga Tenochtitlán, fundada em 1325 pelos Astecas, chamada na época de *Metztlixtli*, ou seja, "o centro da lua" - na união das palavras *mētztli*, que é “lua”, *xictli*, que é “centro” e *co*, que é “lugar” - ou “umbigo da lua”, conforme algumas teorias; simplificada, “México” é a tradução em espanhol (BBC, 2016). Em 2016, depois de ser chamada de “México-Tenochtitlán” até 1970, é chamada de “Distrito Federal” e, finalmente, em 2016, renomeada para “Cidade do México”.

Uma cidade que afunda de 8 a 12 centímetros por ano, conforme cientistas, visto que foi construída em cima da água. Também conta, além da *milpa*, como veremos a seguir, com a técnica de cultivo milenar de agricultura das *Chinampas* - técnica dos Astecas que permanece até a hodiernidade na Zona Sul da Cidade do México, em Xochimilco. Tratam-se de plantações flutuantes, nas quais os deslocamentos se dão de barco, nos canais. É essa mesma água que nos conecta, perpassa e refaz. “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022, p. 11).

Entre terra e água, nos educamos. O milho, *el maíz* de Abya Yala, educou um povo, se deslocou e segue educando entre culturas, interculturalmente. A água que moveu os astecas - também conhecidos como mexicas, pelos canais das chinampas - sustenta a antiga Tenochtitlán até hoje. Ela se conecta com o *Watu*, rio avô dos indígenas. Krenak, indígena do Norte do Brasil que sofreu por conta de uma mineradora, carrega sabedoria ancestral e intergeracional - a qual conecta-se com o Arroio Andrés, também carregado de ancestralidade e sabedoria próprias, no Sul do Brasil. Paralelamente, a mineração mortífera (Grondin; Viezzer, 2021, p. 74), baseada no enriquecimento rápido, no que tange ao México, apresenta um marco temporal significativo no ano de 1532, com a localização da primeira mina relevante. Desde lá, essa é uma luta dos povos indígenas e dos povos da terra, mesmo que no Brasil, esse processo venha a passar mais tarde, no século XVII.

Essa terra e água educadoras vem de uma educação desde o território e desde a geocultura. “Nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales” (Sartorello; Bertely, 2018, p. 34).

5.2 O milho, a milpa e Abya Yala

Cuando pensamos que nuestra superficie es el maíz, y también nuestra entraña animal y nuestra entraña mítica, y con los ojos de los siglos contemplamos los maíces en la palma de la mano, esos dientes blancos, rojos tal pequeños guijarros pulidos, brillantes y amarillos, negros y azules, maíces todos sueltos, con su ternura de sílice, escondida la suave pulpa, y pensamos en la tierra abierta ritualmente, unida a su nacimiento y cultivo, a su existencia anual, entonces, poco a poco, su perfección va surgiendo: barro de nuestro mismo barro, padre de nuestro mundo. Aún hoy día, como lo vemos en los códices, el mismo indígena echa los mismos granos en el agujero abierto con la misma estaca quemada al fuego y los cubre de tierra con el pie.
(Aragón, 2006, p. 12)

O milho é mais que alimento: é raiz, origem e horizonte. Para os antigos mexicanos, cultivar essa semente era um gesto de profunda observação do cosmos. Ao seguir o ritmo do céu, das estações e dos astros, eles criaram o calendário, os ritos, a religião e toda uma forma de arte que brotava da terra e da espiritualidade. “Es de maíz el corazón de América. De maíz fueron hechos sus primeros hombres. Nace en el mundo indígena el manantial del canto. Al abrir el *Popol Vuj*, el maíz es vida”. (Aragón, 2006, p. 11)

Foi por ele que os povos se assentaram, que as civilizações floresceram. A planta sagrada moldou o tempo e os territórios, guiando os homens na criação dos nomes e dos mitos. Nome e milho caminham juntos, inseparáveis, como condição essencial da existência. “Para cultivarlo, los hombres observaran el cielo, las estaciones, los planetas. Así nacieron el calendario, la religión y el rito. Así nació el arte, expresión de la conciencia de una cultura”. (Aragón, 2006, p. 12)

Sabedorias ancestrais da manualidade que passam de geração em geração. O pensar do humano está vinculado ao lugar. O lugar está vinculado ao pensar. “El maíz hace posible la vida del hombre” (Aragón, 2006, p. 11), nos lugares e pensares.

O conceito de *milpa* é mais do que um sistema de agricultura; envolve uma construção sociocultural. Trata-se de um agroecossistema complexo, normalmente com as culturas do milho, feijão e abóbora plantadas concomitantemente, em uma lógica de uma proteger a outra, de modo a não ser necessário o uso de pesticidas - o que resulta em produção orgânica, a qual trata, também, da manutenção da cultura e da cosmovisão. O sistema produtivo advém desde a época pré-colombiana, desde o México - e especialmente dele - até outras regiões latinas.

O elemento primordial, na alquimia, era a matéria prima, pois “seria o puro sujeito e a unidade das formas, que tem a possibilidade de abarcar todas as formas” (Jung, 1990, p. 330). O elemento milho, provavelmente o alimento mais antigo de Abya Yala, no seu processo educativo no território, passava pelo trabalho ou técnica, o recurso natural e o fim social. Na Idade Média, a alquimia - ou a química - é a própria “linguagem do trabalho: as operações, o artífice, as metas, a transformação, o laboratório, a obra” (Barcellos, 2017, p. 18). É, também, “arte (apesar da fantasia pré-científica): arte da mistura, da dosagem, do tempo, do fogo, do conhecimento, do comportamento dos materiais. Arte que, para realizar-se plenamente, necessita [...], além da atitude puramente intelectual [...], sentimento ou coração” (p. 18). Muito antes da Idade Média, os antigos impérios de Abya Yala já manuseavam alquimicamente a semente, que se transformava em tantas possibilidades.

Por toda la América india, el maíz reparte su bondad, sacia la sed y nutre el cuerpo cansado. Y es sabroso y bueno en tantas formas ofrecido de pueblo a pueblo, pan nuestro de cada día, como hermano de cualquier alimento, con su neutro sabor, fino y velado. Batimos palmas para que surja su forma solar. Sobre el barro que lo ha nutrido cae a dorarse en el comal. Aroma de maíz mojado, de maíz que se cuece, cunde por la estancia delicadamente. La vida es posible y las penalidades de los hombres del maíz son más llevaderas si la troje está llena y el grano no falta hasta que se renueva su oleaje en los campos [...]. Sagrado es el maíz, verde divinidad central de talle de vidrio delgado, que muchas veces abate el viento, más firme, sin embargo, que las ceibas en el corazón de la tierra maya *k'iché*. (Aragón, 2006, p. 14)

5.3 O caminho do milho, um retorno geocultural: Vera Cruz daqui, Veracruz dali

Vera Cruz, denominação dada à verdadeira cruz em que Cristo foi crucificado. Primeiro nome dado pelos invasores ao novo território, porque acreditavam que a expedição de Pedro Álvares Cabral carregava lascas do que se supunha ser a verdadeira (vera) cruz. Nome que se repete quatro vezes no Brasil: São Paulo, Bahia, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Todavia, também é um nome que se repete por outros cantos do mundo - um deles no estado de Veracruz, no México.

Inicialmente, o nome dado pelos indígenas que habitavam o Brasil era Pindorama; depois da invasão foi chamado de Ilha de Vera Cruz (1500), na sequência de Terra Nova (1501), Terra dos Papagaios (1501), Terra de Vera Cruz (1503), Terra de Santa Cruz (1503), Terra Santa Cruz do Brasil (1505), Terra do Brasil (1505), e, finalmente, Brasil - desde 1527 (Aracariguama, 2022).

A Veracruz da América do Norte, ainda Latina, é uma cidade do estado de Veracruz, no México. Trata-se, mais especificamente, de um porto no Golfo do México. É uma das cidades mais importantes do México, por conta do seu porto marítimo comercial, que é um dos mais movimentados do mundo e com a presença de muitos grupos indígenas desde o início. A invasão dos espanhóis ao território mexicano teve início em 1519 e se deu justamente em Veracruz, com o desembarque liderado por Hernán Cortés na costa do atual estado de Veracruz - uma das primeiras cidades fundadas a partir da invasão, inicialmente chamada Villa Rica de la Vera Cruz.

Essa invasão aconteceu no dia 27 de fevereiro de 1519, na ilha de Cozumel, hoje Veracruz - habitada por maias e totonacas, que eram opostos ao Império Asteca. Ali, falava-se 86 idiomas. Cortés tomou posse das terras em nome do rei da Espanha, Carlos V. A partir dali, os conquistadores avançaram rumo ao interior até alcançar Tenochtitlán, capital do império asteca. Para tanto, passam pela cidade de Pontoclan e vencem a batalha em Centla, matando 30 mil indígenas. “As autoridades então oferecem presentes a ele: joias, tecidos, iguarias e mulheres indígenas” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 71). Entre elas, Malinche, que torna-se sua amante e tradutora das línguas maia e nahuatl. Já em outubro do mesmo ano, Cortés deixou mais de 6 mil mortos no conhecido Massacre de Cholula. Por fim, em 8 de novembro de 1519, Cortés

chega a Tenochtitlán, capital do império, continuando a violenta conquista que resultou no colapso da civilização asteca. Durante o período colonial, a população indígena sofreu uma drástica redução, principalmente devido às epidemias, como a varíola, e ao trabalho forçado imposto pelos colonizadores e à escravidão³⁰, levando à quase dizimação de diversos povos originários, especialmente ao longo do século XVII - resultando na diminuição de “25 milhões para 750 mil pessoas em 1600” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 75).

Por outro lado, na Vera Cruz daqui viviam grupos humanos que tinham seu sustento a partir da caça, da pesca, da coleta e, alguns, de pequenos cultivos. Esses povos deixaram um legado cultural muito importante - presente ainda hoje entre nós -, como a boleadeira, o chimarrão - de uso dos tradicionalistas gaúchos -, o amendoim, a mandioca, o milho, o feijão e a batata cultivados pelos agricultores - e que aparecem na nossa alimentação diária. (Dummer et al., 2009)

Na Veracruz de lá tem-se a figura do *jarocho*, que foi, em sua origem, o cavaleiro do interior que trabalhava nas fazendas do estado. O *jarocho* hoje está diretamente ligado à cultura, música e dança da cidade portuária de Veracruz - com grande herança cultural. Sob essa perspectiva, realizam-se apresentações normalmente nos finais de semana no Zócalo - praça principal -, e sua roupa é muito parecida com a roupa de gaúchas e gaúchos da Vera Cruz daqui.

Nós ocupamos o mesmo território que os povos originários ocupavam, as Veracruzes - porém de formas diferentes. O modo como nós ocupamos os recursos naturais demonstra esse fato: enquanto construímos grandes estruturas e prédios, eles viviam em e com natureza.

A Veracruz de lá, bem sabemos, é berço da considerada cultura mãe da Mesoamérica: a civilização olmeca. Ela é assim considerada por sua profunda influência sobre outros povos mesoamericanos, como os maias e os astecas. Os olmecas floresceram entre 1300 e 400 a.C., deixando um legado duradouro em campos como a arte, a astronomia, a agricultura e a espiritualidade. Foi nesse território fértil, entre rios e florestas, que surgiram as monumentais cabeças de pedra, os primeiros sistemas simbólicos que antecederam a escrita e as práticas rituais que ligavam o céu e a terra. A partir de Veracruz, germinou uma cosmovisão centrada na relação sagrada com a natureza, com o milho como eixo vital, e uma profunda sabedoria

³⁰ A escravidão está atrelada às leis de *encomienda* e *repartimiento* que, com suas formas legais, ocultavam essa escravidão latente. Nesse sentido, surge a figura do *encomendero*, que “tinha a obrigação de assegurar a submissão dos povos originários e convertê-los ao cristianismo. Utilizando o trabalho dos indígenas, era obrigado a recolher e entregar o tributo ao rei. Isso permitiu um verdadeiro sistema de escravidão” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 74).

sobre o tempo, os ciclos da vida e o lugar do ser humano no universo - como sementes culturais que continuam a ecoar em muitas tradições indígenas do local até hoje.

Mas na Vera Cruz daqui pouco se fala sobre suas origens que são indígenas. Não é berço de alguma civilização mãe, até onde se sabe, mas foi espaço-tempo de abrigo e território de três culturas indígenas. As e os indígenas viviam em proximidade com rios, rochas e seixos. Confeccionavam os próprios instrumentos que usavam em seu dia a dia. Além disso, cultivavam a terra para seu sustento com plantio de mandioca, milho e amendoim; também produziam panelas de barro, confeccionadas a partir da argila, nas quais guardavam seus alimentos e sepultavam seus mortos. (Dummer et al., 2009, p. 16)

Nos dias atuais, conhecemos um pouco dos primeiros habitantes de Vera Cruz devido à ciência arqueológica que estuda os vestígios materiais desses grupos humanos do passado. A partir das marcas e objetos deixados, podemos analisar como eles se adaptavam ao ambiente em que viviam. Os dados apresentados pelos autores são fruto de pesquisas realizadas pelo CEPA – Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) no período de 1974 a 2008.

Os dados arqueológicos, então, nos revelam que o primeiro ser humano a habitar a Vera Cruz daqui vivia no período intermediário do Pleistoceno (2.000.000 a 11.000 AP³¹) e o Holoceno (11.000 AP). A Tradição Umbu, segundo Ribeiro (1990 apud Dummer et al., 2009, p. 17), “esteve diante de uma paisagem de variação de campo e estepe com formação florestal em locais úmidos no início do Holoceno.”

Através da mudança climática - do frio, da seca e da aridez para a temperatura amena e úmida -, possibilitou-se a expansão da floresta subtropical. Assim sendo, a fauna e a flora também sofreram alterações. Extinguiram-se algumas espécies da megafauna, como a preguiça terrícola de dois metros de comprimento, o tatu gigante de um metro e meio de altura e quatro metros de comprimento e a fauna de pequeno porte - como cavalos e lhamas. Ainda há fósseis da fauna e flora desse período no solo rio-grandense, inclusive no de Vera Cruz. (Dummer et al., 2009)

A Tradição Umbu, por não ter residência fixa, locomovia-se da região do Paraná à Patagônia, na Argentina. Seus vestígios no Vale do Rio Pardo datam de, aproximadamente, 3.000 anos AP - período em que esse povo, supostamente, também deixou suas marcas em Vera

³¹ “AP” significa “Até o Presente”

Cruz. Eram formados por grupos de mais ou menos 25 pessoas e ocupavam áreas próximas a pequenos córregos ou rios. Os autores enfatizam que “além de caçadores e coletores, este grupo era formado por artistas; contudo, deixaram raros vestígios de sua arte, em blocos de pedra conhecidos como petróglifos, cujos vestígios ainda existem em Vera Cruz.” (p. 18)

Outro grupo que habitou a região do Vale do Rio Pardo, inclusive a região sul de Vera Cruz, foi a Tradição Vieira, na localidade de Entre Rios. Moravam e enterravam seus mortos em cerritos - montes de terras artificiais -, devido ao fato de ocuparem regiões planas e alagadiças. Em sua subsistência encontrava-se a caça e a coleta; além disso, a confecção da cerâmica era uma atividade marcante

O último grupo que deixou seus vestígios no município - e também o mais conhecido pela população, por possuir mais sítios pesquisados - e, portanto, ocupou a região com mais intensidade, trata-se da Tradição Tupiguarani. Seus remanescentes vivem em reservas indígenas no Rio Grande do Sul. No passado, esse povo estava disperso, segundo Ribeiro (1991 apud Dummer et al., 2009), com grupos que iam da Amazônia ao Rio do Prata e do Atlântico à Bolívia e ao Paraguai. Habitaram amplamente e por longo período o Vale do Rio Pardo. Sua principal forma de subsistência era a agricultura, mas também coletavam frutos e mel. Cultivavam mandioca, milho, batata, abóbora, feijão e amendoim; caçavam animais como ratão-do-banhado, tatu, capivara, anta, veado e lagarto. Suas aldeias eram dispostas em forma circular nas várzeas mais largas e, nos vales, encaixadas de forma linear (Klamt, 2005 apud Dummer et al. 2009). Em cada habitação poderia viver mais de uma família.

Tabela 1 - Relação dos Sítios Pré-Históricos de Vera Cruz

LOCALIDADE	SÍTIO	QUANTIDADE
Entre Rios	Tradição Vieira	7
Vila Progresso	Tradição Tupiguarani	2
Linha Sítio	Tradição Tupiguarani	2
Ponte Andréas	Tradição Tupiguarani	1
Rincão da Serra	Tradição Vieira	3
Dona Josefa	Tradição Umbu e Tradição Tupiguarani	5

Ferraz	Tradição Umbu e Tradição Tupiguarani	7
Linha Capão	Tradição Tupiguarani	2

Fonte: (Dummer et al., 2009, p. 20)

“Durante pesquisas realizadas pelo Colégio Mauá e pela Universidade de Santa Cruz do Sul foram localizadas na Linha Andréas, 13 sítios arqueológicos, dentre sítios pré-coloniais, relacionados aos antigos grupos indígenas que habitavam a região, e sítios históricos, relacionados à ocupação colonial portuguesa e, principalmente, germânica [...]. O sítio encontrado nas terras dessa última família [Branth] localiza-se a algumas centenas de metros das terras da Mineração Andréas. Trata-se de um sítio indígena guarani. Na presente pesquisa foi encontrado um instrumento em pedra, possivelmente, relacionado a antiga ocupação pré-colonial. Trata-se de machado em pedra lascada” (Arqueo-trí, 2023, sp).

Comumente, os portugueses chegaram ao Rio Grande do Sul atendendo uma necessidade de ocupação e defesa do território que vinha a partir dos interesses comerciais em torno do gado e do charque. “As necessidades de alimentação das zonas de mineração e de alimentação dos escravos com um produto barato valorizavam a carne gaúcha, e o Estado tornou-se grande exportador.” (p. 21)

A fim de assegurar a ocupação do território e, da mesma forma, a produção, iniciou-se a distribuição gratuita de terras denominadas “sesmarias”, cuja concessão procedeu-se observando o critério de premiar pessoas que haviam prestado serviços relevantes ao Império.

A distribuição das sesmarias deu-se de forma gratuita, embora houvesse a obrigatoriedade do pagamento do dízimo de Cristo - no Brasil, ele representou um imposto e não renda feudal. Enquanto colônia de Portugal, as terras que hoje formam o Brasil pertenciam ao rei português e ele as distribuía a quem bem quisesse. À metrópole interessava doar as sesmarias – que eram grandes extensões de terras – àqueles que dispunham de recursos para explorar essa terra e, assim, manter o domínio sobre a região. (Dummer et al., 2009).

A terra podia ser possuída sem ser ocupada ou cultivada, pois tinha pouco valor. No Brasil, ela foi repartida em enormes latifúndios. Uma sesmaria media em torno de 43.560.000 metros quadrados, ou seja, 13.068 hectares. Para que o trabalho se efetivasse, utilizava-se o trabalho cativo, a mão-de-obra escrava. Ou seja, as autoridades davam a terra para que seu proprietário mandasse outros trabalharem para ele.

Mais tarde, as sesmarias deveriam ser medidas e demarcadas e os sesmeiros deveriam pagar o dízimo de Cristo sobre a produção. Sob esse íterim, a ocupação da região em que está localizada Vera Cruz também ocorreu mediante concessão de terras a portugueses; nesse sentido, as pesquisas já realizadas identificaram Dona Josefa Maria Branca e Pedro Inácio

Borges, como as duas pessoas que foram donas das sesmarias correspondentes ao município de Vera Cruz.

A presença de pessoas negras na constituição de Vera Cruz deve ser lembrada com ênfase, uma vez que a região onde mais tarde se estabeleceria a colônia germânica, entre Rio Pardo e a serra, foi antes um território de intensos aquilombamentos - espaços de resistência que, apesar de sufocados no período pós-colonial pelas constantes denúncias às autoridades, deixaram marcas profundas na paisagem cultural. E é o milho que vem e traz à memória essas raízes ocultadas: sementes que persistem, silenciosas, como testemunhas vivas da ancestralidade negra e indígena que ainda brota da terra.

5.4 A milpa educativa e a comunidade

O caminho do milho nos leva ao conceito de *Milpas Educativas*, que nasce da articulação entre a prática pedagógica comunitária e a valorização dos saberes ancestrais dos povos indígenas do México. Inspirado no símbolo tradicional da “milpa” - sistema agrícola milenar baseado no cultivo do milho e de outros alimentos em conjunto -, o termo é ressignificado como metáfora para um espaço educativo vivo, plural, comunitário e intercultural. No projeto coordenado pela Rede de Educação Inductiva Intercultural (REDIIN), as Milpas Educativas são apresentadas como “laboratórios socionaturais vivos”, nos quais o aprendizado emerge diretamente das práticas cotidianas do território e da vida comunal. É uma das possibilidades educativas que parte da terra (Sartorello; Bertely, 2019).

Diferente da escola tradicional, que separa saber e fazer, teoria e prática, o modelo das Milpas parte da vida concreta para gerar processos de aprendizagem integral. Crianças, mestres, pais, mães, anciãs e anciãos aprendem e ensinam juntas e juntos a partir de atividades sociais, alimentares, produtivas, rituais e lúdicas realizadas no próprio território comunitário - como preparar alimentos, organizar assembleias, cuidar da terra e participar de cerimônias e festas. Cada uma dessas ações é entendida como fonte de conhecimento, pois nelas estão contidos saberes técnicos, valores éticos, visões de mundo e sentidos profundos da existência.

A base metodológica das Milpas é o Método Indutivo Intercultural (MII), que propõe uma pedagogia situada, dialógica e crítica e “la importancia de equilibrar el fundamento pedagógico con otros tres fundamentos – político, filosófico y epistemológico” (Sartorello; Bertely, 2019, p. 39). Por conseguinte, são quatro fundamentos e, em vez de seguir um currículo escolar

desconectado das realidades locais, as educadoras e os educadores utilizam o calendário sacionatural de cada comunidade para organizar o ensino em sintonia com os ciclos da natureza, os rituais, as colheitas e as necessidades locais. O processo começa com a vivência direta de uma atividade real (como a colheita do milho), segue com a explicitação coletiva dos saberes envolvidos e, por fim, é sistematizado em sala de aula, integrando conhecimentos próprios com o currículo formal.

Assim, a Milpa Educativa se torna um espaço em que o conhecimento indígena é reconhecido como legítimo e fundamental para a formação das crianças, fortalecendo a identidade cultural, o vínculo com a terra e a valorização da comunidade. Esse modelo rompe com a lógica colonial de inferiorização das culturas indígenas e propõe uma educação descolonizadora, em que o “bem viver” - ou “*lekil kuxlejal*”, em tzeltal (Sartorello; Bertely, 2019, p. 39) - não é um conceito abstrato, mas um horizonte político-social construído cotidianamente a partir de valores como solidariedade, reciprocidade, cuidado com a terra e serviço à comunidade.

Importante também é a concepção de que o *lekil kuxlejal* não exclui os problemas enfrentados pelas comunidades; ao contrário, ele é construído justamente na luta contra os valores do “mal viver”, como o individualismo, o consumismo e a destruição ambiental - que são impostos pelo modelo capitalista e neoliberal. As Milpas Educativas, portanto, não idealizam a realidade, mas partem dela para transformá-la por meio de uma educação crítica, comprometida e situada.

Em diversos contextos do México, como nas comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Oaxaca e Michoacán, “con la participación de un total de 48 comunidades indígenas de los pueblos tzeltal, tzotzil, ch’ol, p’urhépecha, náhuatl, otomí, mazateco, nguigua, ajuuk, zapoteco, mixteco” (Sartorello; Bertely, 2019, p. 17), o projeto encontrou ressonância ao articular educação formal e saberes locais - escola, comunidade e ancestralidade. As educadoras e os educadores comunitários(os), chamadas(os) de *milperas e milperos*, apresentam papel central nesse processo, visto que mediam os diferentes mundos do saber.

Por fim, essa possibilidade educativa é uma proposta de educação para a interculturalidade que parte do território. Conecta humano, comunidade e natureza - em tempos de crises ambiental e social, são possibilidades educativas que vem com a semente ancestral americana, o milho. Quando cultivados com afeto, respeito e compromisso, os saberes brotam da terra e da vida coletiva.



5.5 Versar o com, tear a vida: entre *milpas* e *urdimbres*

Urdimbre, aqui, é como o elo e o enlace dos nós constituídos nos encontros como aproximação etnográfica. A urdimbre é aqui entendida como *com-versar* – um versar o com de palavras e gestos das mãos que tecem e entrelaçam fios de sentidos; é também o que entendi mais tarde que aquela jovem senhora realizava, aos seus 85 anos, ou o que o menino de aproximadamente 8 anos fazia; é o elo entre duas pessoas que nem se conheciam, mas que naquele modo de trançar levavam a cultura do seu povo adiante.

A urdimbre, de modo prático, é um conjunto de fios verticais dispostos de modo longitudinal e paralelo a fim de formar um tecido. Com a urdimbre preparada, o fio horizontal que será a trama passa para criar o tecido final. Ela é, assim, a base onde o tecido é construído.

Já no seu sentido mais simbólico, em investigação, para além da base dos fios, ela poderia ser dividida em quatro possíveis urdimbres, em uma ontologia da implicação a partir de Ortiz-Osés apud Minaya (2018, p. 273):

- 1) La urdimbre natural o naturaleza, que teje todo los entes naturales, cósmicos o físicos. El mito es una forma de narrar o relatar esta urdimbre, tratándola de acercar a lo sagrado y divino.
- 2) La urdimbre afectiva, en la que se forma o constituye la “geometría de las pasiones” o los sentimientos, que impulsan a realizar acciones hacia una meta específica. Ortiz Osés también la llama «razón afectiva».
- 3) La urdimbre lingüística, que funge como mediación entre hombre y mundo al encuentro.
- 4) La urdimbre socio-histórico-cultural desde donde se constituyen los símbolos que dotan de sentido a la existencia humana y sirven de aparato representador del mundo interno, involucrando a la urdimbre afectiva. Estas urdimbres se entrecruzan formando, a su vez, múltiples estructuras derivadas como base para la formación del sentido que, si bien son fundantes, no resultan estáticas, sino que se mantienen en una movilidad cambiante a la vez que estructurante, pues crean relación.

Estar situado, mas também pensar em movimento - em fios que constituem a América Latina e retomam seu sentido original de Abya Yala, de terra plena, terra fértil em plena maturidade. Nos teares vivenciados traz-se possibilidades de aproximação da terra na educação como “un hilo íntimamente tejido en la trama del pensamiento.” (Minaya, 2018, p. 139).

Por outro lado, as experiências do Modelo Educativo Intercultural Bilíngue da UNEM, como milpas educativas, a partir da formulação inicial de Carlos Gasché, foram adaptadas para incorporar a perspectiva dos povos originários: “nosotros pedimos a la Madre Tierra, trabajamos los recursos naturales para satisfacer nuestras necesidades sociales” (Sartorello; Bertely, 2018, p. 34). O uso do “nós” enfatiza o sujeito coletivo, enquanto o verbo “pedir” revela a relação sagrada com a Mãe Terra, uma relação baseada no respeito e na reciprocidade,

expressa em rituais e oferendas sazonais. Já o “trabalhamos” marca a importância da dimensão comunitária das tarefas, como nas *faenas* (trabalho ou tarefa) e *tequios* (trabalhos comunitários). As “necessidades sociais” apontam para o sentido ético do fazer, guiado por valores como o bem-viver e o cuidado mútuo.

Essa concepção não se reduz a um ideal abstrato, mas orienta uma proposta curricular concreta, articulada em quatro eixos: território, recursos, trabalho/técnica e fim social. Esses eixos são constantemente atravessados pelo “significado indígena” dentro das milpas, que dá densidade e enraizamento aos saberes em cada prática coletiva. Trata-se de um modelo educativo que, ao invés de impor conteúdos prontos, parte do que já pulsa nos corpos e territórios, daquilo que as comuneras e comuneros sabem fazer e sabem sentir. Por isso:

Vamos a la milpa (territorio) a cosechar (trabajo/técnica) maíz (recurso natural) para preparar tortillas para alimentarnos (fin social)

Vamos al río (territorio) a pepenar (trabajo/técnica) caracoles (recurso natural) para cocinar un caldo sabroso (fin social)

Vamos a la asamblea (territorio) para tomar decisiones (técnica/trabajo) sobre el futuro de nuestro ejido (fin social)

Vamos al cerro (territorio) para pedir (técnica/trabajo) al ajaw (recurso) que lleguen las lluvias (fin social) (Sartorello; Bertely, 2018, p. 34)

Assim vamos, aqui, à terra mesma. Ela atua como fio condutor dos trançados em Abya Yala e nos leva a outra forma de conjugação de si: tu, com *nós* entrelaçados, na escuta profunda da voz delas.

5.6 Tu-nós-voz-elas: trançados na América Latina

No território *Anahuac*, vi inúmeras formas de tecer. A grande maioria por mulheres. Mulheres-fio, Mulheres-nós, com força e coragem; Mulheres-voz, ampliando-a ao não saber escrever. Tecendo redes, conhecimento. Tecendo vidas. A última que presenciei foi em Chiapas, com uma mulher de 85 anos fazendo um tear de cintura, uma falante de tsotsil que, mesmo sem saber ler e escrever palavras, escreveu no tear com os fios. Dizia que tear era “*tsjal*”. E, assim, em todo o México e em toda a América Latina, fios são tecidos na educação e na comunidade - assim como no Sul do Brasil temos o *Vãfy* dos Kaingang e o *Tembiapó* dos Guaraní.

Algunas son artesanías de larga tradición, en las que la tecnología prehispánica ha variado poco en los últimos cinco siglos, y las formas y motivos de decoración siguen siendo prácticamente los mismos: grandes vasijas de barro modeladas sin torno y cocidas bajo montones de leña; huipiles de algodón coyuchil tejidos y brocados en

telar de cintura; objetos de madera laqueados según técnicas que se empleaban antes de la invasión europea; papel fabricado con corteza de árbol machacada. (Bonfil Batalla, 1987, p. 47)

Fotografia 10 – Telar de cintura



Fonte: da autora, 2024

A partir do nó analisado por Saffioti (2008), há uma estrutura de poder que unifica as 3 ordens: gênero, raça/etnia, classe social. Trata-se de uma construção contraditória, que se difere das contradições em separado.

Uma voz menos grave ou mesmo aguda de uma mulher é relevante em sua atuação, segundo o preconceito étnico-racial, e, mais seguramente, na relação de gênero e na de classes sociais. O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes”. (Saffioti, 2008, p. 34).

Fotografia 11 – A urdimbre acontecendo



Fonte: da autora, 2024

No mesmo estado, em Oaxaca, um menino de aproximadamente 8 anos nos ensinava um processo de tear. Todavia, ainda antes disso, mostrou todo o processo de preparação da lã, de tingimento natural, das cores utilizadas, dos tempos, das esperas e das mãos - constituindo tramas de sentidos em imagens, fio a fio.

Fotografia 12 – Preparação e coloração das lãs



Fonte: da autora, 2024

Fotografia 13 – Fios tecendo vida



Fonte: da autora, 2024

5.7 Pisar suavemente sobre a terra

Pisar suavemente sobre a Terra é mais do que um gesto físico: é uma postura ética, estética e espiritual diante do mundo. Cada pegada revela a relação que mantemos com o solo que nos sustenta; a maneira como tocamos o chão traduz o respeito (ou a negligência) que dedicamos à vida que pulsa sob nossos pés. Caminhar de leve é reconhecer que o solo não é mero suporte inerte: nele habitam microrganismos, raízes, água subterrânea e memórias da terra. Assim como para os Guarani, que narram que a Terra é como uma irmã ou um irmão, ao caminhar, pisa-se sobre ela e, por isso, o passo deve ser leve, em cuidado aos ancestrais e ao território.

Krenak nos lembra que não precisamos de mais desenvolvimento, mas sim de *envolvimento*. Ele nos convida a desacelerar, a romper com a lógica que violenta os ciclos da Terra e a reencontrar o compasso de uma vida enraizada.

Nas montanhas do México, no estado de Michoacán, onde repousam as Mariposas Monarcas, essa sabedoria toma forma concreta. Jorge, que conduzia a visita ao santuário, compartilha que *“la importancia cultural, histórica y ecológica de la mariposa monarca para los pueblos mesoamericanos, especialmente dentro de la cosmovisión náhuatl”*, é imensa. A monarca, chamada *Tonalpapalot* - que significa *“mariposa del sol”* -, está ligada ao deus solar e às festividades do Día de los Muertos, já que as borboletas chegam entre o final de outubro e o início de novembro, como se acompanhassem os espíritos de volta para casa.

“Según la creencia náhuatl, las almas de ciertos muertos se transforman en colibríes o mariposas que ayudan al sol durante cuatro años antes de partir definitivamente.” A migração das Monarcas simboliza essa travessia espiritual: cada geração de mariposas vive apenas semanas, mas juntas completam os 4.000 km desde o Canadá até as montanhas mexicanas. A viagem é uma metáfora viva da ancestralidade e da conexão entre os mundos.

“De hecho el 2 de noviembre tengo entendido que está en el calendario científico del siglo XIII desde Francia [...]. Pero nosotros en el mundo náhuatl tenemos cuatro fiestas de envidia de muertos”. O guia explica que, para os povos náhuatl, o Día de los Muertos preserva fragmentos de um tempo anterior à colonização: a *cempasúchil*, flor dos 400 caminhos, e o *sualin*, caveirinhas feitas de amaranto, remetem aos ritos ancestrais. *“Es la flor de los 400 caminos. Y el sualin son las calaveritas que ponemos en las ofrendas.”*

O número de monarcas que chegam hoje às florestas mexicanas é apenas uma fração do que já foi. *“Que había más población de mariposas hace 500 años [...] de hasta 10 a 20 veces*

más.” A redução é atribuída à destruição ambiental: *“Lo que pasa tristemente, la deforestación. Desde hace 500 años, todo el centro se ha ido pelando.”* A floresta que abriga as monarcas atualmente não é originária, mas fruto de um projeto de reflorestamento de pelo menos 80 anos. Desde 1930, com apoio dos povos *purépechas, mazahuas e matlaxincas* - indígenas da região -, esforços comunitários têm sido realizados para restaurar o habitat.

Essa mobilização coletiva é chamada *chikahualistli*, trabalho comunal que fortalece a energia coletiva e que vai além do trabalho: *“Chikahua significa trabajo. El istli es un sufijo reverencial, que es el trabajillo que nosotros damos. Pero en teoría, es parte de una esencia anímica que tú das y que tú vives incidentalmente, parte de tu tonalidad, justamente para mejorar la calidad de vida de todos. Si tú te acuerdas solo, si tú te guardas en un solo lugar, si no convives con la gente, te enfermas por la soledad, por la falta de chikahualistli. Entonces, por eso las comunidades indígenas tanto hacen de estos trabajos comunales 'Vamos a integrarnos, vamos a ir al tal lado', por justamente esta salud anímica. No sé qué tanta relación tendrá que ver con la psicología, pero yo creo que algo ha de tener que ver con esto de tener la convivencia entre todos”.* Assim, a vida comunal, o cuidado com o território e a espiritualidade cotidiana estão entrelaçados. Subir montanhas também revigora o espírito, pois conecta com *Tonacatepetl*, o cerro da abundância.

Na cosmovisão náhuatl, corpo e cosmos estão intimamente ligados: *tonali* (a energia vital que habita a cabeça), *teyolía* (o coração) e *ihiyotl* (o fígado) formam as três essências anímicas. *“Entonces, tú cuando piensas o cuando recuerdas, todas esas energías de la memoria, según los náhuatl, no se encuentran en el cerebro, se encuentran en el corazón.”*

“[...] según la Cosmovisión Náhuatl, el mundo se divide bajo la idea de opuestos complementarios, parte femenina, parte masculina, y parte de esta Cosmovisión del Sol, de la casa del dios Sol, mucho tenía que ver con estos animalitos, ¿por qué? Porque cuando ustedes fallecían, los Tonalis, las esencias anímicas que a ustedes les daban vida si se iban al Tonatiuhicán, se iban a transformar en dos elementos, en Huitzilín o en Papalos, que sería el colibrí o las mariposas, las mariposas en teoría son las almas o las ánimas, o más bien el Tonal de los pueblos antiguos o de la gente que fallecía, que están únicamente cuatro años en esta tierra, para ayudarle al Sol a levantarse, los hombres lo hacen desde el amanecer hasta el cenit, y al mediodía, justamente las mujeres ayudaban al Sol a recostarse, eso es parte de la Cosmovisión de los pueblos originarios”. O masculino e o feminino se equilibram nesse ciclo solar: homens ajudam o Sol a nascer, mulheres a repousar. A leveza da Monarca, então, carrega



não fragilidade, mas sabedoria ancestral. Ela nos lembra que pisar suavemente não significa somente o pisar de leve para não deixar marcas, mas também saber quais marcas deixar.

Hoje, nossa “pegada ecológica” é desmedida. Durante a Campanha Juventudes e Justiça Ambiental, fiz o cálculo e percebi que consumia mais do que um planeta. É por isso que a cada ano aceleramos o processo de esgotamento dos recursos naturais da Terra. Em 2024, o dia obtido como resultado para o cálculo foi 2 de agosto. Já em 2025, foi em 24 de junho. Ou seja, vivemos como se tivéssemos 1,7 planetas - e nos países mais ricos, esse número é ainda maior.

Pisar suavemente é, portanto, um convite a refazer o pacto com a Terra. A imagem da borboleta, como memória ancestral e alma do que aqui já esteve, repousa sobre um galho fino e, ainda assim, percorre continentes, ensina que leveza e força podem coexistir. Ao afinarmos nossos passos ao compasso da Terra. Sua vida é curta, a Mariposa que inicia o percurso de 4.000km não é a que chega no destino final, mas sim sua quarta geração. A árvore plantada normalmente não será para nossa geração, mas para quem vem.

“Pero es parte justamente de un legado cultural histórico [...] yo recuerdo que así me voltean, decía que las mariposas no se tocaban, porque eran gente muerta.” Esse ensinamento atravessa gerações e nos convida a ver o invisível. As borboletas que víamos hoje eram netas das que chegaram meses antes, cada uma portando a memória do feminino que lhe antecedia.

Cuidar da Terra é cuidar das almas, das montanhas, dos rios. Que saibamos pisar com a mesma reverência que move as Monarcas: sem pressa, sem ferir, carregando mundos em asas e territórios como uma extensão do ser e do estar.



Carine Wendland

TERRITÓRIO DE JUSTIÇA CLIMÁTICA - MONTE

6 O RECADO DA TERRA E DOS POVOS ORIGINÁRIOS

O monte, como território de pesquisa, não se apresenta apenas como um espaço físico ou geográfico, mas como um ser que comunica, ensina e convoca. O monte é esse lugar onde o saber não é apenas produzido, mas partilhado entre humanos e não-humanos, onde a cosmovisão não se aprende por conceitos abstratos, mas pela vivência incorporada.

A Terra fala, às vezes, através dos silêncios. Sua linguagem não se expressa em palavras, mas sim em sinais, ritmos e desequilíbrios. Ela fala através do calor excessivo, das chuvas fora de tempo, da seca que resseca os rios, do sumiço de espécies, da fragilidade das abelhas, do céu sem pássaros. Seu chamado não vem como um grito, mas como um clamor sutil, um sussurro que atravessa o corpo: uma borboleta que migra, uma flor que floresce fora do seu tempo, uma árvore que não frutifica. A Terra pede ajuda quando suas estações se desregulam, quando os ventos mudam de direção, quando a seca atrapalha no crescimento dos alimentos, quando o monte adoce. E é preciso silenciar dentro para ouvir fora.

Ela tem nos chamado com emergência e com insistência. E, quando recusamos ouvi-la, ela responde com suas próprias formas de resistência e vivendo as consequências da ação humana, lembrando que não somos seus donos, apenas hóspedes por um tempo. O chamado da Terra é também um convite a reaprender: desacelerar, respeitar os ciclos, devolver o que foi tomado sem cuidado. Escutar a Terra é um exercício de humildade, de descolonização dos sentidos, de reconexão com aquilo que, no fundo, sempre soubemos. Os Kaingang costumam dizer que escutam a terra no sentido literal de que ela deixa ecoar um som.

É no monte que se revela o entrelaçamento entre a terra e o pensamento, entre o território e a memória, entre o silêncio e a escuta. Escutar a terra é assumir que há outras formas de conhecer, de perguntar e de responder. Ela ensina desde seu lugar; a pesquisa feita no monte é uma pedagogia da atenção.

Quando os povos originários nos ensinam a escutar o chão, a ler o vento e a entender o ritmo das águas estão nos convidando a um outro modo de saber: o saber que nasce da relação. O monte é um livro vivo, a trilha etnoecológica na *Tekoá Yvy Poty* em Barra do Ribeiro, por exemplo, mostra que cada canto de pássaro, cada sombra projetada pelas árvores é uma linha

desse texto sagrado, cada fogo acendido no centro da roda de conversa, cada palavra gerada em círculo. Cabe a nós, pesquisadoras e pesquisadores, a escuta.

6.1 Veia-rio e Justiça Climática

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.

(Krenak, 2022, p. 11)

O rio pode contar e dizer? Pode narrar e construir uma história que nos inclua? Pode nomear as ausências, as feridas, o passo furtivo e predador da mão impiedosa e a esperança gentil e demorada que sonha com a margem? Por trás de toda cultura está sempre o rio. E esse rio enunciado, que não é coisa, nem se toca, nem pesa, é a única resposta quando se faz a pergunta pela cultura. Ele simboliza a margem de enraizamento que toda cultura deve ter. É por isso que se pertence a uma cultura e se recorre a ela nos momentos críticos para se enraizar e sentir que se está em uma parte social presa ao solo.

Entre terra e água, nos educamos. Esse rio, o *Watu*, avô dos indígenas Krenak, do Norte do Brasil, que sofreram por conta de uma mineradora, carrega sabedoria ancestral e intergeracional. Eu me situo no Sul do Brasil, do lado de um Arroio, o Arroio Andréas igualmente carregado de ancestralidade e sabedoria que conversa com o rio lá de cima.

A América, hoje latina, tinha como nome *Abya Yala*, terra madura, terra em florescimento. Quando os colonizadores vieram, eles desconsideraram o caminho dos rios. Construíram. Desenvolveram. Inovaram. Até que, num certo momento, o rio do Rio Grande do Sul, estado mais ao Sul do Brasil, com sua grande força, tudo ou quase tudo destruiu no ano de 2024, tirando a vida de quase 200 pessoas.

Não foi culpa do rio; não podemos mais falar de desastres naturais, porque eles não são naturais - são frutos de um processo antropocêntrico. Nesses começos escritos e sentidos, eu me coloco. Estou na América Latina, América Profunda, *Abya Yala*. Lugar que sofre as consequências do clima, mas que também é solução.

A mudança climática está atravessando o mundo, mas é no Sul que ela está se estagnando devido às ações dos grandes países; dessa forma, os efeitos são vivenciados de forma desproporcional entre os indivíduos; por conseguinte, as pessoas mais vulneráveis são

afetadas de forma mais severa, com complicações diretas em seus meios de subsistência, especialmente aquelas que, com frequência, enfrentam múltiplas formas de discriminação e marginalização - como as mulheres que vivem na pobreza, os jovens, as crianças, as pessoas com deficiência e os povos indígenas. Pois, as mudanças climáticas são uma questão de justiça.

Para tanto, nesta escrita, apontarei para algumas participações minhas em conferências do clima e, assim sendo, discutirei sobre minhas percepções no sentido das vozes indígenas escutadas – e não escutadas - nestes espaços. Essa análise é substancialmente importante na medida em que os povos indígenas são um dos grupos que mais sentem os efeitos da emergência climática - por estarem mais próximos da terra. Esses raciocínios servirão para novamente retomarmos a educação como caminho, percurso e decurso - na identificação do momento em que nos distanciamos da terra mãe e educadora para efeitos catastróficos acontecerem.

A Federação Luterana Mundial (FLM) - ou Lutheran World Federation (LWF), em inglês - está comprometida com a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) há muitos anos. Como organização religiosa, contribuimos ativamente, especialmente dando voz às comunidades mais vulneráveis e abordando questões de justiça climática. Representando a FLM, tive participação em diversos momentos de escuta e incidência.

Para o autor latino-americano Patrício Guerrero Arias (2011), a espiritualidade tem uma dimensão política insurgente, que busca transformar a existência a partir de dimensões cósmicas. Ao contrário da crença popular, ela não se concentra em ser contemplativa, mas passa à ação. Além disso, ela nos permite superar a visão teocêntrica e antropocêntrica que, por sua vez, legitima a dominação masculina do mundo. A espiritualidade, que em si mesma permanece e resiste, traz as próprias palavras “ritualidade” e “atualidade”, construindo um tecido de existência; na esperança de diálogos interculturais, traça um "corazonar". Neste sentido, os modos de espiritualidade representados nas conferências não se distanciam da espiritualidade dos povos indígenas em constante luta e resistência pela natureza, bem como não se distancia da educação popular ambiental, que tem aproximações com Paulo Freire e, em suas origens, com a teologia da libertação.

É importante mencionar que Abya Yala foi o nome dado pelos povos indígenas à América Latina, opondo-se ao nome imposto pelos colonizadores. E, nesse profundo território, nasce a educação ambiental popular.

6.2 Emergência climática: por uma Educação Popular [Ambiental] e Intercultural

[...] a proposta da Educação Ambiental Popular potencializa a busca pela construção de saberes e conhecimentos pautados na justiça social, ambiental e cognitiva, considerando as multiplicidades dos saberes sem hierarquizá-los.

(Pereira; Freire, 2024, p. 12)

Partimos do pressuposto de que a modernidade polariza a humanidade e a natureza. A terra não tem espaço na educação - e nós, humanos, somos apartadas e apartados da natureza como se não fôssemos natureza.

A educação, ao passo que distancia e é distanciada da natureza, também tem tomado rumos de uma educação tecnicista, do conhecimento apartado das sabedorias originárias, assim

el daño que le hicimos al Planeta, en el siglo XX, es que estábamos preparando técnicos y formando a muchos técnicos, y la idea era permitir que los humanos influyeran en la vida en la Tierra. Extraer petróleo, perforar en la plataforma continental, devastar la selva amazónica, buscar oro por todas partes, toda esta cosmovisión compuesta por un Planeta lleno de hormigón, viaductos, puentes, estaciones de autobuses, metros. Toda esta parafernalia es un insulto al cuerpo de la Tierra. La tierra respira (Krenak, 2020, p. 20).

Um continente mestiço, uma terra mestiça, porque divide

la tierra de la ciudad, la política de la ética, lo que piensa el ciudadano de lo que hace, la periferia del país del interior, y evidencia aparentemente los principios pretensiosamente absolutos de nuestra mentalidad europea, sumiendo lo verdadero em lo falso, lo cierto en lo incierto, la conciencia en la inconsciencia, lo hacía en dimensión de la vida y con un oscuro sentimiento de reintegración a la tierra (Kusch, 2000, p. 48)

Assim, nessas cisões de mundo, polaridades e formações fragmentadas de sujeito e objeto como dominação, a Educação Popular Ambiental vem como forma de romper com essas divisões do modelo dual do pensamento científico - com sabedorias partilhadas de maneira mais horizontal e como forma de emancipação. “A Educação Ambiental encontra na Educação Popular potencialidades educativas que contrariam as marcas da dualidade e opressão” (Pereira; Freire, 2024, p. 13). A

educação ambiental em construção em um movimento contra-hegemônico é a crítica ao paradigma cientificista-mecanicista que informa a sociedade moderna urbano-industrial; crítica ao seu modelo de desenvolvimento, ao seu modo de produção, com suas múltiplas determinações da realidade social, que se concretiza na proposta de uma modernização que é conservadora – porque muda (moderniza) para manter a situação atual (status quo) – e que promove, ainda, de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo (Guimarães, p. 46, 2013 apud Pereira; Freire, 2024, p. 6 e 7).

Na reivindicação de outras formas de habitar o planeta frente à emergência climática essa possibilidade de educação se faz cada vez mais necessária, atrelada ao movimento

ecológico, aos movimentos sociais e aos movimentos da vida que pulsa por mudanças de consciência e não do clima.

A Educação Ambiental, em diálogo com a Educação Popular, auxilia a tensionar o lugar da humanidade na/em natureza. Enquanto uma é, em essência, latino-americana, outra chega à América Latina sendo vertente, raiz e fruto junto à outra.

A Educação Popular, bem sabemos, ganha força na década de 1960, com o educador brasileiro Paulo Freire, a partir de práticas educativas populares concretas de leitura do mundo e leitura da América Latina - uma proposta politicamente mais integral e humana que possibilite a emancipação.

É nesse contexto, portanto, que situamos Paulo Freire como um dos mais importantes pensadores decoloniais de Abya Yala - educador que forjou sua obra em meio a experiências concretas de luta contra a opressão e a injustiça material, epistêmica e cognitiva, fortalecendo a Educação Popular como um movimento que se conectou profundamente às lutas históricas dos povos deste continente contra os diversos regimes e estruturas de opressão, particularmente o colonialismo, o capitalismo, o racismo, o sexismo e o patriarcado (Loureiro, 2020, p. 60).

Já as origens genealógicas da ecologia recorrem à época de Aristóteles, o termo em si é utilizado inicialmente pelo alemão Ernest Haeckel, em 1869 (Bermúdez; Longhi, 2012). Sua vertente grega, *oikos*, quer dizer “casa” e *logos*, o “estudo”, ou seja, configura-se como um conhecimento, um estudo da casa. Como estudo mais amplo da natureza, vem mais tarde a educação ambiental. A década de 1970 é considerada a “década ambiental”, com a celebração, também, do dia da terra - instituído inicialmente nos Estados Unidos, em 22 de abril de 1970, diante da preocupação com a natureza que começa a surgir e que, nessa década, chega com mais força na América Latina.

Embora a Educação Popular nasça por volta da década de 1960, dentro de movimentos sociais que insurgiram na América Latina, e tenha raiz em Abya Yala, ela é muito fortalecida mais tarde, na mesma época que a Educação Ambiental - não originalmente como conceito latino-americano, mas que se torna latino-americana na conexão com a educação popular.

É também nessa mesma época que o termo “interculturalidade” tem seus começos conceituais, na primeira metade da década de 1970, em especial no âmbito educativo, com a educação escolar bilíngue e indígena. Também os movimentos negros latino-americanos e a educação popular apresentam grande importância neste pensamento inicial sobre interculturalidade - bem como, mais tarde, nas políticas públicas educativas que se instauraram. (Candau, 2010).

A interculturalidade, todavia, é ainda uma aspiração, um desejo, uma utopia, “no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural” (Schmelkes, 2013, p. 6). Desse modo, concordamos com uma educação para a interculturalidade. De semelhante forma, a Educação Popular Ambiental é uma aspiração realizável, um inédito viável para Paulo Freire.

“A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim [...] é, para os primeiros, seu ‘inédito viável’, que precisam concretizar” (Freire, 2024, p. 131), como forma de transcender as situações-limite. Buscar por um outro mundo possível é um inédito-viável na Educação Popular Ambiental.

A terminologia “Educação Popular Ambiental” surgiu, inicialmente, em outros países da América Latina, dentro do *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* (CEAAL), “onde vários centros afiliados assumem explicitamente a perspectiva ambiental em seus trabalhos”, lançando a proposta, no ano de 1987, durante a sua Assembléia Geral realizada em Guanajuato, México, de criação da Red de Educación Popular y Ecología - REPEC (Barbosa, 2002, p.88 apud Pereira; Freire, 2024, p. 8), estabelecendo-se ali como

uma síntese que engloba os delineamentos ecológicos da Educação Ambiental e os princípios sócio-políticos da Educação Popular. Contudo, é importante enfatizar que, para adicionar o adjetivo “ambiental” à Educação Popular, não basta que sejam incorporados conteúdos e temas ambientais à educação popular; tampouco, adicionar o popular na Educação Ambiental não implica tão somente em executar atividades e projetos de Educação Ambiental com as camadas populares (Ruiz, 1994 apud Campos; Paixão, 2024, p. 6, tradução nossa).

Ambas, imbricadas na prática social de cuidado com o mundo e com a vida. Essa Educação Ambiental com base Popular possibilita uma educação como convivência e convivência entre humano e natureza de maneira mais integral, perpassando o cartesianismo e o positivismo - que apontam para o individualismo e a polarização da ciência.

A Educação Ambiental apresenta-se, hoje, como um modelo ético de educação que pode contribuir com as mudanças estruturais necessárias ao mundo, quando reivindica outras maneiras de habitar o planeta. Logo, compreende-se que a Educação Ambiental Popular, mira em outras maneiras de educar, pois contempla a conduta histórica; haja vista que busca fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam postas em debate, entendidas, interrogadas e incorporadas na sociedade, bem como nas manifestações culturais. (Pereira; Freire, 2024, p. 7)

Em 1992, ao final na Jornada de Educação Ambiental, durante a ECO-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, antes ainda de uma Conferência das Partes (COP), Paulo Freire terminou a sua participação em uma mesa, com a seguinte frase: “Sem homem e mulher, o verde não tem cor”. (Moreira, 2014, p. 16 apud

Freitas, 2017, p. 117) Foi um encontro da Educação Popular com as relações sociais de gênero e a natureza.

Tanto a Educação Ambiental³² quanto a Popular confluem na dimensão política. Ademais, os países da América Latina possuem questões ambientais e sociais complementares que se convergem. Este princípio político assumido pela educação na interface entre educação popular e ambiental une, por fim, movimentos ecológicos às pautas dos movimentos sociais - de modo a tensionar o lugar da humanidade na natureza. Na complementaridade entre o popular e o ambiental:

O popular traz para o ambiental a complexidade das relações sociais, a historicidade e a necessidade de um posicionamento político comprometido com as classes populares em nome da igualdade cidadã. O ambiental traz para o popular a certeza de que o fim da desigualdade e da opressão de classes não resulta, em si, em uma sociedade sustentável. Acoplado ao projeto de emancipação humana deve estar o projeto de construção de uma nova relação sociedade-natureza, de compreensão do humano na natureza e de respeito à vida como direito maior (Barbosa, 2002, p. 93 apud Pereira; Freire, 2024, p. 11).

Ao final e ao cabo, “ainda se vivencia a estrutura desumanizante, presente no modelo social vigente, o predicado “popular”, junto ao campo da Educação Ambiental, é necessário, e até imprescindível, para demarcar o compromisso com determinados grupos e horizontes de mundo”. (Pereira; Freire, 2024, p. 18) ainda

é importante destacar que a Educação Ambiental Popular não é um acréscimo de conteúdos e valores da Educação Popular ao campo ambiental e, tampouco, é uma Educação Ambiental realizada com as camadas populares. Compreende-se a Educação Ambiental Popular como uma proposta educativa, que se nutre nos dois campos, que pode contribuir para atribuir novos sentidos e relações entre as pessoas e com suas realidades, por meio da compreensão do compartilhamento do mundo e da vida (Pereira; Freire, 2024, p. 20).

Perpetuando assim na reivindicação dos saberes populares, e por que não ancestrais? No meio ambiente, e por que não ambiente inteiro? Através da intencionalidade emancipatória e da busca por justiça socioambiental percorrer-se-á, aqui, uma educação que necessita, cada vez mais, ser escuta e abertura aos povos originários e para a luta frente à emergência climática, já que as conferências internacionais de clima já não são suficientes.

³² “A educação ambiental crítica nasce, assim como a educação do campo, dos anseios e da radicalidade dos movimentos sociais desde uma opção política para o Brasil, sendo estes movimentos, lutas essenciais aos desafios impostos pela atual crise ambiental, climática e alimentar que é também de civilização” (Costa, 2024, p. 84).

6.3 Da mudança à emergência climática: o recado da terra e dos indígenas

Nós não somos nem 1% da população brasileira, e nem 5% da população mundial, mas protegemos em torno de 80% da biodiversidade do planeta.
- Célia Xakriabá

Que os povos indígenas estão como um dos grupos na linha de frente na luta contra a emergência do clima sabemos, mas eles também estão a frente na renomeação de mudança climática para “crise” e, agora, para “emergência climática” - de maneira especial, as mulheres indígenas:

[...] há pelo menos 20 anos, nós, povos indígenas, temos alertado o mundo sobre a destruição da natureza e sua sociobiodiversidade. Temos alertado sobre as mudanças no clima que já vinham alterando não só o calendário cultural e alimentar, mas, igualmente, aquele calendário ligado aos rituais tradicionais, esse movimento chamou-se de “mudanças climáticas”, mas a recepção sobre esse problema crescente parece não ter chamado muito a atenção da maioria da população não indígena.

Cada vez mais convivendo com as mudanças climáticas em nosso cotidiano, nós, indígenas, tão logo nos demos conta desses efeitos nocivos, mais uma vez chamamos a atenção da sociedade como um todo, alertando que não se tratava mais de mudanças no clima, mas de crise. Entramos numa espiral perigosa e letal com a crise climática, de modo que nós temos intensificado esse chamamento mundial para respeitar a natureza, afinal nossa existência depende dela, mas ela não depende de nós.

Os ecos de nossas vozes e até mesmo dos efeitos naturais catastróficos que temos visto ainda parecem ser insuficientes para desconstruir um mundo que gira em torno do mercado/consumo, onde a responsabilidade ambiental é sempre da outra pessoa, nunca de si. A crise climática acendeu um alerta sobre as mudanças nos ciclos e círculos naturais que vêm aumentando exponencialmente, trazendo morte e destruição por todos os lados e para todas as pessoas, sobretudo as mais fragilizadas socioeconomicamente. Mudanças, crise e agora emergência, substantivos que nos levam a perceber uma cronologia desses efeitos e o quanto está cada dia mais grave os duros rompimentos dos ciclos e círculos da natureza.

Talvez nós, povos indígenas, estejamos falando em emergência climática porque já estamos vivendo esta emergência em nossos territórios há tempos. Enquanto essa questão ainda é percebida como algo distante por parte da sociedade não indígena, já é sentida com muita força nos nossos territórios, questões que são visíveis a olho nu, como os desmoronamentos, chuvas em excesso, poucas chuvas ou nada. [...] Se perceber como parte da natureza nos deixa, enquanto indígenas, muito mais vulneráveis a essas alterações. (Kerexu; Julião, 2024, p. 8-9).

A nível de região latinoamericana, temos extremos: secas e inundações. Toda Abya Yala sofre com a emergência climática. A nível de Brasil, viemos vivendo extremos de forma marcante nos anos de 2023, 2024 e 2025: ondas de calor, ondas de frio, chuvas torrenciais e inundações, totalizando 12 eventos climáticos extremos (somente em 2023), segundo a Organização Meteorológica Mundial - muitos vinculados ao fenômeno El Niño.

A bacia do Rio Amazonas enfrentou uma seca prolongada; no Rio de Janeiro foram registradas temperaturas máximas de 59,3°C em novembro de 2023 e de 58,4°C em janeiro de

2024; um ciclone destruiu parte do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, em setembro de 2023, sendo afetado novamente em 2024, de maneira ainda mais intensa.

As perdas não econômicas já são muito visíveis na recente catástrofe climática que assolou o Rio Grande do Sul em 2024. Conforme publicação da Fundação Luterana de Diaconia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, mais de 2,3 milhões de pessoas foram afetadas, quase 95% das cidades do estado foram atingidas, cerca de 630 mil pessoas perderam suas casas, de modo que o prejuízo econômico estimado é de 7,5 bilhões de reais. Embora não se fale tanto de perdas não-econômicas, 183 pessoas perderam a vida e muitas outras seguem desaparecidas. Pelo menos 80 comunidades indígenas e 70% de seus territórios sofreram com esses eventos; assim sendo, ainda que não se tenha um estudo após esses acontecimentos, já se sabe que territórios de sabedorias profundas foram atingidos.

Apesar de haverem travas políticas - em função de os órgãos competentes não darem atenção aos alertas proferidos por cientistas que estudam a temática -, -, é preciso que estratégias eficazes sejam integradas o mais breve possível nas políticas e quadros de negociação climática, com o objetivo de diminuir a ocorrência dos eventos climáticos extremos e, de semelhante modo, amenizar a intensidade deles; paralelamente, eles devem ser compensados, no sentido de fornecer apoio aos setores afetados. Nesse sentido, o documento “Caminhos para caminhar pela perda e danos não econômicos dentro da UNFCCC³³” destaca a necessidade de acesso direto ao Fundo que inclua considerações de grupos desproporcionalmente afetados, mecanismos de implementação do Fundo e acordos de financiamento que tenham participação significativa das Organizações da Sociedade Civil e das comunidades afetadas.

Por outro lado, na seca mais extensa do Brasil, que afetou 55% do território do país no ano de 2024, 11 milhões de hectares foram queimados entre janeiro e agosto. De todas as queimadas da América do Sul, 71,9% estão no Brasil. Além da Amazônia, foram atingidos os biomas do Cerrado e da Mata Atlântica. Como agravante, quase todo o país ficou coberto de fumaça, assim como partes de outros países sul-americanos.

Perdas econômicas e não econômicas irreparáveis ocorrem e afetam aspectos culturais, a história e a memória de todo um povo. Há uma memória dos desastres, para que não volte a passar. A questão climática é feita de muitos desafios, mas o maior talvez seja plantar e cultivar uma consciência de cuidado e de decisão política. A gente sabe que é o 1% mais rico que mais

³³ Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

destrói. Somente nos primeiros 10 dias de 2025, o 1% mais rico do mundo já emitiu todo o CO₂ que podia em um ano, enquanto os 50% mais pobres da população mundial levariam 1.022 dias para alcançar esse índice.

O processo de reconstrução deve ampliar a resiliência do território. Perpassam a questão da estrutura - prevenção comunitária, educação, dinamização da economia local, planejamento urbano e revegetação de bacias hidrográficas.

A nível local, na geocultura que eu habito, na região do Vale do Rio Pardo, no município de Vera Cruz - um dos 35 municípios do país com 100% de água potável - temos o Programa Protetor das Águas, como Pagamento por Serviço Ambiental (PSA), que vem do meio acadêmico, da universidade comunitária da região, a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mas que é parte do município e da educação deste, visto que a maior parte da água consumida decorre do Arroio em que está localizado o projeto.

Na área do Programa estão 564 espécies vegetais - de 117 famílias botânicas distintas; 330 espécies de avifauna; 59 espécies de mamíferos terrestres; e 7 espécies de árvores ameaçadas de extinção, dentre elas a araucária e a palmeira juçara (ou o açaí da Mata Atlântica), ambas espécies em extinção - plantadas em dezenas, quase centenas, todos os anos pelo meus pais, como forma de resistência e resiliência climática ao lado de uma mineradora de pedras.

6.4 Conferências do clima e vozes indígenas

*A luta pela mãe terra é a mãe de todas as lutas.
- Sonia Guajajara*

Que o tema das mudanças climáticas é emergente, já sabemos. Antártica verde, deserto inundado, Amazônia em chamas, Sul imerso em água. Já passamos do 1,5°C. Já passamos dos 1,5 °C de aquecimento global em determinados períodos e, segundo o documento State of the Global Climate 2024, da Organização Meteorológica Mundial (OMM, 2025), com temperaturas globais médias 1,55 °C superiores aos níveis pré-industriais, entre os anos de 1850 e 1900, o ano de 2024 configurou-se como o mais quente desde o início das medições modernas, e 2025 tende a repetir o mesmo padrão.

Não há mais tempo. Os eventos extremos da emergência climática nos mostram que algo precisa ser feito. O Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre

Alterações Climáticas (IPCC, 2023) apenas reafirma os efeitos catastróficos do aquecimento global acima de 1,5°C e, com 95% de confiança, afirma que o aquecimento observado desde meados do século XX é resultado direto das atividades humanas, sobretudo pela emissão de gases de efeito estufa provenientes da queima de combustíveis fósseis, da agropecuária intensiva e da mudança no uso do solo, ou seja, estamos no período do antropoceno – época geológica marcada pela ação humana sobre os sistemas da Terra.

Segundo o Banco Mundial (2024), até 132 milhões de pessoas podem ser empurradas para a pobreza extrema até 2030, devido a choques climáticos, enquanto a migração induzida por eventos ambientais pode alcançar 216 milhões de pessoas até 2050. As mudanças climáticas já provocam três vezes mais deslocamentos do que conflitos e violência, afetando principalmente populações de países com crises sociais e econômicas. Segundo a ONU e o Relatório Groundswell, até 2050, das 216 milhões de pessoas deslocadas internamente, 86 milhões poderão ser na África Subsaariana, 49 milhões no Leste Asiático e Pacífico, 40 milhões no Sul da Ásia, 19 milhões no Norte da África, 17 milhões na América Latina e 5 milhões na Europa Oriental e Ásia Central (UFSM, 2023)

Quando todo o Brasil virou fumaça, aprendemos que as cidades já estão suficientemente cinzentas e que precisamos de uma consciência coletiva de cuidado, quando o que temos é um inconsciente coletivo de destruição e uma falsa ideia de que somos mais que a natureza, quando na verdade *somos* natureza.

No Brasil, a etnia Guarani usa o termo *juruá* para definir os que não são indígenas. Em sua definição há algo como “boca vazia”, ou seja, “fala, fala e não diz nada”, ou ainda uma “fala que não merece confiança”. Outras etnias, conforme o Instituto Socioambiental (sf), definem de forma diferente os não-indígenas - como a etnia Kaingang, por exemplo, que denomina o homem branco de *fóg*, ou seja, “o outro”, aquele que não é Kaingang. Os Yanomami de Roraima e Amazonas chamam o não-indígena de *napëpë*, para eles “estrangeiro” ou “inimigo”. Os Munduruku, do Rio Tapajós no Pará, por sua vez, os denominam *pariwat* para designar “os que não pertencem a esse lugar” e, logo, seus inimigos.

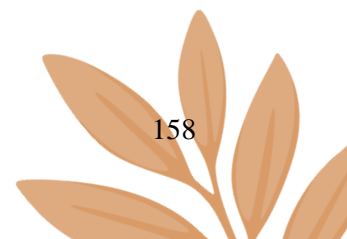
É nas conversas com outros que saberemos mais de nós mesmos, que o outro deixa de ser outro. Há abertura às outridades. É, ademais, nas conversas entre indígenas e não-indígenas ou entre indígenas e *juruás*, *napëpës*, *fóg* e *pariwats* que há conflitos e, por isso, aprendizagens e transformações.

Espaços como as Conferências da Partes da ONU sobre mudança do clima são, apesar dos acordos, quase sempre insuficientes. Por esse motivo, o tema não deve ser apartado da educação, de uma educação para a interculturalidade, para promoção dos diálogos, Popular e Ambiental, para produção de pensamento e ação. A seguir, seguem trechos transcritos como autoria de falas de indígenas do México, do Equador e do Peru na Semana do Clima da América Latina e Caribe, que aconteceu de 23 a 27 de outubro de 2023, na Cidade do Panamá. As falas transpõem a necessidade de escuta, ação e emergência e trazem pontos chave para os dirigentes dos países - não presentes no momento:

De que hacemos mujeres, con ese amor, con ese corazón de defender, de unirnos, ya no solo de pensar en dinero, en cosas materiales, estamos aquí para crear unión, para hacer la fuerza, yo les agradezco y sé que mis palabras no... no vine dejando mi territorio de ganas, en embargo yo sé que van a quedar en sus corazones esas palabras de apoyo, queremos apoyo, estamos fortaleciendo las mujeres en territorio, ha sido muy duro como mujeres indígenas hacer nuestras voces por el machismo, por el miedo de nosotras mismo de poder nos expresar bien, pero aun así estamos acá, estoy representando a mis mujeres. Ha sido un camino muy duro de lucha como les estaba diciendo, pero acá estamos, alzando nuestras voces y diciendo ya no queremos minería, no vamos permitir que el estado ecuatoriano, que los estados quieran venir con la minería acabar nuestros territorios. Si dejamos que se terminen los pueblos indígenas, vamos a morir, el mundo se va a colapsar, porque si nosotros no luchamos, ¿quién lucha? Entonces eso les dejo a sus corazones., que necesitamos apoyo, necesitamos aliados, ahora es el día, ya basta de palabras, queremos acción los indígenas, pero desde base, desde nuestra casa muchísimas gracias. Muchísimas gracias.

Escutar as falas das mulheres indígenas durante a Semana do Clima é também escutar a própria terra que clama por cuidado e sobrevivência. Suas vozes não são apenas denúncias - são reverberações do território ferido que, ainda assim, insiste em falar. O amor que atravessa suas palavras não é idealizado nem abstrato. Ele é prático, encarnado, insurgente. É um amor que se expressa em defesa da vida, um amor que organiza, que costura redes, que sustenta lutas. Esse amor é comunhão com a terra e com os povos, é o avesso do poder que separa e destrói. Quando elas dizem que estão neste espaço para criar união, para fazer a força, afirmam uma ética de cuidado que desborda os marcos do político institucional e se enraíza na vida comum.

[...] de lo que existe en los territorios, hay voces, hay conocimiento, hay sabiduría, pero no está siendo considerado, porque los territorios están siendo vulnerados, afectados? Porque ahí está la riqueza. Ahí está lo que, si requiere, lo que, si necesita para otros intereses, para otras agendas, pero no para la agenda, yo no me atrevo a llamar de desarrollo porque esa palabra no va conmigo. Esa famosa palabra desarrollo nos ha llevado a este nivel a que estamos hoy en día. En todos los pueblos, en todos los territorios indígenas hay problemas. En nuestro caso, en México, en la Península de Yucatán nosotros estamos enfrentando un problema muy grave, grande, y tiene que haber con toda esta parte de la llegada o la implementación de megaproyectos que el gobierno está diciendo 'es para

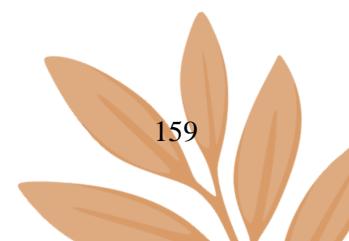


desarrollo’, pero lo que está sucediendo hoy en día muy claro en la Península de Yucatán en México, podemos encontrar que contrasta con el desarrollo que tenemos, los pueblos estamos desarrollados. Es, al decir la palabra que desarrollen los pueblos, me están discriminando, porque yo sí sé pensar, sé hablar, tengo conocimiento, entonces no me pueden venir a decir ‘como yo tengo que vivir’ porque sé y tengo conocimiento y eso es lo que hoy en día es lo que estamos nosotros, los pueblos indígenas reclamando, para nosotros esos proyectos que llegan y que afectan mis medios de vida no es un desarrollo, esos son proyectos extractivistas que llegan y que acaban y acaparan los bienes y los recursos de los pueblos indígenas que necesitamos para vivir. Mis semillas criollas nativas necesitan condiciones ambientales para poder vivir para poder decir ‘voy a sembrar las semillas que voy a vivir’, mi soberanía alimentaria se basa desde todo ese equilibrio, desde toda esa parte de conocimiento que garantice que no voy a comprar, que no voy a llegar semillas de afuera, sino que yo tengo la capacidad de producir mis alimentos. Mis abejas, que son partes fundamentales para el equilibrio, la conservación de territorios de los ecosistemas de medio ambiente aporta una gran importancia la polinización y conservación de bosques, de plantas que no solamente sirve a los pueblos indígenas, nos sirve a todos, sirve a este planeta. Pero solamente está siendo mirado que es para los pueblos, que es de los indígenas. No. No es mi responsabilidad nada más, cuidar, conservar, eso es de todos, hay que hacer consciencia, tenemos que ser sensibles a lo que está pasando, el agua es fundamental, si no tengo bosques, si no existiera bosques de donde se va alimentar los ríos, de donde se va alimentar las lagunas, de donde se va a alimentar mi cenote porque la Península de Yucatán depende, solo tenemos un cuerpo de agua único para tres estados, y que hoy en día eso está contaminado, lleno de veneno, por que?...

A invisibilização dos saberes dos povos originários é estratégica. Não se trata de acaso, mas de um projeto epistemológico de apagamento. A ciência dominante mede o valor do conhecimento pelos critérios da técnica, do mercado, da objetividade fria, e descarta aquilo que não se conforma a essas lógicas. No entanto, são justamente os saberes enraizados nos territórios que sustentam o equilíbrio do planeta. As sementes crioulas, as abelhas nativas, os rituais de cuidado com a água, tudo compõe um modo de viver que não separa natureza de cultura, corpo de terra, espiritualidade de política. Quando desaparecem os povos indígenas, desaparecem também os guardiões do futuro.

Em suas falas, revelam-se lutas internas e externas. Internas, contra o medo cultivado pelo silenciamento histórico que as afastou dos espaços de fala, inclusive dentro de suas comunidades. Externas, contra um mundo colonial e patriarcal que as quer caladas e invisíveis. Ainda assim, estão presentes com seus cantos, suas sementes, suas memórias e sua firmeza. Sua presença é, por si só, uma insurgência. Estão de pé diante de um sistema que tenta dobrá-las, mas que não consegue apagar a dignidade ancestral de seus corpos-território. Cada palavra dita é também uma rachadura no muro da indiferença.

O grito contra a mineração e contra os megaprojetos extrativistas não é uma recusa irracional ao “progresso”, mas sim uma defesa radical da vida. Defender o território é defender



a água, o ar, as sementes, a terra e os modos de viver que não cabem nos cálculos do lucro. O “desenvolvimento”, como é hoje imposto, vem de cima, de fora - desumaniza os que estão na base. Há uma geopolítica da destruição em curso: onde há riqueza para os povos, há cobiça para o capital. A mineração, o desmatamento e a contaminação da água não são tragédias naturais, são projetos políticos, esquematizados com mapas, decretos e violência.

...¿Gracias a estos megaproyectos que están llegando al Sur del país, en México para desarrollar el Sur, así se dice el gobierno mexicano, ya les tocó a los de Norte, ahora les toca los del Sur, le tocó la desgracia? ¿Y el agua? La Península de Yucatán tiene residuos de veneno altamente peligrosos y que una razón, en mi estado está toda esa forma de decir, hay que garantizar la soberanía alimentaria, ¿saben cómo lo están garantizando? Con entrada de transgénicos, han deforestado miles hectáreas de bosque para sembrar transgénicos y los transgénicos, el impacto grave que ha traído estos proyectos en la vida de los pueblos mayas, hoy en día estamos enfermos, hay muchas enfermedades por la forma como se están llevando a cabo estos megaproyectos, y hay muchos megaproyectos y puedo mencionar un montón, ¿pero dentro de esos megaproyectos como llegan? Porque hay intereses, porque hay políticas, porque hay decisiones que se han tomado desde arriba sin mirar, sin preguntar a los pueblos, los guardianes, las guardianas, que eso siempre nosotros han cuidado. Estamos haciendo un esfuerzo enorme, nosotros en nuestra lucha llevamos más de 15 años haciendo toda esa defensa de nuestro territorio, no son suficientes las leyes, no son estos aparatos de justicia que existen no nos funcionan a los pueblos indígenas, funcionan para otras cosas, pero no para nosotros porque, por más esfuerzo que se haga no se respeta, hay una violación de derechos sistemáticos a los pueblos indígenas, entonces aquí tenemos que unir esfuerzo: academia, comunidades, gobiernos, todos los tomadores de decisiones. ¿Ese espacio es importante, los que podemos estar aquí, llegar aquí, hay que decirlo, así debe de ser esto se está hablando aquí, pero donde está la voz de los pueblos? Es importante que los gobiernos de los países construyan estas narrativas desde la parte de base, desde las comunidades. ¿No podemos estar todos aquí, pero sí tenemos que tener agendas más reales, más pensadas, más transversales, más equitativas, con más miradas, hay que hablar de la inclusividad, no estoy, entonces como hacer más incluyentes? Esas agendas tienen que partir de ahí. Entonces, la academia, las instituciones, sociedad civil, organizaciones nos tenemos que unir, y no pensemos que el planeta es solo de los pueblos indígenas, ¡no! El planeta y el cambio climático es de todos y nos toca a todos esta responsabilidad y si esa responsabilidad no es asumida con esa consciencia por esa sensibilidad, por ese compromiso pues difícilmente podamos resolver nuestro problema, muchas gracias.

Amar a terra com o corpo inteiro é resistir com os pés no chão, com a pele marcada pelo sol, com o coração que pulsa no ritmo do rio e da floresta. É viver a terra como extensão de si e, por isso, quando se perde a terra, perde-se também um pedaço do corpo. O abandono do território por estes povos não é voluntário: é ferida aberta, é deslocamento forçado causado pela ganância humana que arranca não só raízes físicas, mas também vínculos afetivos e espirituais - o que chamamos de conferência de perdas e danos não econômicos. Mesmo assim, essas

mulheres caminham, denunciam, anunciam. Quando questionadas sobre o que diriam a suas ministras, seus ministros e lideranças dos países:

Que están haciendo como para pueblos indígenas, no solamente el plan que se hace para cambio climático [...] son representaciones, pero no se está aterrizando en las comunidades, por ejemplo, eso es uno, dos, estamos haciendo, estamos recibiendo y tenemos compromiso ante países desarrollados para obtener económicamente, pero estos fondos no llegan en los pueblos indígenas. Los están luchando contra el cambio climático y la degradación o cambio del uso del suelo, se está haciendo mucho más masivamente y financiando las empresas grandes que están degradando la tierra, que están haciendo centrales hidroeléctricas por esas las razones que está bajando el Río Apurímac, Río Ene, Río Amazonas, está bajando y eso lo sabemos en los pueblos indígenas. Sobre el caso del narcotráfico también, si ellos quieren trabajar mejor sobre caso mejorar la vida, seguridad, dejemos de recibir coimas dentro de los ministerios, porque así está, así lo vemos nosotros dentro de nuestros países, hay corrupción muy fuerte, muy fuertemente y los congresistas también, son lobistas, eso lo diría.

Yo voy hacer como tres cosas que yo diría a mi ministro de mi país que no lo vi aquí, pero, yo creo que si es importante: no más acuerdos en los papeles que no puedan cumplir, hay muchos acuerdos firmados, convenios, todo, que hasta el día de hoy no está reflejado en la realidad, no hay, no lo vemos. Luego, hay que hacer compromisos más reales, más sustentables, más inclusivos, hay que respetar que garantice el respeto a los derechos de los pueblos indígenas, el uso y el disfrute de sus territorios, el derecho a la libre determinación y la autonomía a los pueblos indígenas eso es lo que pediría al gobierno: voluntad política para resolver los problemas que hay, los problemas no se van a resolver solos, los gobiernos, los tomadores de decisiones no pueden resolver solos con sus pensamientos el problema del planeta, el problema del cambio climático, ese problema es problema de todos, de todas, nos afecta todos y desde así hay que entenderlo para poder empezar a plantear propuestas de soluciones que nos llegue a corto plazo y que no nos llegue a largo plazo porque no hay tiempo, el tiempo se está terminando, se ha terminado y no tenemos tiempo. Señoras, señores, de verdad, los que vivimos y estamos en esta franja, en este lugar, los que estamos viendo lo que está sucediendo, no hay tiempo que perder, es urgente tomar decisiones, no es que, por favor, no hay por favor, es urgente, necesario que se haga porque si no se va hacer, ya no estaremos lamentando y los que vamos a desaparecer primero serán los pueblos indígenas, la biodiversidad y todos después desaparecerán, gracias.

Cada passo fora da terra natal é também um passo em direção ao mundo, na tentativa de fazer ouvir uma história silenciada, de transformar dor em força coletiva. Cada fala de cada mulher indígena é como a voz da terra ecoando, brotando como uma semente de esperança.

Bueno, es lamentable porque no están los representantes de Perú, del Estado, es una pena y una vergüenza, pero bueno, estamos acá. Es una oportunidad también de decir al Estado, al gobierno de que, a través de esa creación, hay presencia de autoridades dentro de esta área, dentro de las comunidades indígenas, pero aún falta más que hacer, hay mucho que hace. Las comunidades trabajan cooperantes, si no hubiera los cooperantes tampoco los pueblos indígenas si estarían conociendo su voz, porque gracias a ellos muchas veces nosotros podemos salir a la ciudad, podemos salir a los gobiernos a decir nuestra

necesidad, entonces yo les diría pues que en esos temas, en las actividades económicas, en el manejo que se da en las comunidades, nosotros conocemos que por los bosques entra mucha economía de otros países, pero quien lo acapara a eso? Y como decía la compañera ayer escuchaba: queremos que el dinero llegue directo a las comunidades indígenas, pero ¿cuándo llegará? Pues los que están en alto nivel hablando por nosotros, los pueblos indígenas, pues que sea una realidad, que realmente este presupuesto llegue a las comunidades indígenas y que no quieren solamente ahí en ese nivel donde los pueblos no se están beneficiando del apoyo que llega de otros países, eso es lo que diría yo a mis autoridades que no están lamentablemente. Pedimos a los que están aquí en ese momento, a los cooperantes que tengan una buena relación con aquellos que realmente están trabajando con las comunidades indígenas, nosotros lo necesitamos ciertamente, sabemos que nosotros lo vamos a dar buen uso, tenemos niños que están en ese lugar y que sigan, pero vamos hacer muy cuidadosamente y le agradecemos su apoyo que lo dan a las comunidades indígenas, gracias.

¿Hay muchas cosas frente a lo que uno quisiera decir no? Yo frente a todos los discursos que he escuchado, no solo en ese momento, sino en otros espacios como los foros más mundiales y van hablando sobre la postura, en este caso a las autoridades de gobierno, yo solo diría una cosa: no mientan. No ven con mentiras, hablando de las cosas que no está haciendo, hablan que está trabajando bien con las comunidades indígenas cuando ellos están pisoteando los derechos y cuando ellos están destruyendo la selva, cuando ellos están otorgando permisos a grandes empresas para destruir estos espacios sagrados. No mientan. Lo que yo digo si es que hay personas o autoridades que tienen esa voluntad de trabajar, entonces mantenga os ahí, que tengan voluntad, y si no, de sirve que vaya calentar asiento? Más vale que vayan a su casa. Solo quisiera decir eso para que, si aquí realmente necesitamos acción y nosotros como compañeros de comunidad estamos trabajando, estamos organizando, estamos fortaleciendo, pero a pesar de todo, a pesar de que lo hacemos con tanto amor, el gobierno está persiguiéndonos, muchas gracias.

A justiça climática, para ser real, exige uma escuta radical. Não se trata apenas de dar voz aos povos indígenas em espaços de decisão, mas de reconhecer que sem eles não há futuro possível. A terra está pedindo ajuda - e ela fala por meio dos corpos que a defendem.

De 2023 - quando aconteceu a Semana do Clima da América Latina e Caribe - até 2025 - na COP30 em Belém - as vozes da terra e das mulheres da terra continuam a chamar. Nos pedidos das mulheres na Semana do Clima, destaca-se que necessitam de financiamento direto; não basta segurança alimentar, é necessária soberania alimentar; e proteger a Mãe Terra está lhes custando vidas. No que se refere a esse último tópico, na COP30 seguiu como principal ponto de inflexão. Pelo menos 5 mulheres indígenas da Guatemala, Bolívia, Peru e outros países de Abya Yala compartilharam a dor que é proteger a terra. Mulheres fortes que vieram da luta de outras mulheres: suas avós, suas ancestrais. Mulheres que aprendem a lutar a partir de outras mulheres. Uma das mulheres do Peru relatou, enquanto liderança, o processo que tiveram para que o rio se tornasse sujeito de direito, indígenas foram mortos até que isso acontecesse:

“nosotras no vamos permitir que nos dañen, que nos maten lentamente”. Uma mulher guatemalteca ponderou: “como sostengo la lucha hace 15 años, la vida me ha hecho fuerte. Es una fortaleza que se ha hecho con dolor. Como dirigente sabes que no te puedes caer”. Já uma boliviana contribuiu em um sentido político e profético: “Nuestra amenaza siempre ha sido el estado. Siempre están mirando nuestros bienes naturales. Vamos haciendo caminos y vamos nos haciendo más fuertes. De esas amenazas sacamos las fortalezas.”

O chamado da terra é múltiplo: é a floresta queimada, o rio envenenado, mas também a palavra viva, a dança ritual, a semente guardada. *Desde nuestra casa*, dizem as mulheres - a natureza feminina. E é isso que deve orientar toda política climática: o cuidado começa desde dentro, desde o chão em que se vive, e não desde os fóruns desconectados. Escutar com o corpo inteiro é escutar com ética, com responsabilidade e com compromisso. Porque quem cuida da terra, cuida também do tempo.

6.5 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e educação

Ao final de 2002, promulgou-se a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), vinculada à princípios, competências e valores de sustentabilidade da Educação Básica à Universidade. A sustentabilidade tem direta relação com a terra e a pedagogia:

A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, porque é ele nosso primeiro educador. Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em evolução permanente. (Gadotti, 2011, p. 77)

Se essa terra é nossa primeira educadora, ela precisa voltar ao campo educativo, pois “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (Krenak, 2019, p. 13). Para tanto, logo depois Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, foi adotada pelos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em setembro de 2015, durante a Cúpula da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável em Nova York, a Agenda 2030, como um plano global com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para, especialmente, erradicar a pobreza e promover um futuro mais sustentável até 2030.

Esta agenda está intrinsecamente ligada à educação para o desenvolvimento sustentável, pois esta fornece as ferramentas para atuação nos desafios globais como as mudanças

climáticas, perda da biodiversidade e desigualdade. A Década das Nações Unidas “implica na mudança do sistema educacional, implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e o cuidado com toda a comunidade da vida. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos” (Gadotti, 2011, p. 80).

Nesse seio, a sustentabilidade é contraditória. Diante de palavras esvaziadas de sentidos como o próprio desenvolvimento, as contradições da sustentabilidade residem principalmente no conflito entre o ideal de preservação e a realidade do modelo econômico capitalista, que impulsiona o consumo e a exploração de recursos finitos, gerando uma maquiagem verde das coisas e a busca por lucro em contraposição à preservação, resultando em desafios como desigualdade social, práticas predatórias disfarçadas de sustentáveis e a dificuldade de conciliar produção e consumo com os limites do planeta.

A sustentabilidade também é um "mito" criado pelo capitalismo, ou inventado pelas corporações para servir de justificativa ao assalto que realizam à nossa ideia de natureza (Krenak, 2019). Existe uma ilusão de controle e consciência tranquila, dissociação entre humanos e natureza, foco na utilidade e no ganho econômico; desigualdade, antropocentrismo, consumismo e desperdício. A sustentabilidade da forma como é praticada hoje é uma tentativa de sustentar o próprio sistema que nos trouxe à beira deste colapso ambiental e social, em vez de promover uma mudança fundamental na nossa forma de habitar o mundo.

Moacir Gadotti (2011), educador brasileiro, apresenta dois níveis complementares da sustentabilidade. O primeiro evidencia a “sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica”, no que concerne à natureza suportando a ação humana e, o segundo, “sustentabilidade cultural, social e política”.

Uma nova inteligência do mundo que se configura como novo paradigma ético se faz necessária, que não priorize a inteligência instrumental de resolução de problemas, mas cuja inteligência possua um projeto de vida solidário (Gadotti, 2011).

Diante do sistema formal de educação há que reeducar o sistema para a paz e a justiça, pois “O paradigma-Terra é um paradigma civilizatório. E como a cultura da sustentabilidade oferece uma nova percepção da Terra, considerando-a como uma única comunidade de humanos, ela se torna básica para uma cultura de paz” (Gadotti, 2011, p. 78)

Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero (Gadotii, 2011, p. 78)

Finalmente, sustentabilidade “não tem a ver apenas com a biologia, a economia e a ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza” (Gadotti, 2011, p. 77). Para além de um qualitativo de desenvolvimento econômico e da preservação dos recursos naturais “refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos” (Gadotti, 2011, p. 82).

Todas e “todos sabemos facilmente o que é e o que não é sustentável. Insustentável é a fome, a miséria, a violência, a guerra, o analfabetismo etc. O critério de superação dessa questão é a prática” (Gadotti, 2011, p. 82). Também é insustentável um sistema que ainda nega a terra:

Mais do que educar para o desenvolvimento sustentável, devemos educar para a sustentabilidade ou, simplesmente, educar para uma vida sustentável. Chamamos de vida sustentável o estilo de vida que harmoniza a ecologia humana e a ambiental mediante tecnologias apropriadas, economias de cooperação e o empenho individual. É um estilo de vida intencional que se caracteriza pela responsabilidade pessoal, serviço aos demais e uma vida espiritual com sentido. Um estilo de vida sustentável relaciona-se com a ética na gestão do meio ambiente e na economia, buscando satisfazer as necessidades de hoje em equilíbrio com as necessidades das futuras gerações. (Gadotti, 2011, p. 85)

Em novembro de 2025, durante a Conferência das Partes da ONU sobre mudanças climáticas COP30, outro marco foi importante para mim, na conferência foi apresentada a ODS18 pela Comissão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - “Igualdade étnico-racial”. Sua história inicia em 2023, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva reconhece a ODS18 na Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual menciona que o Brasil assume voluntariamente uma nova ODS, nos conferindo o grau de vanguardistas.

A ODS18 não é mais uma ODS na lista, mas serve para preencher uma lacuna. Ela é paritária, com 42 representações do governo e 42 da sociedade civil. Na apresentação da ODS, evidenciou-se que indígenas protegem 82% da biodiversidade do planeta, assim como os demais grupos que historicamente contribuem e tem sua imprescindibilidade. Neste sentido, nas lacunas que se impõem, 20% do valor precisa ir para a periferia, conferindo 25% das cotas universitárias às pessoas negras, 10% indígenas e 5% pessoas com deficiência.

As ODS não deixam de ser hábitos e necessitam de internalização. E, uma ODS só é sustentável se é para todas e todos (Gadotti, 2011). Por isso, para além da Pedagogia da Terra, há que lutar para que esta seja intercultural.

Diante da crise climática - que é uma crise humanitária -, professorar hoje “é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadoras. Os educadores, numa visão emancipadora, não só

transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (Gadotti, 2007, p. 65).

O educador Paulo Freire abordou uma compreensão de “escola de companheirismo”, uma escola transformadora; nesse sentido conduz a uma pedagogia do diálogo e do encontro. Companheiro, de acordo com Gadotti (2007), vem do latim e é lhe atribuído o significado de “aquele que partilha o pão”. Neste profundo sentimento de companheirismo aplica-se intrinsecamente o estar em companhia da terra, partilhar da terra.

Se espera uma pessoa educadora que possua conduta de acolhimento “com uma visão do mundo onde todas as formas de conhecimento tenham lugar, se dotar os seres humanos de generosidade epistemológica, um pluralismo de ideias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimentos da humanidade” (Gadotti, 2007, p. 66), pois “ensinar [...] é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo” (p. 66).

6.6 A terra não está à venda: Abya Yala como espaço de crises e soluções

É uma distopia: em vez de imaginar mundos, a gente os consome. Depois que comermos a Terra, vamos comer a Lua, Marte e os outros planetas.
- Ailton Krenak

Ailton Krenak, diz que o amanhã não está à venda. Durante muito tempo, foram os indígenas os “ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido da [...] vida. Hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda [...]. Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade”. (Krenak, 2020, p. 5)

O relatório da Relatoria Especial sobre promoção e proteção dos direitos humanos no contexto das mudanças climáticas das Nações Unidas – Assembleia Geral (2022) - concentra-se em três temas fundamentais: mitigação (redução de emissões), perdas e danos (os efeitos das mudanças climáticas) e participação nos processos de tomada de decisão. A partir daí, observa-se a necessidade de financiamento e apoio suficientes e previsíveis, bem como as consequências para os direitos humanos.

O relatório foi elaborado ao longo dos meses de junho e julho de 2022. O Relator Especial sobre a promoção e proteção dos direitos humanos realizou consultas presenciais em Bonn, Genebra e Lisboa, além de inúmeras consultas online. Realizou também uma série de reuniões com organizações da sociedade civil, Estados que assinaram o Compromisso de Genebra sobre

Direitos Humanos na Ação Climática, membros do Fórum de Vulnerabilidade Climática, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e outras partes interessadas.

Em termos de mitigação, ele sabe que as respostas são insuficientes. A Agência Internacional de Energia pediu que se ponha fim imediatamente à expansão dos combustíveis fósseis se quiser descarbonizar o mundo até 2050 e limitar o aquecimento a 1,5 °C, como exige o Acordo de Paris. Além disso, 55 das economias mais vulneráveis do mundo perderam mais da metade de suas possibilidades de crescimento econômico devido aos efeitos da crise climática; 8 países emitem 68% e um conjunto de 20 países, 78%.

Estima-se que, enquanto 15 bilhões de árvores são derrubadas por ano, apenas 5 bilhões são replantadas, ou seja, há uma perda líquida anual de 10 bilhões de árvores, de modo que a restauração dos ecossistemas é crucial para a saúde do planeta e não substitui a eliminação das emissões provenientes de combustíveis fósseis.

Cerca de 3,3 bilhões de pessoas vivem em países com alta vulnerabilidade humana às mudanças climáticas. A interseção de gênero com raça, classe, etnia, sexualidade, identidade indígena, idade, deficiência, renda, condição de imigrante e localização geográfica tende a agravar a vulnerabilidade aos efeitos das mudanças climáticas, exacerbar a desigualdade e gerar mais injustiça.

O Sul Global é o que mais sofre:

- Inundações, chuvas torrenciais e ventos fortes.
- Tempestades costeiras, inundações e aumento do nível do mar.
- Efeitos do aumento das concentrações de dióxido de carbono.
- Secas.
- Calor extremo.

Até 2040, estima-se que uma em cada quatro crianças viverá em áreas com escassez extrema de água. Em 2020, a região do Pantanal, no Brasil, sofreu o maior incêndio da história – agora talvez tenhamos a maior seca, causada pelos incêndios.

O custo total estimado das emissões dos Estados Unidos, China, Federação Russa, Índia e Brasil atinge 6 trilhões de dólares em perdas em todo o mundo, ou seja, cerca de 11% do Produto Interno Bruto (PIB) anual mundial desde 1990. Assim, chegamos às Conferências sobre o Clima, nas quais se estipulam valores que os países mais ricos e poluidores deveriam pagar aos países que sofrem com o aquecimento global; nunca se chega aos valores - o clima não está à venda. A terra não está à venda. A terra se ama, se defende.

6.7 Entre emergências e ineficiências: as conferências

Somos um mundo dividido. Podemos e devemos ser nações unidas.
- António Guterres

O momento é de urgência. COP, “Conference of the Parties” em inglês, é a Conferência das Partes da ONU sobre Mudanças Climáticas. Trata-se de uma reunião anual da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (UNFCCC). Participam da conferência todos os 193 países da ONU e cinco territórios. A primeira COP ocorreu em 1995, em Berlim, na Alemanha.

Na Semana do Clima e nas COPs 28, 29 e 30 estive delegada da Federação Luterana Mundial - FLM. A Federação está comprometida com a justiça climática desde 1977 e tem refletido e agido continuamente sobre a responsabilidade ecológica e justiça climática.

A Federação está diretamente envolvida nas dimensões de justiça para os vulneráveis ao clima, pois é uma questão social e de justiça econômica; de justiça de gênero, quando mulheres e meninas são desproporcionalmente afetadas pelos impactos das mudanças climáticas, tornando-se uma questão de equidade de gênero; e de justiça intergeracional, quando o futuro da juventude e das gerações vindouras está em risco.

As alterações climáticas são uma ameaça aos direitos humanos e recaem sobre os grupos vulnerabilizados, que menos poluem: povos indígenas, migrantes, mulheres, jovens, crianças e pessoas com deficiência.

Estes espaços deveriam ser de escuta e abertura aos mais vulneráveis. Como FLM, baseamos nossa incidência na metodologia chamada do local para o global e novamente para o local, que responde às necessidades das pessoas. A justiça climática exige ação climática durante todo o ano e em todos os níveis, do local ao nacional, do nacional ao global e de volta ao local. Por isso, a FLM criou um mecanismo permanente de defesa do clima, chamado “Ação pela Justiça”. Trata-se de um esforço colaborativo que acompanha e apoia igrejas membros, organizações ecumênicas e religiosas, sociedade civil e comunidades afetadas pelos impactos climáticos ou envolvidas nas alterações climáticas de mitigação para fortalecer a defesa da justiça climática.

As Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e o Acordo de Paris reconhecem que as medidas de adaptação precisam seguir uma abordagem participativa, que considere o gênero e as comunidades e ecossistemas vulneráveis, valorize a ciência e o conhecimento tradicional e local para integrar a adaptação às políticas, medidas socioeconômicas e ambientais a que se refere.

A espiritualidade, nesse sentido, tem desempenhado um papel de ação, ouvindo e apoiando a adaptação climática, promovendo a resiliência climática e inspirando a transformação socioeconômica.

Quase 46% das igrejas membros da Federação - ou seja, 68 das 154 igrejas - encontram-se em 34 países vulneráveis à mudança climática. Somos parte também do Fórum de Justiça Climática da América Latina e Caribe, que atualmente conta com 12 países da região.

Trata-se de uma espiritualidade ecoteológica e enraizada na terra, com ações de cuidado e resiliência, na busca por justiça e ação. Objetiva-se, assim, debater medidas para diminuir a emissão de gases do efeito estufa, encontrar soluções para problemas ambientais que afetam o planeta e negociar acordos.

Ao longo dos anos, mulheres e homens indígenas têm acompanhado mais proximamente as Conferências do Clima e em maior quantidade. A ministra dos povos indígenas, Sônia Guajajara, na COP28 disse que:

Bom, nós consideramos um avanço a presença indígena aqui. E lembro bem quando eu comecei a participar das conferências do clima ainda em 2009, na retomada das discussões climáticas. E ali eram apenas quatro ou cinco representações indígenas [...]. E ali eu já entendia que era importante aumentar essa presença indígena aqui. A gente já achava que era insuficiente, que era uma grande diferença. E já se tratava também do quanto que era importante a proteção do meio ambiente, dos territórios indígenas, que já apresentavam ali também dados de como os territórios indígenas funcionam como grandes barreiras contra o avanço do desmatamento, contra a destruição ambiental. Então, sendo esses protagonistas que protegem naturalmente os territórios, nós precisávamos também estar participando dos espaços de decisão. Então, nós traçamos um caminho de lá até aqui. Hoje, nós estamos aqui com uma maior delegação indígena, são mais de 100 indígenas do Brasil aqui, mais de 300 indígenas de todas as regiões do mundo. Estamos aqui de forma articulada, a delegação brasileira, com a aliança global de vários continentes.

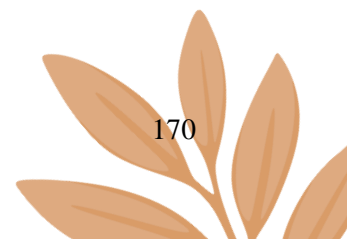
A COP28, em 2023, contou com quase 100.000 pessoas - das quais 1.334 eram brasileiras - e foi essencial para aumentar a ambição de justiça climática. Mesmo que os resultados, embora tímidos, transparecem alguns compromissos de neutralidade carbônica, de

financiamento aos países vulnerabilizados, os subsídios para eliminação dos combustíveis fósseis é ainda ineficiente, assim como a manutenção do fundo para ações de mitigação. Sônia Guajajara, a ministra dos povos indígenas, assumiu a delegação brasileira, a qual, em sua composição, apresentava cerca de 100 indígenas - enquanto, em 2009, apenas 3 ou 4 indígenas estavam representando o país. “A gente era invisível. Ninguém olhava para nós. Ninguém enxergava a gente. Estávamos ali tentando chegar a um lugar, pedir uma palavrinha, uma vozinha no microfone, nas agendas dos outros. A gente não tinha agenda na COP. Então, a gente foi crescendo dentro desse espaço”, conforme afirmou Sônia Guajajara, em 2023, na COP28.

Na COP29, em 2024, 66.000 pessoas estavam credenciadas. O Brasil esteve com a segunda maior delegação, com 1.914 pessoas credenciadas, logo depois do anfitrião Azerbaijão, com 2.229 pessoas. Foi sediada em Baku, no Azerbaijão, no continente asiático, de 11 a 22 de novembro, contou com a participação de 193 países da ONU e cinco territórios e foi considerada a "COP do financiamento" - pelo foco dado às questões de financiamento climático. O principal objetivo foi estabelecer um novo marco financeiro para enfrentar os desafios das mudanças climáticas, principalmente no financiamento necessário para que países em desenvolvimento possam mitigar e se adaptar aos impactos climáticos. A meta anterior - de US\$ 100 bilhões anuais, prometida pelos países desenvolvidos para com os países em desenvolvimento e afetados climáticos pelas ações dos países ricos - deveria ser substituída pelo NCQG – Nova Meta Coletiva Quantificada. A meta dos 100 bilhões pode ter sido cumprida em 2022, ou pode ser que nunca se tenha chegado a ela, conforme texto final da COP.

Esta COP “do financiamento”, até o último dia, ainda não tinha nenhum acordo ou número estipulado. Todos os dias tinham manifestações do lado de dentro exigindo um financiamento justo por “Trillions, not billions” *trilhões e não bilhões*, já que é necessário 1,3 trilhão por ano para que se chegasse entre 5,1 e 6,8 trilhões – o necessário para os países em desenvolvimento se adaptarem à emergência climática.

Mesmo o texto final reconhecendo isso, como resultado da COP temos então uma nova meta, que prevê um aumento gradual nos fluxos financeiros globais destinados à mitigação e à adaptação climática, não de US\$ 1,3 trilhão, mas sim de US\$ 300 bilhões anuais até 2035. Ainda permanecem as lacunas em relação à clareza sobre fontes e mecanismos de financiamento, bem como à garantia de apoio efetivo para as comunidades vulneráveis já afetadas pela emergência climática. Entende-se aqui “mitigação” como aquilo que se faz para



reduzir as emissões de gases de efeito estufa e “adaptação” como um processo de ajuste para reduzir os efeitos do clima esperado e atual.

Como detentor da maior biodiversidade do planeta e da nona maior economia do mundo, o Brasil sediou pela primeira vez a conferência, em 2025. A COP30 foi realizada entre 10 e 21 de novembro de 2025 em Belém, Pará. Encerrada em 22 de novembro de 2025 em Belém (PA), concluiu-se com a aprovação unânime por 195 países do Pacote de Belém, composto por 29 decisões que marcam avanços importantes na agenda climática global e ao mesmo tempo impasses. Entre os principais resultados estão o reforço à “transição justa”, o comprometimento de triplicar os recursos para adaptação às mudanças climáticas até 2035, a adoção de 59 indicadores voluntários para monitorar a meta global de adaptação e o lançamento do Fundo Florestas Tropicais para Sempre, destinado a remunerar países que preservam florestas tropicais. Também foram introduzidos mecanismos de financiamento, tecnologia e igualdade de gênero, com a aprovação de um Plano de Ação de Gênero, e 122 países apresentaram novas contribuições nacionais voluntárias de redução de emissões. Ao mesmo tempo, embora tenha havido avanços notáveis, com uma série de importantes textos aprovados, ainda não foram apontadas possíveis soluções no âmbito dos combustíveis fósseis e do desmatamento.

“A gente chegou dizendo que esta COP tem que ser uma COP diferente o presidente Lula chamou todos os momentos ‘a COP da verdade’, a ministra Marina Silva chamou todos os momentos ‘a COP da implementação’, nós falamos o tempo todo ‘a COP da democracia’; e assim nós estamos fazendo valer tudo que a gente disse enquanto governo federal. Nós registramos aqui ainda na primeira semana, a maior e melhor delegação indígena da história das COPs. A maior participação indígena. Nós tivemos registrados 900 indígenas na Zona Azul. 3500 indígenas na Aldeia COP e 5 mil indígenas em Belém, participando de todas as agendas, seja na Zona Verde, seja na Zona Azul, seja na Cúpula dos Povos, seja na Aldeia COP - onde estão acontecendo também agendas, ali, diárias, com apoiadores, com articulação, com o Movimento Indígena, aqui representado pela ANMIGA, pela APIB e com todo o conjunto de organizações trabalhamos muito para a gente construir essa maior representação indígena na história das COPs. Só que a gente não queria ter somente uma presença física, em quantidade, mas também incidência direta, e ainda na primeira semana nós conseguimos ali o anúncio de 5 milhões e meio em um mecanismo que já garante pelo menos 20% direto para os povos indígenas, em uma articulação também dentro do Ministério dos Povos Indígenas, do Meio Ambiente, da Fazenda, das Relações Exteriores, do Banco Mundial [...]. Hoje é mais um

dia histórico na COP, estamos na segunda semana, é a semana decisiva para os resultados. Então, agora, além desses anúncios que nós estamos fazendo aqui, nós estamos em uma incidência direta para garantir esse reconhecimento da demarcação dos territórios indígenas como política efetiva. E ainda no dia de ontem, a gente fez ali ainda a assinatura do documento do crédito territorial, e o Brasil se comprometeu com a proteção de 59 milhões de hectares de terra, feita pelo Ministério dos Povos Indígenas e a FUNAI, e 4 milhões de hectares pelo Ministério da Igualdade Racial para territórios quilombolas. E hoje, a gente trouxe esse anúncio da homologação de 4 territórios indígenas, a assinatura da portaria declaratória de 10 processos que estão paralisados, alguns deles há mais de 10 anos no Ministério da Justiça. Hoje pela manhã ainda assinamos junto com a FUNAI, a contribuição de 6 grupos de trabalhos para a delimitação dos territórios. Assinamos também a constituição de 10 reservas indígenas. E ainda, o decreto da portaria de restrição de uso para proteção de povos isolados. [...] Com esta gestão indígena, articulação direta com os nossos movimentos indígenas, a gente já ultrapassou mais de uma década de reconhecimento e regularização dos territórios indígenas”, disse a ministra Sonia Guajajara, agora na COP 30, em 2025.

Em análise com delegadas e delegados da Federação, o resultado da COP30, em poucas palavras, ainda é decepcionante - um reflexo da crise em que nos encontramos. Outra vez, numa COP, o consenso mínimo foi alcançado. A confiança no multilateralismo climático não pôde ser significativamente estabilizada.

Vale mencionar que a COP30 foi também chamada de “COP do mutirão” e “COP da verdade”. Assim sendo, a decisão de abordar o mutirão - palavra indígena que advém do Tupi-Guarani *motirõ* que corresponde ao trabalho coletivo de esforços unidos para uma tarefa comum - muda o foco para a implementação, mas não inclui nenhum novo instrumento para fortalecer a implementação e contribuir para fechar a lacuna de ambição. No que se refere à verdade, buscou-se colocar em foco divisões profundas, todas as fraquezas do Acordo de Paris, a batalha brutal sobre o futuro energético mundial e o domínio da geopolítica sobre o direito internacional, mas não foi necessariamente uma COP da implementação - e tampouco do povo.

Nesse sentido, alguns dos principais resultados ao final da COP30 se referiram ao Programa de Trabalho para uma Transição Justa - o qual, porém, não menciona os combustíveis fósseis - e à adoção de um conjunto reduzido de indicadores para o Objetivo Global de Adaptação, com um acordo para o triplo do financiamento para adaptação até 2035 - mas sem um valor concreto. Porém, o Roteiro para Transição Justa sem combustíveis fósseis (TAFF)

não pôde ser acordado, mas será desenvolvido posteriormente em uma base voluntária em 2026. Rússia, Arábia Saudita, África do Sul, Índia e China rejeitaram qualquer tentativa de chegar a um acordo sobre um roteiro TAFF. Paralelamente, uma transição rápida para energias renováveis e a expansão das capacidades transformadoras são elementos essenciais para aumentar a resiliência frente a essa temática. A expansão de parcerias e cooperação internacionais orientadas por interesses e valores em formatos variados é outro elemento chave para manter a soberania e as capacidades de transformação em uma nova ordem mundial.

Ainda não sabemos, pós-COP30, bem ao certo quem pagará a conta do ano mais quente do século e do primeiro ano em que o planeta provavelmente estará 1,5° C mais quente do que a média pré-industrial de 1850-1900, mas se espera, como já reivindicaram os povos originários na Semana do Clima, que se perpassem as meras palavras, os acordos, ou das palavras vazias dos *juruá*, que se chegue a uma estrutura de financiamento sustentável e justa, com ações coerentes e justiça socioambiental para todas as formas de vida.

A COP30 foi uma oportunidade histórica para o Brasil reafirmar seu papel de liderança nas negociações sobre emergência climática e sustentabilidade global, depois da Rio92³⁴ ou Cúpula da Terra, espaço que origina também a Cúpula dos Povos. Esta, é um evento paralelo e autônomo que ocorre em conjunto com as conferências oficiais da ONU, como as COPs e a Rio+20.

Organizada por movimentos sociais locais e globais, no Brasil, ela passa a acontecer no Rio de Janeiro, Brasil em 1992, igualmente em 2012 durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) e, finalmente em Belém do Pará, em 2025 paralelamente à COP30, marcando o retorno da Cúpula dos Povos após um período de ausência em edições anteriores em COPs, que foram em países que cresceram com o petróleo, por volta de 1960.

Como processo político contínuo, a Cúpula dos Povos, objetivava dar, ouvir e ecoar vozes de comunidades silenciadas pela desigualdade e movimentos que sofrem diretamente os impactos das crises climáticas e sociais, buscando justiça climática e socioambiental.

³⁴ A Rio92 foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu no Rio de Janeiro, entre 3 e 14 de junho de 1992 e que teve como objetivo principal discutir o desenvolvimento sustentável e buscar soluções para os problemas ambientais globais, como o desmatamento, a poluição e as mudanças climáticas.

Em 2025, a Cúpula dos Povos³⁵ aconteceu de 12 a 16 de novembro de 2025, Universidade Federal do Pará, em Belém. “Enquanto as COPs oficiais seguem negociando números e metas, a Cúpula fala de vidas, direitos e territórios [...]. A Cúpula é um chamado à ação por uma transição justa e solidária, onde ninguém é deixado para trás” (Cúpula, 2025, sp.)

Na Cúpula, a partir de barqueatas - manifestações feitas em barcos comumente na Amazônia -, inúmeras palestras e na marcha global que uniu mais de 70 mil pessoas, ecoaram pedidos por justiça climática global; proteção dos direitos humanos; transição energética que não penalizasse os mais vulneráveis e a valorização da agroecologia como alternativa viável.

6.8 Pachamama: Mãe Terra

“Pachamama”, em poucas palavras, significa Mãe Terra. A concepção está presente especialmente na cultura andina, ou seja, em países em que são marcados geograficamente pela Cordilheira dos Andes na América do Sul, entre eles Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. Todavia, o pensamento perpassa os Andes e adentra toda a América Latina.

Pachamama não é um conceito ou alguma coisa, é alguém, uma divindade. Podemos dizer, assim, que está atrelada à espiritualidade. A uma espiritualidade vinculada à terra, com veias e raízes nesta.

O historiador Rigoberto Paredes (1870-1950) diz que originalmente o mito de Pachamama tratava do tempo “talvez ligado de alguma forma à terra; ao tempo que cura as maiores dores, como extingue as alegrias mais intensas; ao tempo que distribui as estações, fertiliza a terra, sua companheira” (1920, p. 38, tradução nossa).

Na língua *kolla*, “pacha” significava “tempo”, e é justo, com o passar do tempo, das línguas e das etnias, que venha a ser chamada de “terra”. Na língua *Kolla-éuyu*, dizia-se *Pacha Achachi* e depois *Achachi*, que queria dizer “velho”, tal como *mama* queria dizer “grande” ou “imenso” - que depois, com a invasão e a língua espanhola, passa a ser mãe. Entre os povos indígenas poder-se-ia dizer “terra grande, diretora e sustentadora da vida” (Paredes, 1920, p. 39, tradução nossa).

³⁵ Ver mais em: <https://cupuladospovoscop30.org/>.

A terra, como aquela que é geradora da vida, é trazida como fecundidade, como mãe. Se antes era tempo, mundo e lugar, ressignificada com o tempo para a Mãe Terra, hoje temos um pensamento de cuidado para com a terra, um pensamento que considera este mundo não como recurso a ser explorado, mas como mãe que merece ser cuidada.

Ailton Krenak diz que “Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. [...] Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar”. (Krenak, p. 30, 2019)

“Mas estamos na Pacha Mama, que não tem fronteiras, então não importa se estamos acima ou abaixo do rio Grande; estamos em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais, os rios-montanhas” (Krenak, 2022, p. 11-12). Arraigado no colonialismo, o fazer uso da América é estritamente masculino, é necessário descolonizar o feminino. Corazonar é uma forma de descolonização e, sendo latina, torna a valorar a mãe terra, Pachamama.

Pachamama é considerada uma deusa da cultura Inca e que segue sendo cultuada na América Andina, especialmente no Peru e na Bolívia. Também está na Constituição do Equador desde 2008 e da Bolívia desde 2009 como direitos da Mãe Terra. Ou seja, para além dos direitos humanos, considerar os direitos da mãe terra, é considerar que ela tem vida.

Dutra (2021, p. 854) menciona que Zaffaroni diz que “o novo constitucionalismo latino-americano é revolucionário por optar por uma convivência de todos os seres vivos na Terra, denunciando conjunturalmente o fundamentalismo de mercado das últimas décadas do século XX”.

Depois de a Europa corporativizar suas sociedades, com um plano de domínio planetário com crimes contra a humanidade na América e na África para obter territórios e a vida da Pachamama, isso ainda permanece em um inconsciente cultural. A partir de Dutra, Zaffaroni revela que a ética de Gaia estaria partindo de uma perspectiva do ecologismo profundo e do animalismo, ou seja, “de todos os elementos viventes na Terra terem direitos à sobrevivência [...] tais argumentos apontam para a transformação de Gaia, tornando-a a Pachamama para o direito constitucional latino. A Pachamama eleva o significado ameríndio para a sobrevivência dos seres na Terra” (2021, p. 853-854).

De acordo com o Portal Rio+20 (2012), a Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra em seu Artigo 2 trata dos Direitos Inerentes da Mãe Terra:

A Mãe Terra e todos os seres que a compõe possuem os seguintes direitos inerentes:

- Direito da Vida e a existir;
- Direito a ser respeitados;
- Direito à regeneração da sua bio-capacidade e continuação dos seus ciclos e processos vitais livre das alterações humanas;
- Direito a manter a sua identidade e integridade como seres diferenciados, autorregulados e interrelacionados.;
- Direito da água como fonte de vida;
- Direito ao ar limpo;
- Direito da saúde integral;
- Direito de estar livre da contaminação, poluição e resíduos tóxicos ou radioativos;
- Direito a não ser alterada geneticamente e modificada na sua estrutura, ameaçando assim a sua integridade ou funcionamento vital e saudável;
- Direito a uma plena e pronta restauração depois de violações aos direitos reconhecidos nesta Declaração e causados pelas atividades humanas;

Existe um dia da Pachamama, 01 de agosto. Mesmo que não haja precisão ou certeza da origem da data, ela remonta a tempos antes da chegada dos europeus e tem relação com o preparo da terra num período do ano que antecipa as chuvas na região andina. A data também marca a um ritual que acontece até os dias de hoje na região como forma de reciprocidade – devolver à Mãe Terra o que se tirou dela, mas também dá a visibilidade a problemas ambientais que assolam a pachamama, como as mudanças climáticas.

“A Pachamama é um termo andino que reconecta o ser humano à matéria ameríndia subalternizada através da colonização eurocêntrica que subjugou os povos conquistados” (Dutra, 2021, p. 851). A terra é mãe porque dá do seu corpo a seus filhos, nos permite plantar, cultivar e colher. Para termos ideia da terra como ser vivo, podemos pensar nos mais diversos mitos de origem ou narrativas ancestrais dos povos indígenas do Brasil e da América Latina, e a terra estará lá, como mãe, como uma pessoa, como irmã, como vida.

6.8.1 Mulheres-terra, corpo-território

Ao chegar ao México, em 2023, uma das primeiras experiências que vivi foi participar da celebração dos 20, 30 e 40³⁶ anos da luta zapatista num momento cultural que aconteceu na Cidade do México. Uma luta que, mesmo sob ataques de grupos paramilitares e facções criminosas, continua a afirmar sua existência com dignidade e coragem. O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), fundado em 1983, tornou-se símbolo de resistência ao neoliberalismo, ao colonialismo e ao racismo estrutural. O levante de 1º de janeiro de 1994 não foi apenas um marco político, mas um gesto de insurgência existencial dos povos originários de Chiapas, que anunciaram ao mundo que outro modo de viver era possível - desde as comunidades, a partir da autonomia, da dignidade e da escuta da Mãe Terra.

Durante meus poucos dias de estadia em Chiapas, assisti ao lançamento de um documentário zapatista e estive no berço do zapatismo sem estar, porque as e os zapatistas permaneciam em silêncio como forma de proteger seus territórios. Essas vivências me conectaram profundamente com a força dos povos que fazem do território um espaço educação, autonomia e vida. No zapatismo, autonomia não é uma demanda política abstrata, mas uma prática cotidiana: ela se manifesta na justiça comunitária, na educação própria, na valorização dos saberes tradicionais, e, sobretudo, no papel das mulheres e da juventude. É comum referir-se às mulheres zapatistas como mulheres-semente - *Mujeres Semilla* pois são aquelas que cuidam da vida, plantam o futuro e sustentam a rebeldia. São protagonistas de uma luta que tece corpo e território.

As sementes me seguiram e já de volta ao Brasil, mediei um encontro com Cristiane Julião, do povo Pankararu, dentro do curso *Aprendizagens*³⁷ em 2024, na sua 7ª edição. Cristiane é uma das vozes atentas e potentes das lutas indígenas contemporâneas. Como cofundadora da Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), ela compartilhou a experiência da marcha das mulheres que atravessou 27 territórios e todos os biomas do país. Essa marcha não foi apenas um ato de denúncia, mas um

³⁶ 20 anos dos caracóis, 30 anos após o levante e 40 anos da fundação. Os caracóis são os centros administrativos e locais de organização política zapatista no estado de Chiapas, representando um espaço de reunião e tomada de decisão para as comunidades zapatistas.

³⁷ Emergência climática: povos indígenas chamam para a cura da Terra!

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=5IgEnWFwPG4&list=PLxoWhnFiDRPOQdb9x_U3Hv2ongZV3xSpj&index=6 Acesso em: dez. 2024.

movimento de cuidado e reconexão com a Mãe Terra. Em suas palavras, o território é o corpo e o espírito. O cuidado com a terra é também o cuidado com a vida, com o tempo e com o futuro. Reflorestar, para elas, não é só plantar árvores, mas também reflorestar afetos, vínculos, memórias e esperanças.

A gente realizou a primeira Marcha das Mulheres Indígenas; assim, território é nosso corpo, nosso espírito. A segunda Marcha a gente já veio, com essa proposição mesmo da rédea da ANMIGA, reflorestamentos para a cura da terra, o reflorestar físico, literal, plantar árvores, mas também o reflorestar afetos, despertar essa coisa do sentimento, pelo menos respeito, empatia e consideração, de valorizar o que é nosso, de pensar o espaço, do território, não só apenas o delimitado, mas ele enquanto todo, por conta dessas conectividades que acontecem na natureza, de um pássaro, ele não vai saber que, ó, aqui é território Kaingang, você não pode ir para cá porque aqui é território Xokleng, não, aqui, não pode mais porque aqui é território Xetá. Há conectividade, por isso a ideia de reflorestar mentes.

A metáfora da Mãe Terra, que nos dá em abundância e não mede esforços para nos manter vivos, conduz uma ética do cuidado que é ancestral e insurgente. As mulheres indígenas, ao falarem desse cuidado, o dizem como um compromisso visceral com a reciprocidade. Se a terra nos alimenta, é nosso dever cuidar dela, dar-lhe tempo, espaço e respiro. Não se trata apenas de proteger a biodiversidade, mas de reconhecer que o que está em jogo é o equilíbrio da própria existência. Como disse Cristiane, um pássaro ou uma onça não reconhece as fronteiras étnicas impostas, eles seguem os rios, os ciclos, as necessidades. Assim também deve ser nosso entendimento de território: não como algo delimitado, mas como uma rede viva e interdependente.

Esse pensamento territorial que as mulheres-semente expressam se articula também com uma crítica contundente ao modo como o consumo e a escolarização moldam subjetividades. A luta climática e territorial passa por uma pedagogia da escuta, por espaços educativos capazes de desconstruir os racismos (estrutural, ambiental e epistêmico) que negam os saberes indígenas. A escola, nesse sentido, precisa deixar de ser uma máquina de reprodução colonial para se tornar um espaço de socialização para o respeito, para o cuidado e para a vida em comum. A luta das mulheres indígenas é, portanto, também uma luta por outra forma de educar, de existir e de conviver com o planeta.

Ao entrelaçar as experiências zapatistas no México com as marchas e resistências indígenas no Brasil, fica evidente que estamos diante de um movimento que perpassa fronteiras

de modo transgeracional, guiado por mulheres que são, ao mesmo tempo, guardiãs do passado e semeadoras do futuro. As mulheres-semente nos ensinam que cuidar da terra é cuidar de nós mesmas e de nós mesmos, constituindo-nos em mulheres-terra e corpo-território. Ensinam que justiça climática não se faz com fórmulas importadas, mas com escuta radical, indo ao encontro das comunidades, que a liberdade é viver sem medo e com dignidade. Porque, como elas nos dizem, a terra é corpo e é corpo feminino.

6.8.2 Parem de “cortar” a terra

Interculturalidade atravessa os corpos e as experiências. A partir de outros e outras, nos reconhecemos. A educação, apartada da terra, está doente; a sociedade também. Em outro momento, em conversa com o indígena Vherá Poty: *“a gente não separa nada como na cidade. Na cidade quando você procura um posto de saúde você tem que ir para um posto de saúde e para educação tu tens que ir para a escola e outras coisas, aí você vive pulando de um lado para o outro [...]. Porque para mim, na minha cabeça, hoje consigo compreender um pouco mais dessas separações em caixinhas, mas na época aqui, para mim não tinha lógica, porque educação e saúde teriam que estar tudo separado, quando na verdade minha saúde dependia da minha educação? Para mim, enquanto Guarani, eu via dessa forma, eu vejo dessa forma e eu vivo dessa forma”*. Para ele, saúde, educação e as demais instâncias da vida que os não-indígenas separam estariam na casa de ritual - *Opy*.

A interculturalidade não compõe-se de harmonia, mas de segmentos que conversam e têm conflitos. Assim, dois eixos que sustentam a interculturalidade são, para a professora Elisabeth Buenabad, a migração e a discriminação.

“La globalización trae consigo un modelo de desarrollo económico polarizante [...]. La consecuencia de esta realidad polarizante son las migraciones: ante la imposibilidad de sobrevivir en el lugar de origen, o ante la legítima aspiración de una mayor calidad de vida, pueblos enteros abandonan sus zonas de origen”. (Schmelkes, 2013, p. 4)

É muito comum na fronteira entre México e Estados Unidos estarem caminhões trailers com migrantes e cerca de 50 a 60% dessas pessoas morrerem sem ar, em sua maioria centro-americanos, conforme falava-se no Seminário Especial “Diálogos epistêmicos y metodológicos entre Brasil y México: interculturalidade na saúde e na educação” que aconteceu em 2022 no

tempo-espaço da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste fato estão implicados, conjuntamente, aspectos educativos e de saúde, e, sobretudo, interculturais.

No que diz respeito à saúde (que educa) e educação (que promove saúde), vivi nas entrelinhas dos encontros do seminário a essência do que se trazia em teoria nos encontros: no intervalo entre um encontro e outro, a colega Ana Flávia e eu estivemos visitando Dona Iracema *Gah Té*, na retomada do território Kaingang, no Morro Santana, em Porto Alegre, que segue, junto ao povo, em resistência para que construtoras não façam seus onze prédios e interrompam o canto das cigarras, como se ouvia naquela manhã de visita. A mata dá equilíbrio para o morro e ele dá equilíbrio para a terra, dizia ela. A presença das e dos indígenas neste espaço é essencial.

Cabe destacar que após o encontro com Dona Iracema criei um abaixo assinado³⁸ denominado “Ajude na retomada do território Kaingang e Xokleng no Rio Grande do Sul”, a partir de greve de fome da cacica para a demarcação do território em risco; assim, ela ficou em risco pelo território ancestral. A petição contou com 6.446 e foi apoiada pelo Departamento de Estudos e Pesquisas da Alma Brasileira - Associação Junguiana do Brasil e pelo Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade UFRGS/UNISC. O povo segue lutando pela demarcação da aldeia.

Dona Iracema, na ocasião do encontro, também narra a história de como uma sala do Hospital Conceição tem seu nome “Iracema Gah Té”. Ela, que teria uma neta, não queria que os médicos cortassem sua filha e, assim, se responsabiliza pelo parto com o recado de que “com os primeiros raios de sol viria o choro da criança recém-nascida”; e assim foi. É um desafio reconhecer e valorar saberes ancestrais na sociedade não-indígena, bem como “articular la biomedicina y la medicina tradicional a partir de relaciones ‘paralelas’ y no dominación ni de hegemonia/subalternidad” (Menéndez, 2015, p. 110). Muitas correntes já buscaram a “rehabilitación cultural y técnica de la medicina tradicional como parte del empoderamiento cultural indígena” (p. 110). Por isso, em conversa, Dona Iracema encerra pedindo que “parem de cortar as mulheres”. Cortar as mulheres-terra, também é uma forma de cortar a terra mesma, que é mulher.

Todavia, “las propias instituciones oficiales que impulsaron la interculturalidad contribuyeron directa e indirectamente a favorecer dicha reducción o perdida de atividades de

³⁸ Abaixo-assinado e atualizações disponível em: <https://chng.it/Y9DhkbPC>.

los curadores tradicionales especialmente durante los años 1980 y 1990” (Menéndez, 2015, p. 112).

Há uma monopolização na atenção à enfermidade dada pela biomedicina, quando exclui-se o trabalho dos curadores e curadoras tradicionais, bem como se reduz o trabalho das parteiras. O “saber jerárquico es ejercido por varones, mientras el saber popular es parte de las tareas femeninas” (Menéndez, 2015, p. 115).

Para combater as assimetrias na educação e saúde para a interculturalidade, Schmelkes (2013) sugere uma educação de qualidade para as e os indígenas em todos os níveis em educação e o combate ao racismo, em especial no que concerne a assimetria valorativa.

O indígena Woie, da etnia Xokleng, que estava presente no seminário dissera que seu pai esteve por 4 anos na escola, até a 4ª série; mesmo querendo seguir os estudos, o SPI na época não queria que eles pensassem, avançassem, entrassem na universidade. Também questionou a bandeira do Brasil, com as mesmas cores e características da bandeira de Bragança, cores impostas e um colonialismo que, enraizado, ainda ressoa sobre um coletivo. Por quê?

Nos “parece indispensable que la actividad educativa permita que los alumnos descubran el racismo estructural que se encubre en las decisiones de política económica y social y en la forma de operar de las instituciones públicas y privadas” (Schmelkes, 2013, p. 9). Quando?

Parece-me que a “la educación para un país intercultural es sólo una forma de combatir las injusticias históricas que se han cometido con los pueblos indígenas” (Schmelkes, 2013, p. 1). Como?

Talvez com uma educação para a interculturalidade. A ciência assassina a cultura e a academia também tem esse potencial. Ao passo que o sistema educativo nos ensinou a individualidade, as interaprendizagens em interculturalidade nos permitem uma circularidade em educação - não somente um aprender e ensinar, mas um conviver e aprender a conviver em educação (que promove saúde) e em saúde (que educa).

6.8.3 Terra [re]descoberta

O nome deste subcapítulo carrega intencionalmente uma ambiguidade. Não se trata de reafirmar a narrativa colonial do “descobrimento” do que nunca foi descoberto, mas da invasão, genocídio e apagamento cultural, de reconhecer que estamos vivendo um novo tempo de redescoberta da Terra, tanto como mãe e origem quanto como território agredido, exposto e mutilado. A terra está sendo descoberta, sim, à força de tratores, de máquinas de extração, de monoculturas envenenadas, de queimadas, de mineração predatória. Estão descobrindo a terra porque arrancaram sua pele. Tiraram suas árvores, seu manto de proteção. Exibem seu corpo nu, ferido e sangrando. Como bem denuncia Cristiane Pankararu (2024)³⁹: *“Esse progresso vem para destruir tudo. Vai matar as nossas fontes de água, para que a gente possa estar comprando ela depois. E sabendo que a natureza deu tudo, toda essa água, ela veio limpinha, ela veio tudo sem veneno, ela veio tudo para a gente poder sobreviver de forma tranquila.”*

Essa denúncia ecoa em muitas vozes que vêm dos territórios indígenas, que insistem em nos lembrar que a Terra não é mercadoria. Ela é corpo. Corpo feminino, corpo sagrado, corpo coletivo. Como diz Vherá Poty (2024 - diário de campo), “a saúde da Terra é também saúde espiritual, e ignorar isso é perder-se do próprio sentido de estar no mundo”. A degradação ambiental, portanto, não é apenas ecológica, é também ética, espiritual e civilizacional. É, como propõe Leonardo Boff (2005), fruto da ruptura moderna entre ser humano e natureza, quando a Terra deixou de ser a Mãe - *Pachamama* - para se tornar um depósito de recursos.

A partir dessa ruptura, surge uma crise de sentido: quem somos nós sem a terra que nos dá origem? O que resta quando perdemos o cordão umbilical que nos liga ao solo? Cristiane Pankararu resgata esse laço ao refletir sobre os nomes de seus parentes: *Ngaianare*, *Kainare*, *Ngaté* - todos ligados à terra, como quem carrega o chão no próprio nome. Essa é uma forma de conexão vital, ancestral, que não pode ser dissolvida por leis ou cercas. *“É o cordão umbilical que não se rompe. Que a gente não perde a conexão de quem somos, de quem éramos, de quem queremos ser”*, afirma. Sob esse âmbito, rememoro que o sobrenome “Krenak” significa “cabeça da terra” - e meu próprio Wendland tem um sentido com “terra” e aproximado de “ar”, numa relação de “revirar a terra”.

³⁹ Emergência climática: povos indígenas chamam para a cura da Terra!

Disponível em:

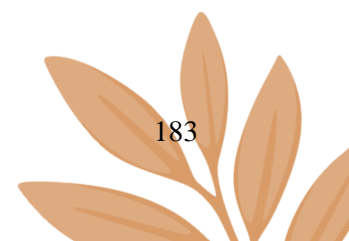
https://www.youtube.com/watch?v=5IgEnWFwPG4&list=PLxoWhnFiDRPOQdb9x_U3Hv2ongZV3xSpj&index=6 Acesso em: dez. 2024

A educação entra aqui como um campo de disputa. Como falar em educação sobre a Terra quando a própria escola se encontra afastada da terra? Quando o currículo ignora os ciclos naturais, os saberes tradicionais, e reforça a lógica do consumo e do progresso que violenta os territórios? Para as comunidades indígenas, o cuidado com a Terra é vivido e ensinado desde a infância, como prática cotidiana. Cuidar é mais que gesto, como também enfatiza Boff: “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Representa uma ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2005, p. 33). Esse “outro”, no caso, é também a floresta, o rio, o céu, o animal.

É importante lembrar que essa ética do cuidado já está presente em muitas experiências em Abya Yala de luta e autonomia, que não reconhecem a terra como propriedade, mas como bem comum, como algo a ser cuidado coletivamente. Há uma ressonância com a ecologia integral, articulando as dimensões ambiental, social e espiritual da vida. “O cuidado é o princípio estruturador da nova ética para a sustentabilidade” (Boff, 2005, p. 39).

O cuidado, portanto, é sempre relacional. Não se cuida de fora. Cuida-se com o corpo todo, com a escuta, com a presença, com a reciprocidade. Como nos ensinam os povos guarani, antes de colher uma planta ou caçar um animal, é preciso pedir licença. Há um respeito pelo mistério da vida que envolve todos os seres. Boff complementa: “Cuidar é reconhecer a interdependência entre todos os seres e respeitar o mistério que os envolve” (Boff, 2005, p. 49).

Frente ao estado crítico da Terra, como apontam os próprios indígenas, não basta apenas proteger: é preciso curar. Diante desse descobrimento da terra, de cortes profundos nela, a cura não é tarefa exclusiva dos povos originários, mas convocação coletiva. Exige que nos reconheçamos como parte da Terra. Exige um refletir - voltar atrás - e repensar nosso modo de viver, de nos relacionar com o tempo e com o espaço e, especialmente, de educar. Não basta seguir repetindo o que há séculos se faz e apenas tem ferido a Mãe Terra. Talvez a redescoberta que precisemos agora seja a de [re]descobrir a nossa própria *natureza* humana de cuidado.



6.8.4 Vigília pela terra

Em 1992, na Rio 92 aconteceu uma vigília pela terra com mais de 30.000. E em 2025, na COP30, no retorno ao Brasil, aconteceu uma outra vigília que envolveu todos os biomas. Esta vigília foi organizada pelo Instituto de Estudos da Religião - ISER e organizações baseadas na fé parceiras.

Durante a vigília, mencionaram a palavra “*Nana*” que significa “mãe da Senhora mais velha”, é uma forma carinhosa de chamar a mãe ou a avó, na tradição e ancestralidade das religiões de matriz africana, sendo a orixá das águas profundas.

No seio dessa vigília esteve a água, bem natural para alguns, lucro para outros. Foi a água que uniu os biomas. Um pouco de água foi trazida de Manaus, Natal, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Brasília, Acre, Paraná, entre outros, além de Roma.

Em cada bioma foi realizada uma vigília. Assim, em preparação à COP30, mais de 30 organizações, incluindo a Fundação Diaconia Luterana (FLD) da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), se reuniram em 17 de maio de 2025, na Orla do Guaíba, em Porto Alegre, para celebrar a Primeira Vigília pela Terra. O evento inter-religioso e ecumênico buscou trazer à memória as vítimas das enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul em 2024 e exigir ações urgentes para enfrentar a crise climática. Na Conferência, foram levadas águas de todos os biomas brasileiros para um momento de vigília coletivo.

A Fundação desempenhou um papel importante ao destacar o impacto das mudanças climáticas no Bioma Pampa, por meio das vozes de seus povos e comunidades tradicionais. Apoiou o Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Bioma Pampa e organizou a participação de uma pescadora familiar e de um cacique indígena. A preservação e a boa convivência com o bioma dependem dos saberes e práticas dos povos tradicionais, que vêm denunciando o agronegócio, a falta de demarcação de terras indígenas e quilombolas, o desmatamento e o avanço da silvicultura e da mineração, e os projetos de exploração socioambiental que causam altas temperaturas e a destruição do Pampa e da Mata Atlântica no estado do Rio Grande do Sul. Após esta vigília, outras serão realizadas no território brasileiro pelos outros biomas.

Dona Iracema Ga Té, liderança Kaingang, na vigília dia que *“nós indígenas sabemos o caminho das águas e como é que a gente pode construir nossa casa, nós temos o primeiro respeito para a natureza, respeitar a nossa mãe terra, assim conto com vocês, eu estou numa retomada no Morro Santana contra esse agronegócio, contra banqueiros, contra empresas,*

defendendo nossas nascentes. Nós Kaingang, nós indígenas, nós sabíamos que a natureza é um jardim para nós, basta respeitar e cuidar dela, não destruir, não tirar as árvores, não colocar sujeira nas águas”.

6.9 Retorno à terra: des(envolvimento) e o desenvolver pra trás

Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.
Paulo Freire

Em meio às trocas de saberes e escuta das vozes originárias, durante nossa formação sobre Círculos de Culturas Indígenas, realizada na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, em Alegrete, na região da Campanha do Rio Grande do Sul, em maio de 2024, uma professora nos instigou com uma provocação potente: *“Precisamos desenvolver pra trás”*. Essa frase, aparentemente paradoxal, nos convida a romper com a linearidade do progresso que avança sem olhar para trás, deixando rastros de destruição e apagamento. Desenvolver para trás é recuperar os fios da ancestralidade, da comunalidade e da relação sagrada com a Terra, mas como horizonte de sentido.

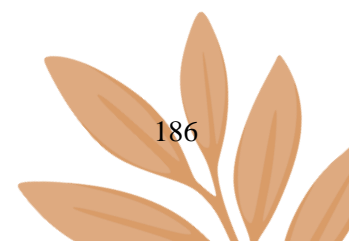
Esse chamado ao retorno - não ao passado como prisão, mas como fonte - ganha contornos ainda mais concretos quando vivido em território. Foi o que senti em uma visita à comunidade Mbya Guarani *Yvytu Porã*, situada na província de Misiones, Argentina, na zona rural de Garuhapé em agosto de 2024. Em uma aldeia cuja tradução para o espanhol é “Buenos Aires”, ouvimos um guardião ancestral - filho da cacica local, formado em agrofloresta e que busca aplicar seus conhecimentos na prática - compartilhar o que significa conservar o monte, cuidar da floresta e viver em harmonia com os quatro elementos: água, terra, fogo e ar. *“En el centro está la vida. En el entorno está todo, la conexión entre sí para nosotros, por eso la conservación de montes es muy importante para nosotros, porque de ahí está todo. Como que tanto el aire, el suelo, el fuego[...], los cuatro elementos siempre están conectados a la vida, según nuestra creencia, y por eso para nosotros la conservación de montes, de selva, o lo que sea, es muy importante”*. Essa cosmovisão, que compreende a interdependência entre todos os seres, oferece possibilidades de uma racionalidade alternativa à que nos levou à emergência climática atual. É um saber que não se aprende apenas com os olhos nos livros, mas com o corpo.

Precisamos abandonar a obsessão com o “desenvolvimento” que mede o sucesso “para frente”, pelo crescimento econômico, e reencontrar modos de vida que respeitem os limites da natureza e fortaleçam vínculos comunitários. O “desenvolver *pra* trás” não é retrocesso: é abertura ao Bem Viver - uma filosofia andina, amazônica, guarani e de tantos outros povos - que nos convida a descolonizar o desejo e reorientar nossos sonhos. Em tempos de desencanto, o Bem Viver surge como horizonte utópico e necessário. “Estamos sedentos de utopias e sonhos, pois estes nos fazem acreditar, pensar e fazer outro mundo possível [...]. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza” (Acosta, 2016, p. 21).

Na comunidade *Yvytu Porã*, a terra é sagrada - criada com base no milho (choclo), cujas múltiplas cores simbolizam a diversidade dos povos -, espiritualidade está em tudo: nas árvores, nos rios, nos animais, no próprio ato de nomear alguém com palavras que trazem dons e sentido. O monte ou a mata, é habitado por espíritos como *Tere* e *Kulpí*. Antes de entrar na floresta, é preciso consultar os sábios (*Opiwa*), realizar rituais e escutar o que a natureza tem a dizer. *Nuestro abuelo en el monte siempre hacía el culto antes de salir al monte, y ahí te dicen si vas poder o si no puedes ir [...]. Ahí le consulto, si puedo ir mañana. Por eso nació el monte. Es muy Sagrado también. Por decir así. Además de conservar, porque el monte también tiene su Espíritu, como nosotros creemos.*

Sabemos da falência do projeto moderno de humanidade, que formou técnicos e especialistas para explorar e devastar, mas esqueceu de formar gente. “Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar uma Terra viva” (Krenak, 2020, p. 19). O que fizemos foi preparar o humano para incidir sobre a Terra, violando seu corpo com concreto, barragens, plataformas e destruição: “Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira” (Krenak, 2020, p. 20).

Isso se vê na prática dos povos originários, como os guaranis de Misiones, que replantam árvores nativas em tempos de seca, cuidam da fauna ameaçada, fazem rituais antes de adentrar o monte e, mesmo com dificuldades, constroem calendários tradicionais com os mais velhos para transmitir saberes às crianças. O filho da cacica relata preocupações com as mudanças climáticas, como secas, geadas e tempestades incomuns, as quais vêm afetando nascentes, cultivos e o modo de vida da comunidade. Segundo ele, a destruição dos montes e florestas, o desmatamento e a falta de replantio são fatores que agravam a crise hídrica. A comunidade percebe que poços profundos, antes abundantes, hoje não conseguem mais suprir as



necessidades. Como resposta, buscam replantar árvores nativas, como a erva-mate e o timbó, com fins tanto ecológicos quanto educativos. A fauna também está em declínio. Há menos animais para caça e coleta de mel, e a prática de caçar tornou-se restrita a períodos e condições específicas, respeitando o ciclo de vida dos animais e as orientações espirituais.

A escola comunitária local é frequentada pelas crianças, mas os professores são em sua maioria não indígenas, o que dificulta a integração dos saberes tradicionais. Ainda assim, há esforços para registrar e fortalecer conhecimentos, como a elaboração de um calendário tradicional, feito com a contribuição de anciãos de 16 comunidades e que levou sete meses para ser finalizado, dada a diversidade de saberes.

Diante de uma “educação 4.0” que distancia os corpos da Terra e que forma para a tecnologia e para a tecnicidade, o desafio é pensar uma “educação 0.1”. Uma educação que recomeça do chão, do milharal ou da milpa, do barro, da escuta. Uma educação que desenvolve *pra trás*, para lembrar o que esquecemos.

A estrutura comunitária é baseada na cooperação e respeito mútuo. Novas famílias podem se instalar, desde que respeitem regras básicas como manter o espaço limpo, levar as crianças à escola e comparecer às consultas médicas. As decisões são tomadas em assembleias comunitárias, onde todas as pessoas têm voz, inclusive na escolha do cacique. Há uma mudança progressiva na presença feminina nas lideranças, algo antes visto como incomum, mas que tem ganhado força com o tempo.

A experiência vivida nesta Tekoá ecoa um chamado: o retorno à Terra não é um gesto de posse, mas de escuta e pertencimento. É o reconhecimento de que só se cuida daquilo com que se tem relação. E essa relação é espiritual, afetiva, política e existencial. É daí que se projeta o próximo passo: a travessia em direção ao território *Anahuac*. Uma travessia onde o chão é memória, luta e cura.



Carine Wendland

TERRITÓRIO DE ANAHUAC - RIO

7 COMUN-UNIDADE EDUCATIVA: PRESENCAS DA TERRA

Anahuac, do *náhuatl*, “perto da água” adentramos ao território rio, pelo rio que nos leva desde o Sul. *Anahuac*, designação geográfica e simbólica que carrega a memória profunda das civilizações mesoamericanas. Na cosmovisão *náhuatl* e de outros povos originários do México, a água é sagrada como espelho do céu. Em meus caminhos por esse território, especialmente em espaços educativos indígenas e populares, percebi como o pensamento ancestral ainda pulsa nas práticas cotidianas.

Na escuta e convivência com os povos de *Anahuac* que se fortalece a proposta de uma comun-unidade educativa, um modo de aprender com e desde a terra nos espaços educativos. Na intenção de tentar reunir experiências educativas de uma educação situada e para a interculturalidade, reúno também muitos vínculos. Assim como *Anahuac* é “perto da água”, busca-se propostas educativas “perto da vida”, enraizadas e especialmente coletivas.

7.1 Comunalidade – Comunidade

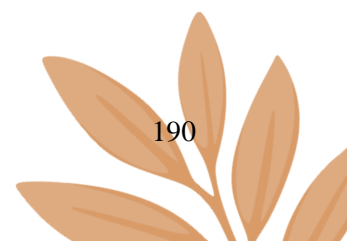
Durante o *Primer Encuentro Pedagógico sobre el Fortalecimiento de la Escuela Pública Mexicana*, realizado em 2024, a palavra “comunalidade” atravessou com força as falas, gestos e escutas que ecoavam de diferentes territórios. Estiveram presentes docentes e equipes diretivas de todos os estados e regiões do México. Entre mais de mil participantes, a presença do pensador indígena Jaime Martínez Luna trouxe algumas possibilidades de pensamento mais coletivo - já dentro dos eixos de apresentação de trabalho, ao afirmar que para termos uma verdadeira escola, uma “*Nueva Escuela Mexicana*” ou a NEM precisamos mudar de filosofia. “*No debemos partir del individuo. Sino de la comunidad*”, disse ele. Essa proposição rompe com uma lógica escolar que, por séculos, formou professores e estudantes para o individualismo, centrando o processo educativo na reprodução de conteúdos e não na vida comum. Para Luna, é preciso voltar ao início: “*Nacemos en comunidad. Y nos han enseñado que a través de la educación [...] somos solos frente al mundo*”. A escola moderna tem sido uma “*reproductora de esa visión constructora del individuo*”, alicerçada nos pilares do poder, da propriedade e do mercado.

Essa crítica radical à centralidade do indivíduo no pensamento ocidental e liberal é uma constante nas obras deste professor ancião. No livro *Existimos, luego... pensamos* (2023), ele propõe inverter a afirmação cartesiana “penso, logo existo”, substituindo-o por “primeiro se existe, depois se pensa” (p. 27). Porque o ser humano não existe isoladamente: somos seres comunais, moldados pelas relações que estabelecemos com o território, os outros seres vivos e o cosmos. A liberdade, entendida como valor supremo da modernidade ocidental, também é questionada: “la libertad se opone a los deseos comunales y la formación comunal de las personas” (p. 16). Nesse horizonte, a autoridade não se funda no poder vertical, mas no consenso e na responsabilidade coletiva das assembleias. É o *tequio*, o trabalho comunitário, que ensina a viver juntos e a cuidar uns dos outros. Como disse Luna no encontro pedagógico, “*tenemos que despertar de esta negligenciación occidental que hemos padecido*”.

A comunalidade, portanto, é mais do que uma estrutura política ou pedagógica, uma ontologia. É uma forma de ser e de saber que se inscreve no corpo, na terra e nas festas do tempo cíclico. Visitei o Centro Universitário Comunal dos Vales Centrais de Oaxaca, onde essa filosofia se manifesta nas práticas educativas, no modo como o currículo nasce da vida e não de livros impostos de fora. A pedagogia comunal parte da *compartencia* - termo criado por Luna para expressar que só há aprendizagem no vínculo, no compartilhamento de mundos. Ali, como ele defende, “*cuando reconozcas cómo fluye el otro, oye lo otro, el viento, el aguacero, el calor, el placer [...] te vas a dar cuenta que después de todo eso, tú eres natural*”. O ser humano, outra vez, não está separado do mundo: ele é mundo.

Essa percepção da comunalidade como fundamento existencial também é abordada por Benjamín Maldonado Alvarado no ensaio “¿Jamás hemos sido tan libres como bajo el colonialismo?” (Revista de la Universidad de México, núm. 902). Maldonado parte da provocação de Jean-Paul Sartre - o qual, ao refletir sobre a resistência francesa ao nazismo, afirmou: “Jamás fuimos tan libres como bajo la ocupación alemana”. A partir dessa ideia, ele estabelece paralelos entre a resistência francesa e a resistência indígena mesoamericana, defendendo que a comunalidade pode ser compreendida como uma “República do silêncio e da noite”, uma coletividade forjada na opressão, mas também no exercício radical da liberdade coletiva (p. 66–68). Ainda que afetada pelo colonialismo, a comunalidade permanece viva porque é mais do que reação, é criação.

Entretanto, não ignora as contradições e as perguntas difíceis: a comunalidade surgiu com o colonialismo e desaparecerá com ele? Seria apenas uma práxis defensiva? Estaria condenada



a repetir seus próprios limites? Ele admite que há distorções internas, como práticas autoritárias e excludentes, mas sustenta que essas não são intrínsecas ao modo comunal de viver. “La comunalidad tiene la fuerza para construir una sociedad en libertad porque [...] es una forma de organización donde el individuo se realiza en la colectividad” (p. 70). É essa tensão entre defesa e criação, entre memória e reinvenção, que marca a força da comunalidade como horizonte político e pedagógico.

Retornar à comunalidade é, assim, um gesto de descolonização profunda. Como disse Luna, “*la lectoescritura es una tecnología venida de la invasión europea [...] es el instrumento ideal para individualizar*”. Ele provoca os docentes a não apenas lerem, mas escreverem a própria experiência. A educação comunal nasce do viver e da interdependência. “*Abrir los ojos, compañeros. Y darnos cuenta, en primer instante, que respiramos*”, convida Luna. Reconhecer a respiração compartilhada é reconhecer que fazemos parte de um todo, onde humanos, plantas, animais, rios e montanhas vivem em reciprocidade. A comunalidade nos chama a escutar esse mundo, não para dominá-lo, mas para habitá-lo com responsabilidade.

Desse modo, *comunalidade – comunidade* não é apenas um binômio conceitual, mas um chamado à reinvenção de nossas práticas educativas, pois “no descubrimos nada nuevo, sólo lo hacemos visible” (Luna, 2023, p. 33). Ao nos reconhecermos interdependentes, podemos transformar a escola em território de vida, no qual o conhecimento seja tecido com a coletividade e não contra ela.

7.2 Docências interculturais na Escola Primária “Prof. Vicente González Díaz” Oaxaca/Mx

Nos Vales Centrais do Estado de Oaxaca, ao Sul do México, chega-se à Escuela Primária “Prof. Vicente González Díaz”. Nesta sessão há um breve percurso histórico dos movimentos dentro do Brasil e do México da educação para a interculturalidade, além de narrativas orais e autobiográficas. Cabe ressaltar que 17 foram as contribuições narrativas de professores da escola com base na Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (CIEAC), sendo a escola um dos campos de pesquisa da rede que passo a integrar a partir do orientador Antônio, acompanhando experiências no período de estudos. Dentre as narrativas

escritas, selecionei dois docentes com quem conversei mais tarde. A escrita narrativa, a memória autobiográfica e a escuta sensível conforme Roa e Avelar (2019) são apresentadas como estratégias pedagógicas e políticas para corazonar e sentipensar a educação, aproximando-a da vida e da pluralidade cultural. Assim, os trançados escritos abaixo se interconectam entre falas docentes, escritas docentes e reflexões.

No Brasil, assim como no México, os povos indígenas são ancestrais no país, mas permaneceram invisíveis por tanto tempo que somente por volta de 1970 começaram a ser mais reconhecidos por meio de seus movimentos políticos. Nesse sentido, a visibilidade começou a emergir após a Constituição de 1988. Antes desse marco, os povos indígenas eram protegidos; ou seja, não eram reconhecidos como cidadãos e não faziam parte do Estado brasileiro, pois estavam sob tutela estatal.

A Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022, institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943 (BRASIL, 2022a), como "Dia do Índio". O dia 19 de abril é dedicado à celebração da cultura e do patrimônio indígena em todo o continente, desde o Primeiro Congresso Indígena Interamericano, realizado no México em 1940. Os povos indígenas são indígenas todos os dias do ano; este marco só nos lembra da grande diversidade que temos nas Américas, das filosofias e dos pensamentos que precisam ser valorizados e levados aos espaços educacionais.

Saímos do Brasil, com grande diversidade cultural - 391 povos, 295 línguas e 0.8% da população -, e chegamos ao México, com uma vasta riqueza cultural: 16.933.283 indígenas, representando 15,1% da população total.

Enquanto no Brasil foi somente após a Constituição de 1988 que as comunidades indígenas obtiveram educação específica, a história do México remonta a 1922, quando foi criado o Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI). Em 1923, foi fundada "La Casa del Pueblo", uma escola para educar mulheres e homens indígenas. "Em 1934, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura Indígena; em 1936 foi instalada uma Comissão em Tarahumara para conhecer as condições de vida dos indígenas e, em 1939, foi fundado o conselho das línguas indígenas." (Vilarim, P. R.; Martins, D. R.; Rodrigues, S. P. J., 2022, p. 152).

Assim, historicamente, a educação se constituiu como espaços de formação. Em 1977, foi criada a Aliança Nacional dos Profissionais Indígenas Bilíngues (ANPIBAC) e, em 1978, a Diretoria Geral de Educação Indígena (DGEI). Em 1993, o governo reconheceu a importância

da educação escolar indígena na Lei Geral de Educação. Em 1995, foi publicado o primeiro documento sobre educação básica, destinando uma seção às populações indígenas no Programa de Desenvolvimento Educacional; em 2000, o plano de desenvolvimento instituiu a Educação Intercultural Bilíngue (EIE) e a Coordenação de Educação Intercultural Bilíngue; "em 2003, publicada a Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas que, no Artigo 1, indica que os povos indígenas têm o direito de ser educados em seu próprio idioma ao longo da educação básica" (Vilarim, P. R.; Martins, D. R.; Rodrigues, S. P. J., 2022, p. 152 e 153).

No Brasil, existe uma lei em vigor desde 2008 que exige o ensino de temas indígenas em sala de aula - contudo ela apresenta ineficiências perante um sistema de apagamento. Contar histórias sobre si mesmo e as memórias que traz consigo também é um ato de educação. Compartilhar e acolher são atos pedagógicos. É por isso que as narrativas aqui apresentadas abrangem vidas que caminham em direção à educação. Dezesesseis professores da escola de Oaxaca escreveram suas narrativas. Aqui, alguns trechos são transcritos na íntegra, como autoria e material de referência. O texto inclui histórias faladas pelo professor Miguel Caballero, que resgatam memórias emocionais de vida, enraizadas na educação por meio dos projetos em que trabalha e algumas das escritas das 17 narrativas de docentes da escola.

“En educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto)biográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Alliaud, 2011, p. 7). As fontes são, portanto, narrativas orais e escritas desses professores.

Em Oaxaca, possuem o Proyecto Educativo Comunitario (PEC) e o Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO); assim sendo, a Escola Primária Prof. Vicente González Díaz está neste meio. Ela atende, em 2024, 294 crianças das 8 regiões do estado de Oaxaca, divididas em 14 turmas. A escola é composta por uma equipe de 14 professores responsáveis pelas turmas, 2 professores de educação física, 5 professores de USAER, 1 professor de informática, 2 auxiliares de ensino e 2 zeladores. Assim, em “el ámbito educativo, la interculturalidad crítica se entiende como una herramienta pedagógica, que busque cuestionar los patrones de poder existentes y visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber” (Valarezo, 2019, p. 37). No processo pesquisa-formação-ação, destaco alguns termos da experiência vivida como corpo na educação:

No cursé mi educación preescolar, mi primera infancia transcurrió al lado de mi abuela, fue ella quien me cuidó y enseñó lo esencial sobre cómo ser un buen ser humano, el respeto,

el compartir, el amor por las plantas, por lo animales, el ser comprensivo y generoso lo aprendí de esa gran mujer, me contaba sobre las nubes, sobre la lluvia, sobre la vida después de la muerte, historias fantásticas que llenaban mi mente de imágenes y posibilidades, la predicción del clima, la preservación de alimentos, el cómo querer a los demás sin importar que sean o no familia, así transcurrieron esos primeros años de vida, al lado de ella. (L., 2023)

Al cumplir los 5 años inicié mi educación primaria, recuerdo que acudí como oyente pues por la edad que tenía no podían considerarme como alumno regular en la escuela, al poco tiempo de comenzar el ciclo escolar aprendí a leer y escribir, tuve, sin duda alguna, a la mejor maestra del mundo, comprensiva, cariñosa, la que siempre llegaba con una sonrisa, la que de su boca salían palabras bonitas, para ella no sólo éramos un dato, un pupitre, una caja que llenar, éramos sus sueños y sus esperanzas de un futuro mejor, ella quería que fuéramos felices. (L., 2023)

El tercer grado, ¡terrible!, nunca olvidaré los azotes que nos daba la maestra, tenía una regla larga y gruesa, cuando ella me preguntaba algo a gritos y por el susto no sabía que responder cinco reglazos contra mi mano eran seguros, si olvidaba la tabla del seis serían esos los reglazos que sin duda recibiría. (L., 2023)

As experiências narradas, nem sempre positivas, adotam uma postura crítica diante da ação. “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas abre el campo de la crítica pedagógica y de la producción de saberes y conocimientos educativos, genera oportunidades para interpretaciones alternativas, plurales, y dispara nuevas formas de nombrar, concebir e intervenir en el mundo escolar” (Alliaud, 2011, p. 110), como vemos na sequência:

Algo importante que debes de saber, nosotros aquí en Oaxaca no aceptamos el proyecto educativo a nivel nacional que manda el gobierno y nosotros como Oaxaca tenemos un proyecto que se llama PTEO – Proyecto para la Transformación de la Educación en el Estado de Oaxaca y ese proyecto es de un sindicato de maestros. Somos 88 mil maestros agremiados a ese sindicato, entonces esos 80 mil no le hacemos caso al gobierno (risas), si no que nosotros construimos nuestro propio proyecto educativo de Oaxaca. (M., 2024)

¿Cómo nos ven? ¿Qué tipo de práctica docente tenemos? ¿Qué tipo de lenguaje hablamos? ¿Se hablan alguna lengua materna, alguna lengua extranjera, si aplicas alguna metodología a tu trabajo, como es tu práctica docente y el alumno también nos tiene que decir que tipo de maestro quiere, como quiere que sea tu maestro? Te pega tu maestro. Todas las preguntas hicimos hasta que recopilamos toda es información, y una vez que recopilamos toda esa información pues hicimos esa analice crítico de la realidad de la escuela y de la Central de Abastos donde se encuentra la escuela y así iniciamos con el proyecto, sacando el diagnóstico de la escuela, de la comunidad, del docente, del alumno, del padre de familia. (M., 2024)

Todo ese proceso que hice con la escuela donde estoy eso mismo estoy llevando a otras 72 escuelas, ya van a ser más porque otras escuelas ya me hablarán por teléfono y quieren que yo vaya allá trabajar con ellos. Y de esas 72, 60 ya tienen su proyecto. (M., 2024)

Para cada professor da escola de Oaxaca, foi feita a pergunta "Como fui ensinado durante minha carreira escolar?", que mais tarde pode ser refletida em "Como foi o ensino durante minha carreira?".

“Mi paso por la educación primaria creo sucedió sin cosas extraordinarias” (F., 2023).

Mi primera maestra se llamaba Teresita de Jesús, era tierna y nos trataba bien, no nos regañaba, nos tenía paciencia, nos enseñó con el método silábico, ahora lo puedo decir, nuestro grupo un tiempo tuvo una característica especial, tomábamos clases de bajo de un gran árbol de tamarindo. (F., 2023).

Lo que si recuerdo más son las aventuras que vivimos con los compañeros, cómo nos organizábamos para salir los días sábados de “excursiones”, esto ya en sexto, al terreno de siembra de mi papá, éramos hasta 11 compañeros quienes habíamos tomado eso de ir casi todos sábados a nadar al canalito de riego, a cortar mangos en la temporada de cosechas, a caminar entre las labores, recorrer por las vías del tren y vivir la aventura de salir en grupo, aunque no fuera un gran canal de riego, para nosotros, en nuestra imaginación era como estar en lugares increíbles de alta gama de turismo. (F., 2023).

Tornar-se professor, tendo como base as línguas indígenas, além de outras experiências escolares - como a sombra do tamarindo ou as excursões com os colegas:

En pro de la conservación y difusión de la lengua materna, en 1999 la UNESCO aprobó la iniciativa del Día Internacional de La Lengua Materna que se celebra el 21 de febrero de cada año, esto con el propósito de reconocer la diversidad lingüística en el mundo como una herramienta para fomentar la tolerancia y respeto a los demás. (F., 2023).

Las lenguas más vulnerables son aquellas que no tienen forma escrita, por lo que no se tienen herramientas para preservarlas. Lo más grave es que al desaparecer un idioma, desaparece con él la cultura y cosmovisión de toda la comunidad. (F., 2023).

Se dice que México es un país multicultural y pluriétnico porque tiene múltiples culturas y está conformado por muchos grupos étnicos, mejor conocidos como pueblos indígenas, originarios de una tierra, con costumbres, lenguas y culturas propias. (F., 2023).

Tornar-se professor, considerando as 17 narrativas de professores, quase sempre envolveu um professor que passou pela vida daquele jovem aluno, deixando doces pegadas e o desejo de seguir seus passos. No entanto, nem sempre foi assim, como nos conta a narrativa a seguir:

Yo me crié en un rancho, en un pueblo, en un lugar donde no había luz y no me gustaba la escuela. Odiaba la escuela como no te imaginas. Lo odié tanto en primaria, secundaria y bachillerato, odio total. No me gustaba. ¿Qué es lo que me gustaba? Me gustaba el campo, cuidar mis borregos, mis vacas, ordeñar mis vacas, tomar leche. Amaba cuando una borrega paría, en la lluvia, con un aguacero yo con mi borreguito aquí lo dejaba en el corral con la mamá y yo me va con mi abuela a tomar café con tortilla tostada, y la tostada la ponían en la brasa y se hacían pedacitos, muy rico, y esos momentos me gustaban demasiado. Yo aprendí a tejer la palma y cuando mi mamá se cambió de escuela y se vino a la ciudad yo lloré torrenciales de lágrimas, yo no quería venirme a la ciudad, y a partir de que no me quería venir a la ciudad me volví inquieto, grosero, travieso. A cada 8 días me mandaban a castigar, no me gustaba, yo no hacía tareas, y todas mis boletas llenas de 6, de 7, nunca tuve un 8 ni un 9. Escapaba de la escuela para jugar basquetbol [...] cuando terminé el bachillerato dejé de estudiar y fue a trabajar a una línea de autobuses. Después de 4 años me viene a visitar una maestra del pueblo de mi papá para dar la luz, con bachillerato yo podría ocupar su lugar por tres meses. (M., 2024)

No acepté para dar clases, yo acepté para ir a mi pueblo y disfrutar de mi pueblo. Les enseñaba a jugar basquetbol, tuvimos el mejor equipo de basquetbol en tres meses. Ahí regresé a la ciudad, me encantó, me gustó, y me dice mi mamá: ‘¿Quieres estudiar? Te damos la última oportunidad’ y yo le dije que sí, ‘Y, qué quieres estudiar?’ ‘Quiero ser maestro!’ (M., 2024)

“fue algo que aprendimos juntos y ahí es lo que dice Paulo Freire que todos aprendemos en comunidad” (M., 2024).

Estar e viver em comunidade é uma das tarefas mais difíceis em uma sociedade que prega a individualidade e a competitividade. Com os povos indígenas, sensibilizamos nosso pensamento para uma unidade comum entre pessoas e todas as formas de vida convivendo em harmonia. A educação não está e nunca esteve apenas na escola, mas nos relacionamentos. Educar também é viver juntos.

“La escuela escolariza, la comunidad educa” afirmó o Dr. Stefano Sartorello segundo Tapia (2019). O professor afirma que “el conocimiento de los pueblos originarios no suele estar registrado por escrito, el aprendizaje se da a través del quehacer diario, donde las y los estudiantes adquieren no solo nociones científicas y técnicas, sino que descubren los elementos culturales que los arraigan a su comunidad” (Tapia, 2019).

La educación comunitaria, surgida en el último tercio del siglo XX, es un enfoque pedagógico aún vigente, que no fue concebido para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver problemas sociales desde la educación [...]. Las diversas aproximaciones a una educación comunitaria coinciden a la hora de señalar la urgente necesidad de reconstruir el evidente sentido social de la educación. (Ministerio de Educación de la Nación, 2023, sp.)

Para combater as assimetrias na educação para a interculturalidade, Schmelkes (2013) sugere uma educação de qualidade para os povos indígenas em todos os níveis educacionais e o combate ao racismo, principalmente no que se refere à assimetria de valores.

Uma ciência única, que não valoriza outros conhecimentos, mata a cultura. A academia e as escolas também têm esse potencial. Mas também têm o potencial oposto quando se trata de ensinar a conviver. Para alcançar isso, uma comunidade precisa se apoiar na força do pensamento, na construção de projetos, na ação.

Entonces fuimos equilibrando entre ellos aprendiendo al español en primer grado y yo en zapoteco y fue algo que aprendimos juntos y ahí es lo que dice Paulo Freire que todos aprendemos en comunidad, y yo aprendí con el Comité, aprendí con la directora, aprendí con mis alumnos a comunicarme con ellos. (M., 2024)

Y así como está ese proyecto estoy trabajando con esos 70 que sea proyecto comunitario, de toda la comunidad y la comunidad la entendemos como escolar, docente, el padre de familia, el medio ambiente, la cultura, todo es comunidad. (M., 2024)

El proyecto que se hace en cada una de esas escuelas tienen tres dimensiones, el PTEO nos habla de tres dimensiones: la dimensión pedagógica que involucra a niños, docentes, padres de familia y toda la comunidad escolar; tiene la dimensión comunitaria, donde entra la cultura, toda la parte contextual y la tercera dimensión es la administrativa, entonces está involucrado toda la comunidad o todo el contexto no queda nadie fuera, por eso el proyecto es comunitario porque abarca toda el área de la comunidad, de la colonia, del pueblo, por eso es la columna vertebral el proyecto educativo y ya en ese proyecto educativo que es el cuerpo o la columna vertebral, de ahí van a surgir, algunas estrategias que voy a trabajar con padres de familia, con alumnos, con docentes. (M., 2024)

Respecto a mí, soy maestro de formación profesional, originario de la región del istmo de Tehuantepec, criado en el seno familiar zapoteca, con esa inclinación a hacia la lengua y cultura de origen, desafortunadamente no tengo la dicha de ser un hablante total de esta lengua, de pequeño, en casa a temprana edad no fui enseñado la lengua materna, mi mamá habla completamente pero no nos habló ni enseñó, podría ser porque no tenía otra persona con quien conversara, mi papá habla solamente español, o también por las ideas que se aprende más rápido en español y que era malo hablar lengua indigne en las escuelas.

Mi interés por la lengua materna, siempre fue querer hablarlo, tener esa virtud de dominarlo, por ello en cuanto tuve oportunidad, durante 11 años conviví con mis abuelos maternos en la población vecina, una comunidad hablante en un 90% del zapoteco, con mis primos y vecinos. Todas las tardes entre juegos y actividades de rutina, me fui acercando al diidxazá, de igual manera en la escuela o en todas aquellas oportunidades de acercamiento a la lengua, era y ha sido esa oportunidad de aprender y tener ese conocimiento. En casa, ahora, con lo poco que he aprendido, ya puedo tener una conversación con mi mamá en zapoteco, no lo domino en su totalidad, hablado o escuchado, pero si tengo los referentes y la noción de lo que se dice. (F., 2023).

O desafio e a responsabilidade de “estar com e aprender com” perpetuam a cultura e a educação.

Trabajé hace 26 años en la Sierra Sur 9h donde estoy ahora, hace 22 años en los Valles Centrales 2h donde estoy, 20 años a otra comunidad a 1h30min y 15 años a Ciudad de Oaxaca. [...] Cuando llegue a la primera escuela, me dan primer grado y me dan 50 niños, porque no había maestros. Y unos 70% de los niños no hablaban español, hablaban su lengua materna. Solamente 30% hablaban español, los demás su lengua zapoteca. - ¿Y tú hablas zapoteco? Yo: - No (risas), ¿qué es lo que hice?, los niños que hablaban el español, ellos sí entendían y hablaban español y zapoteco, entonces ellos eran mis traductores, mis chiquitines pequeñitos de 6 años eran mis traductores para los 70% y ya después poco a poquito fue aprendiendo palabras como muy claves [...] Y cuando faltaban 3 meses para terminar el ciclo escolar llegó una maestra y me quitó 25. Separan el grupo y ella tomó 25 y yo me quedé con 25, y al dividirlo ya y yo también empecé a llorar porque me habían quitado mis 25 ternuras, ya me había acostumbrado con los 50. (M., 2024)

Cuando llegue a la otra escuela, me dan primer grado otra vez (risas), que locura y que suerte la mía, llegue a esa escuela y lo mismo: mi dieran menos niños, 22 niños, y ahí todos hablaban zapoteco [...] había un padre de familia que era nuestro traductor (del Comité de padres de familia). (M., 2024)

Territórios, memórias e línguas moldam o ensino intercultural. A língua coloniza e descoloniza, coloniza a terra, semeia e cultiva. A educação toma ou dá vida. Construamos uma educação para a convivência.

Por fim, podemos dizer que o ensino intercultural na Escola Prof. Vicente González Díaz, no estado de Oaxaca, se realiza por meio de uma educação para a interculturalidade, em que os educadores se tornam educadores e constituem e formam uma comunidade educativa em torno de territórios, memórias e línguas.

7.3 Projeto intercultural de educação com a Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca ENBIO

Da Educação Primária chegamos às 27 Escolas Normais do México, que são instituições voltadas à formação inicial de docentes para os níveis básicos do sistema educacional. Dentre essas, 11 estão localizadas no estado de Oaxaca - uma região marcada por sua rica diversidade cultural e linguística, onde habitam povos como os Mixtecos, Zapotecas, Mazatecos, Mixes e

Chatinos, entre outros. Essas 11 escolas se destacam por serem as únicas do país que tem o bilíngue em seu nome, tal como a Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), que é onde nos vinculamos a partir de agora.

No México, uma “escuela normal” é uma instituição de ensino superior de caráter formador, embora muitas delas ainda sejam consideradas como parte da modalidade de ensino médio técnico (bacharelado técnico), especialmente nas áreas rurais. Elas têm como função preparar docentes habilitadas e habilitados a lecionar principalmente na Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No caso da ENBIO, esse preparo é orientado por um enfoque intercultural crítico, com valorização das línguas originárias, saberes comunitários e cosmologias indígenas, elementos que são negligenciados na maioria das escolas normais tradicionais.

Dessa forma, a ENBIO não apenas forma professores bilíngues, mas também opera como espaços de resistência cultural e política frente à homogeneização dos saberes promovida pela modernidade. Elas funcionam como territórios pedagógicos de afirmação indígena, como lugares onde se semeia e cultiva a autonomia educativa dos povos originários a partir de seus próprios horizontes e especialmente desde o local e a comunidade.

A proposta curricular básica nacional para essas instituições inclui dois bacharelados fundamentais: o *Bachillerato en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria* e o *Bachillerato en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*.

Ambas as formações se distinguem por incorporar, em sua matriz curricular, conhecimentos locais, metodologias participativas e o uso ativo de línguas indígenas como meio de instrução e pesquisa. Já o aspecto “comunitário” presente nas duas sublinha o compromisso com os contextos sociais específicos das comunidades indígenas, promovendo uma pedagogia enraizada nas realidades locais, como se vê na proposta curricular da ENBIO:

Fotografía 14 - Proposta Curricular da ENBIO



Os componentes curriculares básicos são: Cosmovisões, Atenção Educacional na e para a Diversidade e Contextualização da Lei de Educação. Segundo o Ministério da Educação Pública (2022):

En la propuesta curricular, las cosmovisiones se inscriben como un sinnúmero de combinaciones posibles que forman parte de la realidad social diversa y compleja que caracteriza a nuestro país, dan lugar a lo que podríamos reconocer como mundos; el mundo de los pueblos originarios, que corresponde aquellos asentamientos humanos que se resisten a perder sus saberes ancestrales en un contexto plural, y el otro mundo sustentado por la modernidad y la globalización, las cuales dan lugar a conocimientos igualmente diversos. (p. 45).

La atención educativa en y para la diversidad, es una exigencia nacional y social relacionada con la necesidad de atender las diferentes formas de aprender, desde una perspectiva donde la diversidad sea vista como una riqueza y no un obstáculo. (p. 47).

La contextualización del acto educativo, como componente curricular básico, sitúa a la persona en el espacio y tiempo en el que interactúa, el aquí y ahora, contempla todos aquellos elementos necesarios para vivir, coexistir y trascender, de esta manera, orienta el currículum a partir del acercamiento y reconocimiento de las realidades socioculturales, que recupere saberes y conocimientos de la tradición, experiencias de los profesores en servicio, los intereses y necesidades que la comunidad o el pueblo requiera en la acción educativa. (p 47).

A união desses três aspectos possibilita aprender a ser e a ensinar na profissão docente. No documento estadual de Oaxaca, a proposta curricular está organizada em quatro áreas de conhecimento: Cosmovisões e saberes na diversidade, Identidade profissional e trabalho docente, Linguagens e diálogos dos povos, Pedagogias e didáticas na complementaridade e

integralidade, como veremos a seguir. (Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües, 2021, p. 56-57):

Cosmovisões e saberes na diversidade:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Modos de pensar, saberes y conocimientos de diversas culturas y campos de conocimiento (filosofía, etc.) - Registro del tiempo, ciclos agrícolas, festivos y rituales (calendario mesoamericano) - Ceremonias, rituales, festividades, tradiciones religiosas; - La tecnología como elemento de creación, lenguaje y comunicación (saberes, conocimientos y valores); - Los pueblos originarios ayer y hoy; - Antecedentes de la educación intercultural en Latinoamérica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia y uso de saberes tradicionales de los pueblos frente a los conocimientos científicos disciplinares en la educación básica; - Saberes y conocimientos tradicionales a través del tiempo, espacio, naturaleza, hombre y sociedad; - Pensamiento matemático, visto desde los pueblos originarios y la ciencia; - Alma, espíritu y demás conceptualizaciones anímicas - Las perspectivas de la interculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de conocimientos desde diversos contextos culturales y académicos; - Sistema de pensamiento de los pueblos originarios a través de los saberes: sistemas de curación, alimentación, creación de vida, indumentaria, necesidades biosociales; - Numerología, aritmética: Sus operaciones y aplicaciones cotidianas; - Pensamiento algebraico; - Canto y música tradicionales en ritualidad, festividad y regocijo - Danza y baile propios de cada cultura.
CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de interrelación: humano - naturaleza - cosmos; - Encuentro con los saberes y conocimientos de los pueblos: cultivos, sistemas tecnológicos, alimentación, festividades; - Sistema métrico, geometría: usos sagrados, cotidianos y convencionales desde contextos culturales y científicos; - Las diferentes formas de medida en masa y longitud propia de los pueblos originarios; - Juegos tradicionales, creatividad (arte) y deportes 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura y encuentro con el otro y los otros, en una relación de igualdad y desde la diferencia; - Organización social, territorio y espacio geográfico; - Los usos de la probabilidad y estadística en actividades sociales, culturales y comerciales; - Ritualidad, simbolismos y prácticas de la identidad y tradición (trabajo, festividades, acontecimientos, alimentación y cuidados) 	<ul style="list-style-type: none"> -Reciprocidad, complementariedad y comunalidad como sistema de vida y de aprendizaje; - Reconocimiento de implicaciones, interrelaciones, sentidos y significaciones de los saberes y conocimientos en la vida; - La organización social, política, espiritual y educativa en diversos contextos culturales (pueblos originarios en México, otros pueblos en el mundo)

Línguas e diálogos dos povos:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Lenguas maternas, segundas y terceras ; - Prácticas socioculturales y escolares del lenguaje (familia, 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilingüismos y plurilingüismo aditivos; - Factores determinantes del uso o desuso de las lenguas y culturas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias: algunas metodologías (nido de lenguas);

<p>escuela, comunidad y otras instituciones);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición del lenguaje a través de prácticas culturales en contextos diversos; - Aprendizaje y enseñanza de primeras y segundas lenguas; - Narraciones de experiencias de vida personal, familiar y comunitaria, en lenguas originarias y español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de las habilidades lingüísticas en lenguas originarias y en español; - Escritura ortográfica de las lenguas nacionales (lenguas originarias y español); - Narraciones de la tradición oral, prácticas sociales y culturales de lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos didácticos de alfabetización (lenguas originarias y español); - La gramática de las lenguas originarias, del español y de alguna lengua extranjera; - Saberes y conocimientos que implican mensajes o avisos, que explican sucesos; - Dominación y resistencia lingüística de la lengua del pueblo y de la comunidad.
CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias: algunas metodologías; - Desarrollo de habilidades lingüísticas básicas en lenguas maternas, segundas y terceras lenguas; - Epistemología y semántica de las lenguas; - Saberes y conocimientos de la vida cotidiana; - Dominación y resistencia lingüística de la lengua del pueblo y de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje contextual de las lenguas nacionales y culturas originarias; - Producción de textos plurilingües desde la cosmovisión que le da sentido; - Lengua extranjera - Pensamiento y comunicación en diferentes lenguas - Lengua de señas mexicana; - La producción de materiales didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Las lenguas nacionales y su Intervención pedagógica y didáctica contextualizada; - Lenguajes, lenguas y palabras, fuente de saberes y comunicación; - Lengua de señas mexicana - Metodologías y didácticas en la enseñanza de las lenguas indígenas.

(2021, p. 60-61)

Pedagogías e didácticas em complementaridade - integralidade:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - Educación familiar, comunitaria y escolar: Formas, procesos y roles; - Concepción de vida del ser humano; - Socialización, procesos de crianza, crecimiento, y cuidado infantil; - El aprendizaje como práctica sociocultural: Comprensión del proceso de aprendizaje del niño de los pueblos originarios. (etapas de fortalecimiento, espacios y lugares de aprendizaje); - El aprendizaje por inmersión en la comunidad vs aprender en la 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcos explicativos culturales del aprendizaje del niño en la comunidad; - Pedagogía y didáctica: Experiencias de vida y paradigmas teóricos; - Aportes de la psicología, la pedagogía y la didáctica en educación; - Mirada occidental del aprendizaje, modelos y teorías psicológicas; - Detección de necesidades y problemáticas relacionadas con el aprendizaje y enseñanza; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes y enseñanzas vistas desde la cultura de pertenencia; - Ritmos y contextos de aprendizaje; - Desarrollo del pensamiento infantil; - Situaciones de vida cotidiana; - Aprendizajes e interacciones con el medio natural, social, cultural y territorial; - Estrategias de aprendizaje y de enseñanza; - Planeaciones didácticas; - Escuelas de organización completa;

<p>escuela. Educabilidad y aprendizaje en contextos escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Concepciones docentes sobre aprendizajes y sus efectos en la práctica educativa; – Historia de los modelos educativos –Socialización de experiencias pedagógicas en distintos espacios de diálogos; – Historia de la educación indígena 	<ul style="list-style-type: none"> – El enfoque integral del aprendizaje de las niñas y los niños de los pueblos originarios; – Concepciones del aprendizaje y enseñanza desde diversas cosmovisiones; – Decolonización de conocimientos; – Relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prácticas bilingües en escuelas de organización completa
CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> – Metodologías pedagógicas; – Producción y uso de materiales didácticos en y desde las lenguas originarias para la intervención pedagógica y didáctica; – La atención a niñas y niños de los pueblos originarios en zonas urbanas; – Rupturas epistémicas en el trabajo docente bilingüe e intercultural; – Prácticas plurilingües en escuelas de organización completa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Propuestas pedagógicas y didácticas; – Atención a niños y niñas que enfrentan barreras de aprendizaje y participación; – Escuelas multigrado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escuela multigrado organización completa; – Evaluación de los aprendizajes en la escuela desde las comunidades. Práctica y teoría; – Metodologías en el tratamiento didáctico de las lenguas y las culturas originarias de los niños para la comunicación y la enseñanza.

(2021, p. 63-64)

Identidade profissional e trabalho docente:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> – Formas de hacer investigación: Cualitativo, cuantitativo, crítico y modo nativo de los pueblos originarios; – Función y gestión de los agentes en la acción educativa de los niños; – Identidad cultural, lingüística y convivencia en sociedad; – Dar y recibir en un sentido de apertura; – Contextos y dimensiones de la práctica docente; – Plan y programas de estudio para la educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los alcances de la investigación etnográfica en la tarea docente; – Función y gestión docente en la comunidad y en la escuela; – Diálogo de saberes: Proceso fundamental de la interculturalidad y el plurilingüismo en educación básica; – El ser humano: sus valores, espacios e interacción; – La participación comunitaria y comunal en la escuela; – Recursos y materiales educativos de la educación básica en general y bilingüe e intercultural en específico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Investigación Acción Participativa – Procesos de análisis de la práctica docente; – Organización del trabajo docente bilingüe, plurilingüe e intercultural en escuelas de organización completa; – El sentido humano en la formación docente desde diferentes ópticas; – La cultura como organización de vida social; – Los saberes comunitarios como punto de partida para el diseño de proyectos y planificación de la enseñanza bilingüe intercultural.
CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> – Investigación Acción Participativa; 	<ul style="list-style-type: none"> – La metodología narrativa en la generación del conocimiento; 	<ul style="list-style-type: none"> – La metodología narrativa en la generación del conocimiento;

<ul style="list-style-type: none"> - Organización del trabajo docente en la realidad social, cultural y lingüístico; - Desarrollo y fortalecimiento de la identidad lingüística, cultural y profesional; - El contexto comunitario cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas pedagógicas y didácticas en atención a grupo multigrado; - Ser, estar y actuar en la profesión docente; - La identidad comunitaria en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de intervención socioeducativa con miras a la práctica profesional; - Confirmación de la identidad indígena y profesional docente.
--	--	---

(2021, p. 66-67)

7.3.1 Experiências docentes na ENBIO

Durante o 24º aniversário da Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca, conversei com 9 dos 24 docentes da ENBIO para compreender a profundidade, a complexidade e o compromisso político-pedagógico que essa instituição estabelece com os saberes comunitários, a diversidade linguística e a relação espiritual com a terra. Os testemunhos revelam trajetórias formativas marcadas pelo encontro entre identidade indígena e formação acadêmica, além de destacar as estratégias de resistência que se consolidam em sala de aula e nas comunidades. Várias e vários docentes estão há muitos anos atuando na escola e seguem trazendo sua língua e cosmovisão cotidianamente.

O primeiro participante da entrevista *com-versa* é falante da língua Ayuuk e ex-diretor da ENBIO; sua fala é marcada por uma profunda conexão com o território e com a identidade ayuuk. Ele compartilha que, além de professor e pesquisador, é também agricultor: “*yo siembro maíz, voy a trabajar campo las veces que puedo*”. Essa prática não é apenas ocupacional, mas forma de ser no mundo: “*ese es mi mundo, quien soy, pertenezco a una cultura llamada Ayuuk*”. O professor enfatiza que, mesmo com uma formação em instituições acadêmicas como a UNAM e a UPN, foi necessário um rompimento epistemológico para descolonizar seu pensamento. A partir disso, passou a propor a imersão comunitária como método pedagógico, centrado na observação e escuta ativa das práticas sociais do território. Ele afirma: “*todo lo que nosotros hacemos en la escuela es recuperar las prácticas sociales de las culturas y el punto de partida es la madre tierra*” e “*Los alumnos reconocen la interacción con el mundo natural y cultural, es decir, con la madre tierra. Y cómo se construyen las culturas vivas en esos espacios concretos y cómo le dan significado, ajá también los alumnos lo documentan*”. Ao descrever o cotidiano das crianças Ayuuk, menciona: “*los niños dibujan el río, juegan en el río, pescan en el río... el río es el centro del territorio de esa comunidad*”, apontando para uma geografia afetiva e simbólica que estrutura o saber. “*Las niñas son tejedoras del saber*

comunitario”. O docente, que fez licenciatura em Psicologia Educativa, fez também uma estância de investigação em Goiás, no Brasil. Está há 23 anos na instituição, quase desde sua fundação. *“fui director de esta escuela siete años yo soy exdirector de esta escuela y creamos la red FEYAL donde está el doctor Antonio y toda la red FEIAL fui exconsejero del INALI del Instituto Nacional de la Ciencia de las Lenguas Indígenas de este país fui consejero entonces esto estos roles que yo he jugado me ha permitido ver desde otro lugar la formación docente mi punto de partida con los jóvenes es partir de los saberes y de la matriz cultural propia*”. Relata por fim que no estado de Oaxaca há 11 escolas normais, mas a ENBIO é a única bilíngue. *“Ponemos en el centro aprender a ser y estar, es decir, primero es el reconocimiento del ser de quién soy yo, mi sentido de pertenencia, la parte humana y después todo lo demás. Si no hay ese reconocimiento seguimos enajenando, seguimos colonizando los estudiantes, no se reconocen como parte de una cultura de pertenencia y identidad propia*”.

O segundo professor com quem falo é o diretor da ENBIO, falante de Zapoteco da Sierra Sur. Com duas décadas de atuação na escola, o atual diretor destaca o papel fundamental da língua e dos saberes comunitários na formação docente. As disciplinas que ministra enquanto professor são de língua, linguística e cultura. Ele explica que a terra é um eixo central dessa formação: *“la tierra es lo que significa como que la parte más importante del ser, de la persona. Por eso aquí nosotros decimos: debe haber una relación entre el hombre, la naturaleza, porque la naturaleza es parte de la tierra; y además, el cosmos, la parte del cosmos: hombre, tierra, naturaleza, cosmos ¿no? [...] Todos los pueblos establecen una relación con la madre tierra y la tierra es la que provee de todo.*”. Em sua visão, os saberes não são apenas conteúdos, mas práticas vivas nas comunidades e, *“¿Y cuáles pueden ser los saberes comunitarios? Pues todo eso que se practica, que se vive en la comunidad, que puede ser tangible o no, que puede tocarse o no. Entonces esa parte para nosotros es importante*”. Falou sobre os rituais escolares, assim como da celebração daquele 24º aniversário havia iniciado; ele conta que subiram ao cerro, e voltaram com a luz de uma vez para iniciar os festejos, se *“pide permiso a la madre tierra*”, enterrando alimentos, bebidas e objetos simbólicos. A terra é concebida como mãe, origem e destino: *“cuando nosotros tomamos mezcal, lo que hacemos es tirar un poquito a la tierra, porque hay que pedirle permiso*”. Ele reforça que essa concepção não é isolada, mas compartilhada por muitos povos originários de Oaxaca e de toda Mesoamérica, sugerindo que essa visão cósmica e relacional pode ensinar também àqueles que vivem nas cidades.



A terceira professora a compartilhar das suas experiências é docente da linha de prática docente desde 2000, desde quase o começo, mas no segundo semestre, atuando com uma perspectiva integradora, mesmo quando os planos de ensino não explicitam a relação com o território. Ela é a única educadora da instituição que vem da região chocholteca de Oaxaca, língua que está em risco; a professora afirma: *“yo lo que he intentado siempre es trabajar mucho el asunto de la identidad como persona y la identidad profesional”*, destacando que muitos alunos chegam à ENBIO distantes de seus próprios contextos, mas acabam sendo contratados para trabalhar na região. Em suas aulas, propõe que os estudantes observem e investiguem elementos da geografia simbólica, como montanhas, rios e nascentes de água, identificando neles lugares sagrados: *“¿qué es lo que podemos hacer nosotros como docentes? Enseñárselo a los niños desde pequeños, ¿no? De repente, los maestros descuidamos mucho el trabajo de las ciencias naturales y la geografía. Entonces esa es la idea [...] pero desde el pensamiento comunitario, desde la cosmovisión. Por ejemplo, la geografía, para nosotros no es nada más ríos, lagos, lagunas o cadenas montañosas, no. Para nosotros la geografía, le llamamos geografía simbólica. Entonces la geografía simbólica es esos lugares sagrados que generalmente siempre los hay en las comunidades: una montaña, una cueva, un río, un nacimiento de agua, ¿no? Y la propia tierra, ¿no? Entonces, como que los chicos vayan recuperando estos saberes, esta cosmovisión, que vean cómo nuestra gente, para empezar a sembrar, se le pide permiso a la tierra”*. Essa geografia vai além da disciplina escolar tradicional e se articula com a espiritualidade e os ciclos da natureza. Ela incentiva as e os estudantes a perguntarem sobre rituais de plantio e colheita e a entrevistarem os mais velhos. A professora diz que muitas e muitos estudantes *“ya están alejados de la comunidad, o están, pero no miran”*, e que o processo educativo ajuda as e os discentes a *“mirar con otros ojos”* no retorno às suas comunidades.

A quarta professora escutada foi uma das fundadoras da ENBIO. A professora relata uma trajetória marcada por migração e reconexão com a identidade indígena. Criada em comunidade zapoteca da Sierra Norte, migrou ainda criança para a Cidade do México, onde, segundo ela, foi convertida em *“una niña mestiza”*. *“Entonces, ahí terminé de crecer y perdí toda esa vinculación con la lengua, con la tierra, con la cultura, todo. Porque llegando a la Ciudad de México, me dijo una tía con quien viví, aquí te vas a olvidar del zapoteco, te vas a olvidar de todo lo que hay allá en el pueblo y aquí son, es otra vida.”* Foi para a cidade grande por sua tia ela *“dijo que era bonito vivir allí, que no había tierra, que no había todo eso que hay en el*



pueblo. No aspiras el humo de la leña, no vives en casas de adobe, porque entonces eran casas de adobe, me deslumbró”. Só na Universidade Pedagógica Nacional pôde reencontrar sua identidade e compreender a importância da língua e da cultura. *“Ahí yo me reencontré con mi identidad y supe lo importante que es la lengua, lo importante que es la cultura. Pero todo eso era en teoría, porque en la práctica realmente nunca llevamos una clase de lengua originaria ahí en la universidad. Pero sí fortalecieron mi identidad. Allí en México, en el Ajusco, en la universidad pedagógica, sí me fortalecí, me reencontré conmigo misma, con mi identidad. Entonces, cuando yo regresé de la universidad después de haber estudiado y los cuatro años allá, regresé al campo laboral otra vez como maestra a la sierra.* Trabalhou por 25 anos no subsistema de Educação Indígena do Estado de Oaxaca. Como professora da ENBIO, trabalha com a área linguística, especialmente com a língua zapoteca e com projetos sobre saberes comunitários, enfatizando que *“cuando hay, ellos hacen su proyecto de investigación de los saberes comunitarios, se encuentran con que hay mucha vinculación con la tierra”*. Relata que os estudantes descobrem, por exemplo, os rituais relacionados à milpa, ao plantio do milho e a outros cultivos locais como feijão, alho e abóbora. Esses rituais revelam a cosmovisão das comunidades e o respeito à *madre tierra*. Ela também destaca a importância da língua para transmitir sentimentos e significados profundos: *“en la lengua, hay palabras que con una sola palabra tienen mucho significado”*, algo que, segundo ela, se perde na frieza do espanhol.

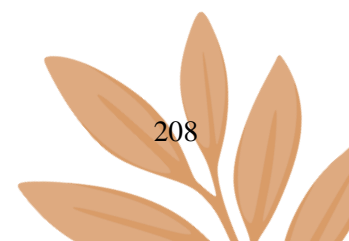
O quinto docente participante, falante da língua mixteco, trabalha com a linha cultural e atualmente na fase básica do primeiro e segundo semestre com a intraculturalidade, *“en esta parte de la intraculturalidad lo que hacemos es que ellos, eh, se resignifiquen como un elemento de su vida. De su origen.”* Nesta conversa, o professor destaca a importância de reconectar as e os jovens indígenas com sua cultura, especialmente quando, ao saírem de suas comunidades para estudar, sofrem um processo de desenraizamento cultural e linguístico. Ele descreve como o ambiente urbano “absorve” os jovens, fazendo-os esquecer sua língua e cultura. *“Cuando lo planteas desde la lengua, aquí siempre hemos hablado de un sentipensar, porque desde la lengua la palabra no sale si tú no lo sientes, la palabra no se forma si tú no lo piensas. Y por eso es que siempre, pensamiento, sentimiento, pensamiento, esto se va a traducir en la palabra”*. A proposta da escola é que as e os estudantes retornem às suas comunidades para investigar sua história, valores e práticas, inclusive em relação à terra. Ele comenta: *“Todo este proceso de vida se va relacionando con la naturaleza, con la tierra”*. Além disso, ensina-se a linguagem da natureza e a leitura de seus sinais — por exemplo, como o comportamento de



animais ou as nuvens comunicam eventos futuros. Ele enfatiza que esses saberes, mesmo não reconhecidos formalmente pela ciência, são baseados na observação e prática: *“Estos conocimientos han sido comprobados, porque han sido observados durante mucho tiempo, durante toda una vida”*.

O sexto professor faz uma reflexão profunda sobre sua trajetória pessoal e profissional, marcada por um processo de negação e posterior valorização de sua identidade zapoteca. Ele fala sobre o impacto negativo da escola formal na manutenção da língua e cultura indígena, e como hoje busca integrá-las ao currículo nas suas aulas: *“yo sufrí discriminación. Yo no sabía lo que era discriminación, ¿no? Porque uno estudia en la escuela, en el pueblo, pues ahí no hay discriminación. Pues hay otras cuestiones de relación interna en la comunidad. En donde en la primera escuela que sufro discriminación por hablar zapoteco fue la secundaria. Porque fue en otra comunidad [...] Desde aquí, la ENBIO me acercó a la identidad cultural, a la cuestión de la cosmovisión, a todos los saberes. La ENBIO fue una cuestión de identidad la que yo empiezo a reconocer de mi cultura y de mi lengua”*. A relação com a terra é apresentada de maneira espiritual e filosófica: *“si tú te quedas con la idea de que Dios está en todas partes, pues finalmente Dios lo haces tú. Dios no está allá arriba, porque no hay una idea en zapoteco que nos diga que Dios está allá arriba. No, está aquí. Aquí en la tierra. La relación con la tierra entonces es importante y empiezas a descubrir que la tierra te da de comer”*. Ele compartilha um elemento importante ao analisar, em zapoteco, que a palavra “homem” (*nayugo*) pode ser interpretada como “ser-terra”: *“Na es como un elemento del ser... y yugo es tierra”*. Essa análise revela que, para os zapotecos, a identidade humana está enraizada na terra, e isso influencia diretamente a forma como se concebe a educação e a vida. Está a 24 anos na ENBIO e é da segunda geração de docentes que ingressaram na instituição. Trabalhou como professor bilíngue no subsistema de educação indígena na educação primária com crianças zapotecas e depois na secundária. *“tuve la gran oportunidad, aquí en la ENBIO, de poder participar en el codiseño de programas de estudio. 2004, 2012 y hoy 2022”*.

O sétimo professor com quem conversei comenta sobre a transição entre os antigos e os novos currículos de formação docente, especialmente o plano de estudos de 2022, que busca valorizar os saberes dos povos originários. Ele relata que as e os estudantes são incentivadas e incentivados a incluir esses saberes em suas práticas pedagógicas, especialmente durante a “imersão comunitária”, quando retornam às suas comunidades para aplicar o que aprenderam. Ele afirma: *“los estudiantes cuando van a su actividad en la práctica, en la visita a las*



comunidades, ahora se le llama la inmersión comunitaria, pues ellos tienen que hacer esa investigación en las comunidades. Después de eso regresan, sistematizan la información y presentan a sus asesores”. A prática pedagógica se torna, assim, uma ponte entre o saber acadêmico e o saber comunitário, fortalecendo a presença da terra como eixo da aprendizagem. O professor reforça que isso inclui a vivência com os ciclos naturais, os alimentos, as plantas medicinais e outras expressões da relação com o território. Relata, ainda, que a escola tem uma banda que ele ajuda a coordenar - a qual, mais tarde, acabo vendo tocar.

A oitava professora é falante da língua *ayuk (mije)* e traz uma abordagem metodológica inovadora - ao articular território, linguagem e educação. Ela conta que desenvolveu sua própria metodologia de ensino de geografia a partir da construção de calendários indígenas, nos quais se registram os ciclos da vida no território. Para isso, os estudantes devem primeiro compreender o que significa viver em um território, valorizando os símbolos e significados locais. *“¿Cuál es el concepto de la geografía? Este, eso lo puedo encontrar en los diccionarios, en las enciclopedias, en el internet, en el Google, y ahí me dice qué es, ¿no? Que es una ciencia, que es una disciplina, y cada quien. Pero yo digo, si yo voy a trabajar el conocimiento de los pueblos originarios, entonces yo tengo que saber cuál es el pensamiento que tienen los abuelos allá, las personas adultas. Y entonces digo, ah, ¿qué debo hacer para entender lo que es? Yo tengo que saber la tierra, lo que es el territorio, yo tengo que saber el conocimiento de ellos, ¿no? Entonces, fui creando con el tiempo mi propia metodología de trabajo”.* A professora enfatiza que a terra é sagrada e que cada povo tem formas diferentes de se relacionar com ela: *“cómo se valora el territorio. Y hasta para posteriormente llegar a que la tierra es sagrada, que la tierra es parte de nosotros, que el mar es sagrado.* Ela é professora a mais de 35 anos e 19 na Normal. Considera que as e os estudantes devem se fazer algumas perguntas: *“¿qué es lo que van a hacer ellos o a qué están aquí? Y decir, bueno, ¿qué voy a enseñar? ¿Cómo voy a enseñar? Y me ubico para la enseñanza de la geografía, que así era antes, que ahora ya se convirtió, se está funcionando.”* Portanto, uma geografia viva.

Um dos idealizadores da escola normal bilíngue é o último docente trazido aqui, que relata o difícil processo de fundação da instituição, mas inúmeras ideias potentes, ressaltando que o projeto surgiu de demandas antigas de professores indígenas que queriam uma formação diferente da oferecida pelas instituições convencionais e que foram necessários 13 projetos até que se aprovasse a escola: *“me tocó hacer el proyecto de creación, vamos a llamarle así, de creación de la normal. Sí. Y te estoy hablando. De un poquito más de 26 años. ¿Por qué?*



Porque la escuela lleva 24 años de existencia, pero antes se tuvo que hacer, como dos años nos llevamos haciendo el proyecto. Y hacer el proyecto es lidiar con instituciones de gobierno entre que te aceptaban, no te aceptaba [...]. Con el apoyo de la sección, de otras organizaciones no gubernamentales o de organizaciones en resistencia, se logró que aceptaran el proyecto. De tal forma que en el 2000, vamos a llamarle así, inician las actividades. Pero desde noviembre del 99 ya teníamos un decreto de creación a nivel estatal [...]. Es así como nace y empieza a funcionar la escuela normal bilingüe con aproximadamente 13 lenguas de las que están acá en Oaxaca”.

Relata o movimento histórico de criação da Escola e sua chegada na UPN: “movimientos que hoy vemos en resistencia o que están generando innovaciones, no es porque haya nacido ayer. Lo mismo pasó con la normal. A nosotros nos tocó vivir un momento de la formación de docentes indígenas, porque desde los años 60, 64, ya estaban formando a promotores bilingües, pero que eran chicos que solamente tenían la primaria o ni la primaria, pero que sabían leer. Y eran los maestros en las comunidades y que necesitaban formación. Y una escuela en México, quiero hablar a nivel nacional, que hizo mucha presencia en la formación de profesores: fue la Dirección General de Mejoramiento Profesional, donde formaron a cantidad de maestros y ahí se inscribieron los maestros bilingües por primera vez. Después vino la UPN, yo estudié en la UPN. Estoy hablando de los años 80 y me tocó hacer la licenciatura. Yo terminé como profesor en la normal de Ayotzinapa, esta que es donde hubo problemas. Yo ahí terminé, yo soy ingresado de la escuela. Entonces, como verás, yo pude haberme ido al otro subsistema de primaria general, pero pues el azar de la vida me llevó a incursionar en el subsistema de educación indígena”.

Assim que dado o aval oficial para a escola funcionar, o governo lhe disse: “-sí les abrimos, pero queremos que respeten lo que tiene el país. Y entonces les digo, -¿para qué respetar? Digo, perdón, ¿para qué crear una escuela si quieren que hagamos más de lo mismo que están haciendo? Nosotros lo que queremos es hacer algo distinto, innovador, algo que haga la diferencia. Y finalmente nos dieron la oportunidad de hacer una tirita curricular de todo este montón de materias. Les damos tres, cuatro para que hagan un milagro. Perfecto, ya es ganancia. Después, en el 2004, logramos que nos abrieran un poquito más de apertura, pero ya estaba funcionando la escuela, ya teníamos alumnos, y se abrió con otro poquito. Hasta ahora, en el 2024. Tiene cambios el currículo, y digo, qué bueno, pero no puedo decir que también está perfecto”. A ideia do currículo fechado veio inclusive para a ENBIO, e foi com

muita resistência e insistência que conseguiram fazer pequenos ajustes e, de fato, levar a cultura viva dos povos para a sala, suas línguas e seus territórios.

“Para poder generar algunas ideas, algunas ideologías, hay que ir cavando, hay que ir cincelandando. Y un caso es que nosotros logramos, lo primero que dijimos, a ver, vamos viendo cómo hacemos que la lengua de los chicos tenga valor [...]. Segundo: hay que entender que vivimos en la diversidad, que es lo que el Estado no quiere, porque quiere un Estado homogénico. Todos somos iguales, y no, porque tenemos condiciones económicas, sociales, de raza, de todo. Bueno, creo que cuando empezamos a tocar eso, nos da chance para ir entendiendo poco a poco lo que implica la relación con la naturaleza y con otros elementos que tienen que ver con este trabajo”.

Um dos principais tensionamentos da ENBIO com o projeto nacional de educação: enquanto o Estado insiste na homogeneização e nega a pluralidade, a escola bilíngue nasce para reconhecer a diversidade como riqueza. Valorizar a língua materna das e dos estudantes é o primeiro passo de uma pedagogia que afirma identidades e saberes como centrais no processo formativo. O projeto, dessa maneira, emerge como contranarrativa ao modelo colonial e assimilacionista.

“Cómo la gente de pueblo tiene un pensamiento muy distinto al profesionista que egresa de una escuela. Yo digo, este árbol ya estaba para cortar, está frondoso, y el señor dice, no, está todavía tierno. ¿Por qué lo dice? Por su conocimiento, por su etnociencia, por su etnoconocimiento. Sí. Y yo quiero valerlo. Y yo quiero valerme por mi conocimiento científico, ojo, y ahí puede encontrarse, puede tener choques. La manera, la manera de concebir la naturaleza y lo que te da la tierra totalmente es distinta [...]. Un punto nodal en la escuela es el saber comunitario. Y partir de ahí, partan ustedes, enseñen ustedes a los niños a partir de lo que el pueblo tiene. A partir, ¿para qué? Para valorar, revitalizar, para tener presente lo que hoy, por otro lado, se quiere hacer a un lado”.

Também enfatiza o estar comunitário como a principal formação. A autoridade da formação acadêmica desconectada da vida reforça o lugar da experiência e da vivência como critérios legítimos de saber. O professor não descarta os títulos, mas sublinha que o conhecimento verdadeiro nasce da convivência com a realidade comunitária com seus ritmos, suas lógicas, suas formas de sentir e de entender o mundo. *“Puedo tener tres maestrías, cuatro doctorados. Sí. Pero si no tengo la experiencia, la vivencia, simplemente estoy repitiendo teoría”.*

“Tú sabes cómo yo hablé alguna vez con un maestro brasileño y decía el brasileño, en Brasil, dice, cada hora nace una lengua y cada hora se muere una lengua. Hay tantísimas lenguas, ¿pero por qué? Porque nacen de las subvariantes”. A conversa que o docente da ENBIO teve com este professor brasileiro amplia o olhar para a diversidade linguística como fenômeno vivo e em constante transformação. As línguas nascem e morrem conforme os povos se movem, se estabelecem, se organizam. Cada variante é um mundo. Preservá-las é resistir à homogeneização cultural que mata línguas e, com elas, cosmovisões inteiras.

A linguagem está intrinsecamente ligada ao território. Ao ocupar um espaço, um grupo cria uma comunidade e, com ela, novas formas de nomear o mundo. Isso, no entanto, desafia a lógica estatal, que busca controlar, padronizar e administrar. A defesa das línguas indígenas se entrelaça com a luta pelos territórios ancestrais. *“Si un pueblo, si un grupo de gente va y se estaciona a la orilla del río. Ya genera una comunidad y una variante de lengua. Pero eso también genera complicaciones para el gobierno. Y sí lo entendí. Lo mismo pasa acá. Tú sabes que, por ejemplo, aquí también el conflicto lingüístico también es muy fuerte. ¿Por qué? Porque los pueblos también están defendiendo su lengua, están defendiendo su territorio, están defendiendo lo propio. A eso súmale el agregado de los intelectuales. Que unas veces hacen bien y otras veces hacen mal”.*

O professor também relata um episódio emblemático, que foi a rejeição do projeto pela Secretaria de Educação Pública (SEP), a qual classificou-o como "projeto de resistência". Este não aceite revela o incômodo das estruturas hegemônicas com iniciativas que desafiam os fundamentos do sistema como a lógica do território comunal, da identidade coletiva, do idioma como raiz e do pertencimento como potência política. O medo é que se pense diferente e, assim, se transforme o mundo: *“cuando lo presentamos a la SEP, dijeron, este es un proyecto de la resistencia y no puede entrar. O sea, lo que planteaba los que hoy vemos, los críticos, los que ven [...] no va a pasar porque no quieren que piensen distinto [...]. Porque se vincula con elementos que a ellos les va a afectar. Territorio, comunalidad. Identidad, idioma, identidad, sentido de pertenencia. Muchos elementos que están en el centro y que a veces rompen con las formas de pensar del otro. Así es”.*

Ele comenta sobre o desafio de romper com esse modelo de educação e construir um currículo que valorize a diversidade cultural e os saberes tradicionais: *“Nosotros lo que queremos es hacer algo distinto, innovador, algo que haga la diferencia”.* A relação com a terra aparece como parte essencial da cosmovisão indígena: *“Para hacer una casa, hay que*



pedir permiso a la tierra para poder abrirle". Ele defende que a prática docente deve partir do "saber comunitário", e que os alunos devem aprender "a partir de lo que el pueblo tiene", o que inclui a terra, os rituais, os ciclos naturais e os conhecimentos ancestrais.

O centro da proposta pedagógica é, portanto, o saber comunitário. Ensinar "a partir do que o povo tem" implica abandonar currículos prontos e fazer do cotidiano, da oralidade, das práticas agrícolas, dos rituais e da língua as fontes primárias de aprendizagem. É uma proposta que visa não transmitir conhecimentos, mas revitalizar a cultura viva que persiste, mesmo diante de tantas tentativas de apagamento.

7.4 Educação Primária e Educação Superior: encontros

De 12 a 16 de fevereiro de 2024 aconteceu o 24º aniversário da casa comunitária de formação ENBIO: Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Na abertura da comemoração-formação, a cerimônia foi marcada por palavras que expressaram profunda memória e compromisso com a transformação da educação a partir dos povos. Desde o início, foi feita uma convocatória com dimensões integradas e indissociáveis do projeto pedagógico da escola: "*Reflexión y de transformación de nuestro sentir, nuestro pensar, nuestro decir y nuestro hacer*". Com essa frase, evocou-se a caminhada vivida até ali como um processo de resistência e reinvenção, que, em 24 anos, formou 963 docentes na Licenciatura em Educação Primária Intercultural Bilingüe e 145 docentes na Licenciatura em Educação Pré-escolar Intercultural Bilingüe, somando um total de 1.108 educadoras e educadores oriundos dos próprios territórios indígenas do estado. Essas professoras e professores são falantes de línguas originárias como o Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Chochalteco, Chontal, Iscateco, Otomí, Mazateco, Ayuuk, Mixteco, Náhuatl, Tacuate, Triki, Zapoteco e Zoque. Trata-se de uma diversidade viva que resiste, ainda que representando menos de 10% do corpo docente da educação indígena de Oaxaca, o que reforça a importância política e cultural da ENBIO.

No discurso, também foi destacado o papel da escola como protagonista ativa na reformulação da formação docente em nível nacional. A ENBIO, atualmente, integra o coletivo nacional de escolas normais interculturais e tem contribuído diretamente para o co-desenho ou currículo dos novos planos de estudo de 2022. Essa participação se ancora na trajetória de 24 anos da escola e em sua proposta formativa baseada na interculturalidade crítica, no

plurilinguismo e na centralidade do comunitário. O projeto atual toma como referência não apenas a fundação da própria ENBIO, mas também a experiência acumulada na construção de processos formativos enraizados nos territórios. Além disso, foi lembrado o *Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca*, elaborado em 2012 por professores em serviço da educação indígena, como um marco orientador que articula os antecedentes do movimento pedagógico regional e do plano de transformação das escolas. Assim, a celebração dos 24 anos foi também um momento de afirmação: de que a ENBIO não é apenas uma instituição formadora de professoras e professores, mas uma expressão viva de luta por justiça epistêmica e territorial, em diálogo permanente com os saberes e as línguas dos povos.

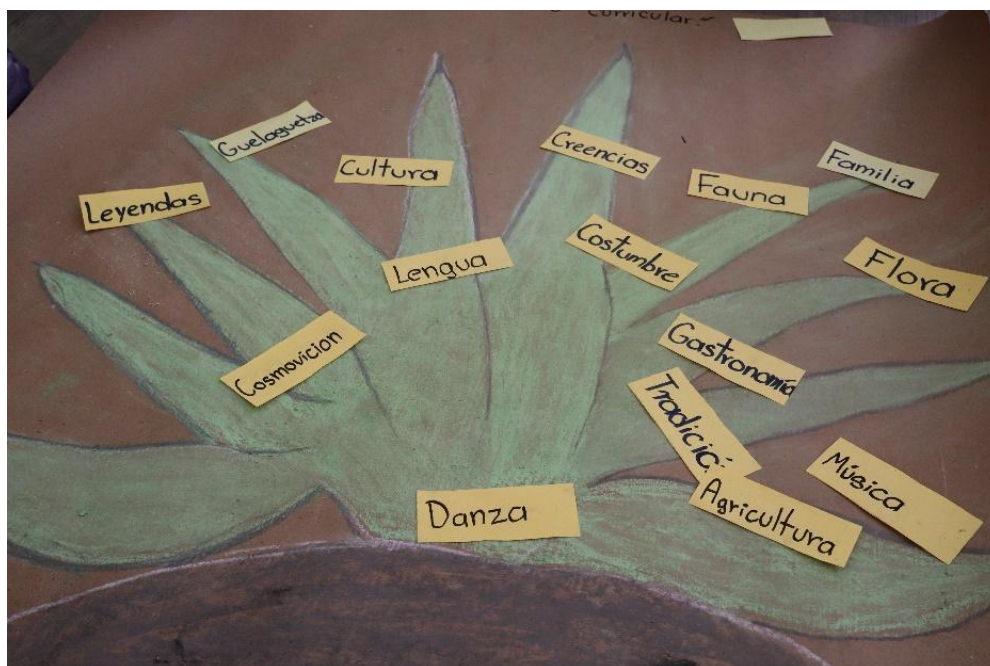
Nesta perspectiva, a escola também entende-se em constante processo de formação dentro das comunidades e nos campos em que as e os docentes egressos atuarão depois, como o caso da escola primária. Neste sentido, a escola primária ou o Ensino Fundamental I foi ao encontro da escola normal com inúmeras oficinas para as e os estudantes da normal. Encontros que promovem a interculturalidade.

Um encontro ocorre através da linguagem. Na ENBIO estão estudantes Zapotecas Sierra Norte, Mixtecas, Zapotecas Sierra Sur, Chatino, Istmo Zapotecas, Ikoos, Zapotecas Valles, Ayuuk, Chinanteco, Amuzgo, Triki, Intercultural e Mazateco; e na Escola Primária “Prof. Vicente González Díaz”, do estado de Oaxaca, há 16 línguas das 8 regiões. Assim, em “el ámbito educativo, la interculturalidad crítica se entiende como una herramienta pedagógica, que busque cuestionar los patrones de poder existentes y visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber” (Valarezo, 2019, p. 37).

E a prática compartilhada com os alunos do ENBIO foi o co-desenho curricular, que abrange etnografia e diagnóstico. A etnografia envolve análise descritiva, contexto histórico, análise cultural e antropologia. Além disso, para o diagnóstico contextual, examinamos cultura, território, sociedade, modos de vida e etnias, segundo o professor Miguel Caballero. Assim, com a análise do problema, o desenho de possibilidades, o plano de ação, a metodologia e a avaliação, chegamos e construímos saberes comunitários.

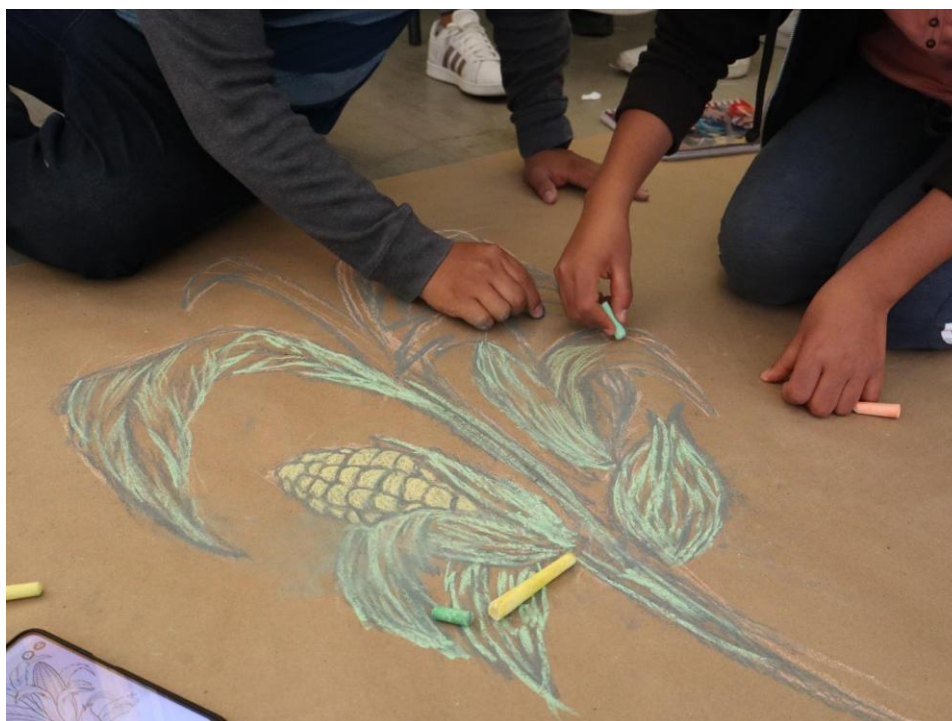


Fotografia 15 – Saberes Comunitários - ENBIO



Fonte: da autora, 2024

Fotografia 16 - Raíces e frutos dos saberes comunitários



Fonte: da autora, 2024

De acordo com a proposta curricular base:



Al resignificar la escuela normal como casa comunitaria de construcción de saberes docentes, los estudiantes en proceso de formación profesional no llegan sólo a adquirir conocimientos, habilidades o destrezas, valores y actitudes, preestablecidas desde algún paradigma planteado por las políticas educativas del momento, sino a reafirmar, desarrollar y potenciar la cultura y la lengua del contexto inmediato, sus saberes como persona y como profesional de la situación educativa en los pueblos, con trascendencia en el aprendizaje de las niñas y los niños en la comunidad. (2022, p. 29)

“Cabe señalar que con base al catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales en Oaxaca se hablan 15 lenguas maternas: mixe, chocholteco, mixteco, triqui, chatino, amuzgo, cuicateco, ixcateco, chontal, mazateco, zapoteco, náhuatl, zoque, huave, y chinanteco, las cuales suman 176 variantes” (México, 2016). Segundo o Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2020), em Oaxaca, há 1.221.555 pessoas com mais de 3 anos que falam uma língua indígena. Entre as línguas mais faladas estão o zapoteca (420.324), o mixteca (267.221) e o mazateca (170.155). A educação pode ser um espaço para cultivar e lembrar essas línguas e culturas, para cuidado e manutenção a fim de que não sejam esquecidas. A proposta educacional da ENBIO é comunitária; ela vai além de temas fechados e busca o todo: cosmologia, interconexões e interculturalidade.

A ENBIO conta com 24 professores e mais de 300 alunos matriculados em todos os semestres, com dois programas: *primaria y preescolar*. Tem uma organização comunal, como uma unidade comum de pessoas que se ajudam. Antes de começar, o projeto levou dois longos anos, e 13 projetos foram submetidos, como vimos anteriormente, até que um fosse aprovado. Vemos que desde o início buscou romper com a lógica neoliberal. Logo depois, nos anos 2000, iniciou suas atividades e hoje permanece firme em seu papel de transformar e preservar a cultura, mas também de resgatar a identidade de jovens que retornam às suas comunidades e se reconectam ainda mais com suas raízes.

Durante a celebração dos seus 24 anos de existência, realizou-se uma *calenda* intercultural, inauguração do XXIV aniversário da ENBIO, com uma conferência intitulada “La importancia de la recreación en los seres humanos”; além disso, foram realizados eventos esportivos, acompanhados por oficinas educativas, tais como: “Construyendo nuestra práctica docente desde una alternativa pedagógica” com membros do coletivo da escola primária “Profr. Vicente González Díaz”, “Gestión y administración de eventos desportivos”, “Los juegos alternativos como medio para infundir valores”, “Alebrijes con material reciclado”, “La danza conchera Chichimeca”, “La Danza en la formación de docentes normalistas ‘una ventana al conocimiento de bailes mazahuas’”, “Cantos y juegos”, “Elaboración de libros en 3D”, “Médico Tradicional”, “Cuéntame un cuento”, “Creación de material didáctico en pré-escolar”,

“Diálogos intersaberes: Trayectorias y experiencias de estudiantes de pueblos originarios en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, “Estudio Mezquite Audios originários”, Conferência “Interculturalidad crítica: implicaciones pedagógicas y lingüísticas para la formación docente”, Conferência “El arte de contar cuentos: pasión y razón en el fomento a la lectura”, Encontros Esportivos, Painel de Experiências de Oficinas Educativas, “Ofrecimiento: nuestras comidas desde los pueblos originarios”, uma Cerimônia de Encerramento e um Baile Intercultural. E a história das instituições continua, cheia de memórias coletivas compartilhadas.

Fotografia 17 - Inauguração de XXIV aniversário da ENBIO - presença da escola primária



Fonte: da autora

Fotografia 18 - Inauguração de XXIV aniversário da ENBIO - presença da escola primária II



Fonte: da autora

Fotografia 19 - Apresentação do clube de dança “Ba’du’ huiini Chi guyaa” “Niños que bailan” da Escuela Primaria “Prof. Vicente González Díaz”



Fonte: da autora

Fotografia 20 - Entrega de produtos da Central de Abastos, onde está localizada a escola



Fonte: da autora, 2024

Fotografia 21 - Oficina de alebrije com material reciclável



Fonte: da autora

7.5 Educação comunitária desde o território na Universidad Pedagógica Nacional

Da educação primária, passamos para as escolas normais partindo finalmente para a universidade. Enquanto estive na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me aproximei ainda mais da Universidad Pedagógica Nacional (UPN) com campus em Ajusco, na Cidade do México, que contava com muitos e muitas indígenas de todo o México.

Na Universidad Pedagógica Nacional estive acompanhando o projeto “La formación docente descolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos” da Área Acadêmica No. 2 Diversidad e Interculturalidad. Nesse período, também integrei e acompanhei a Red de Investigadores en Pedagogías Alternativas y Comunitarias da UPN e, especialmente, acompanhei as disciplinas: “Didácticas en contextos de diversidad sociocultural” e “Proyectos educativos en contextos de diversidad”, do 2º e 4º semestre da Licenciatura em Educação Indígena.

Neste meio, participei das aulas e de inúmeras atividades vinculadas a projetos educativos voltados à diversidade sociocultural e, ao final da minha estância - e quase da disciplina -, entrevistei três estudantes do 2º semestre que traziam sempre muitas contribuições às aulas: um estudante que fala desde o território de Xochimilco, uma estudante *mazateca* que fala desde o território Oaxaqueño e um estudante *náhuatl* desde o território de Tlahuac.

Antes de adentrar a estes territórios que educam é importante mencionar que a maior parte das e dos estudantes era indígena das etnias *Náhuatl*, *Otomí (Hñähñu)*, *Tzeltal*, *Tsotsil*, *Zapoteco*, *Maya de Yucatán*. e compartilhavam reflexões profundas sobre a perda e a revitalização de suas línguas e culturas de origem a partir dos projetos que vão realizar no retorno às suas comunidades depois da formação na UPN. Uma das estudantes trouxe a história de sua comunidade em Xochimilco, onde o *náhuatl* era falado até algumas gerações atrás. “*Mis abuelos todavía no hablaban de para qué enseñar el náhuatl [...] ya con mis papás lo perdieron, y yo con la tercera, ya tampoco me lo enseñaron*”, relatou, refletindo sobre como a modernidade e o valor atribuído ao espanhol contribuíram para o apagamento linguístico. Seu projeto pessoal envolve usar a tecnologia e ações culturais para reativar o interesse dos jovens por sua identidade e língua ancestral.

Outros estudantes também expressaram preocupação com a falta de identidade entre os jovens e o impacto da modernização sobre os valores comunitários. Um deles afirmou: “*Lo más importante es que quiero rescatar, cómo orientar o cómo aconsejar a los jóvenes, porque*

ya ves que los jóvenes están totalmente perdidos”. A educação, nesse sentido, é vista como um instrumento não apenas acadêmico, mas de recuperação, de pertencimento e resistência cultural.

As conversas também traziam a pergunta essencial: “*¿Dónde queda entonces la Tierra después de sus planes en la práctica docente?*” A terra, para essas e esses estudantes, não é apenas solo físico, mas espaço simbólico, origem e história. Um momento simbólico foi a fala de um estudante que compartilhou o pensamento ancestral náhuatl, afirmando que o conhecimento está baseado nas experiências e que a linguagem é codificada, cheia de sentidos e sabedoria: “*El sentir es vivir, el vivir es aprender, todos somos estrellas cuando descubrimos nuestra esencia*”.

7.5.1 Educação desde o território de Xochimilco: chinampas e a cultura viva

Na conversa com um dos estudantes da Licenciatura em Educação Indígena (LEI), o primeiro dos 3 estudantes do 2º semestre com quem conversei, compartilha sua trajetória pessoal, seu vínculo com o território de Xochimilco e sua visão crítica sobre educação, cultura e terra. Apesar de não se considerar formalmente indígena, ele expressa uma forte identidade territorial e cultural enraizada na história e práticas de Xochimilco, onde vivem povos originários, mas a língua *náhuatl* foi praticamente apagada.

Ele destaca o valor ancestral da região: “*Xochimilco significa lugar de flores em água*”, ressaltando a importância das chinampas - sistemas agrícolas flutuantes milenares ainda em uso. O estudante valoriza práticas como a milpa e o respeito pela terra, que “*se cuida para não se cansar*”. Ele nota que, embora muitos elementos culturais persistam, a língua foi perdida devido à colonização e urbanização. Assim, propõe recuperar essa memória por meio da educação.

Formado também em marketing e na Escuela Normal Superior, busca conciliar o conhecimento acadêmico ocidental com saberes comunitários. Seu objetivo é criar uma prática docente híbrida, que incorpore “*el rostro y el corazón*” (conceito *náhuatl* que integra identidade e sentimento). Ele pretende levar hortas escolares para seus futuros estudantes, aproximando-as(os) da terra, da alimentação tradicional e do pertencimento cultural.

A entrevista também reflete sobre o papel do professor como mediador da descolonização do saber: “*Para ser un buen maestro hay que tener conocimiento y corazón*”. Ele acredita que

a Educação Básica é o espaço mais potente para transformar a sociedade, combater o racismo, o economicismo e a perda de identidade.

7.5.2 Educação desde o território Oaxaqueño: língua mazateca e ancestralidade

A jovem estudante de 19 anos, originária da região Cañada, Oaxaca, falante da variante alta da língua mazateca, compartilha sua trajetória até a Licenciatura em Educação Indígena (LEI), marcada por um primeiro interesse em enfermagem e a posterior decisão de se dedicar à educação para valorizar sua cultura e língua materna.

Durante o curso, ela se surpreende com a diversidade linguística do México e reconhece a importância de preservar e ensinar essas línguas. Explica com orgulho os traços fonológicos do mazateco, como os tons (alto, médio, baixo), que são fundamentais para a comunicação, especialmente entre iniciantes.

Ela relata as dificuldades enfrentadas por quem tenta aprender a língua em sua comunidade, como o preconceito e as zombarias internas, e acredita que a própria comunidade às vezes contribui para o abandono da língua. Ainda assim, deseja desenvolver projetos para apoiar a revitalização do idioma, especialmente com o apoio de pessoas anciãs locais.

Conversamos também sobre a cosmovisão mazateca, com destaque para o respeito à natureza e aos entes espirituais que habitam o território. Para construir casas, plantar ou nadar em certos rios, é preciso realizar rituais de permissão à *madre tierra* e aos *dueños del cerro*, que podem se manifestar como animais, plantas ou duendes. Ela compartilha crenças sobre a cura com *curanderos*, o uso ritual dos *hongos alucinógenos* e a importância do equilíbrio espiritual.

Por fim, a estudante expressa seu desejo de atuar como educadora, contribuindo com práticas pedagógicas que respeitem os rituais, os calendários e os conhecimentos das comunidades. A educação, para ela, deve ir além do conteúdo formal e se conectar com a terra, a história e os valores dos povos originários: “*la tierra también nos educa*”.

7.5.3 Educação desde o território de Tláhuac: recíproca e que perpassa a universidade

Outro estudante da Licenciatura em Educação Indígena na Universidade Pedagógica Nacional, fala com o corpo inteiro. Em sua fala ressoam o tempo cósmico, os mitos de origem, a cosmovisão tolteca e a urgência de recuperar o que foi silenciado. Nascido em Tláhuac, um território ancestral na Cidade do México, ele não apenas estuda para ser professor: estuda para semear flores e erguer árvores fortes, como diz, através de uma educação que una identidade, saberes e amor.

Ao falar sobre sua cultura, ele evoca o náhuatl, sua riqueza simbólica, seus números sagrados e os quatro movimentos do universo. A vida, segundo sua visão, é um ciclo contínuo de engendrar, criar, procriar e empreender - virtudes femininas que ele considera fundamentais e que refletem também os ciclos do sol, da lua e da própria existência. “*Todo está en cuatro movimientos*”, diz, mostrando como a linguagem e os gestos estão entrelaçados à espiritualidade.

Ele compartilha também as narrativas da criação da humanidade, os dias cósmicos, a fundação de México-Tenochtitlán e a importância do colibri como símbolo dos sete cursos cósmicos. Com o corpo, ele traça símbolos, desenha com as mãos e ensina que cada direção do cosmos tem uma energia, um elemento, uma cor e um ensinamento. “*La oscuridad es neutra*”, ela ensina e é nela que germina a semente, cuja vida se forma no ventre da mãe.

Sua atuação vai além da universidade pois participa da cooperativa cultural *Mochecuentla* – Flor de Campo, onde realiza ações de revitalização cultural e difusão de saberes ancestrais por meio de experiências vividas, cerimônias, oficinas e projetos educativos. Para o estudante, ensinar é um gesto de reciprocidade: “*Machstía, enseñar. Tema chitili, aprender*”.

Ele sonha com uma prática docente que desperte identidade sem impor, sem obrigar. Acredita que uma criança com raízes firmes poderá florescer com dignidade. E termina com um princípio que carrega consigo: “*Hay que compartir los saberes con amor, para que nuestras niñas y niños tengan una identidad verdadera*”.



TERRITÓRIO TEKÓÁ - ALDEIA

8 YVY MARÑE'ÿ: TERRA SAGRADA

Na terra sagrada dos Guarani Mbya, no Sul do que hoje se chama Brasil, o chão não é apenas chão - é Yvy, mãe viva, memória ancestral e promessa de futuro. Cada árvore carrega uma canção. Cada rio, um ensinamento. Aqui, onde o vento dança com as araucárias e o tempo se curva diante da sabedoria antiga, a terra é mulher e professora.

Este capítulo tratará de uma aproximação de uma terra sagrada que é a Terra Sem Males ou *Yvy marñe'ÿ* em guarani, narrativa central para o povo e sua cosmologia, sendo a representação de uma terra idealizada sem fome, guerras ou sofrimento. Além de uma busca constante deste povo que é caminhante, sendo símbolo de resistência e luta de direitos. A terra sagrada para os Guarani Mbya de São Gabriel, no Rio Grande do Sul, é a Tekoá Jakupé Ambá. Há um sentido espiritual e de pertencimento para com esta terra que fez com que estes Guarani se deslocassem e buscassem por este território.

8.1 *Altépetl* e a *Tekoá*: territórios ancestrais de saberes

Para o deslocar do México de volta ao Brasil Profundo, a transição do pensamento situado entre o que era o *Altépetl*, no México, e o *Tekoá*, entre os povos Guarani -especialmente do Brasil, Paraguai e Argentina -, revela não só uma conexão entre cosmovisões indígenas diversas, mas também um modo de compreender o território como fundamento da existência. Ambos os conceitos, profundamente enraizados em suas línguas originárias - *náhuatl* e *Guarani* -, evocam relações indissociáveis entre o ser humano, a terra, os espíritos e os modos de vida que se organizam coletivamente.

O *Altépetl*, formado pelas palavras *atl* (água) e *tepētl* (montanha), mostra uma imagem do cerro-água, unidade em que povo, identidade, governança e natureza coexistem em equilíbrio. Era, nos tempos pré-colombianos, uma entidade territorial e política, mas também espiritual, onde os vínculos com as fontes de água e os montes sagrados garantiam a continuidade da vida e da ordem cósmica. Ainda hoje, apesar dos séculos de colonização, o *altépetl* segue como um princípio de resistência e de reterritorialização cultural no México.

Ao nos movermos rumo ao Sul do continente, encontramos no *Tekoá* Guarani uma expressão igualmente profunda dessa territorialidade viva. *Tekoá* seria este lugar onde se realiza o *teko*, ou seja, o modo próprio de viver Guarani; pode ser considerado também um *lugar de ser*, ou seja, a aldeia. “Tekoa é a terra guarani vivida como cultura, território, espiritualidade e política. É o reconhecimento do espaço simbólico entre os sujeitos que, ao valorarem sua existência, são capazes de produzir imagens e realidades, transformando-se e criando uma realidade vivida e compartilhada no coletivo” (Menezes, 2021, p. 1).

Assim como no *Altépetl*, o território aqui não se reduz a uma localização geográfica, mas é condição espiritual, educativa, relacional e política. O *tekoá* é onde se fala a língua, se cultivam os alimentos sagrados, se realizam os rituais com os espíritos da mata e se educam as crianças para a reciprocidade com a vida. Como afirma Menezes (2021, p. 5): “O tekoa é um espaço simbólico e territorial, que integra forma de viver, de fazer política e espiritualidade em mundos tão fechados para isso. O tekoa é um modo de produzir pensamento e ação na existência do Guarani” é o espaço onde é possível viver o *teko*, ou seja, o modo de vida Guarani.

Nesse diálogo entre *Altépetl* e *Tekoá*, percebe-se um fundamento comum: a terra. Ela como espaço físico, mas muito além de um espaço de pensamento. Ambas as formas de territorialidade recusam a lógica capitalista e moderna de dominação e propriedade. No lugar disso, instauram formas de viver com a terra e não sobre ela, através da reciprocidade, da memória ancestral e do cuidado coletivo. Essa ética do pertencimento territorial desafia as concepções ocidentais de desenvolvimento sem envolvimento. Ela convoca a escuta de outros tempos, de outros ritmos, de outros mundos possíveis que seguem resistindo e reexistindo. No *Altépetl*, a montanha e a água sagrada, e no *Tekoá*, a floresta e o modo de ser Guarani. Ambos são mapas vivos de outras formas de vida. Quando estive nos dois espaços perdi-me do tempo do relógio, a dimensão temporal ganhou outro sentido: o de estar ali, mais do “que «estudar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente».” (Spradley, 1979: 3 apud Almeigeiras, 2006, p. 114), como já vimos anteriormente.

Transitar entre esses conceitos-lugares-terras é, portanto, mais do que comparar sistemas culturais e países, mas reconhecer uma América Latina desde sua essência: terra madura, terra em florescimento, *Abya Yala*. Entrelaçada por fios de ancestralidade e resistência, é compreender que, das montanhas de água sagrada mexicanas aos vales do Sul, os povos originários seguem ensinando que sem território não há vida e que a verdadeira autonomia passa pela revalorização dos saberes e práticas ancestrais. Em tempos de colapso ecológico e crise



civilizatória, *Altépetl* e *Tekoá* se levantam como horizontes ético-políticos e espirituais, apontando caminhos para o reencontro com a terra, com a coletividade e com o bem-viver.

8.2 *Jekupé Amba*: morada do guardião

Jekupé Amba, da língua Guarani, representa a “morada do guardião” nos convida a adentrar uma dimensão do território em que a floresta não é apenas cenário ou recurso, mas um ser vivo protegido por presenças espirituais ancestrais. Este subcapítulo parte desse lugar simbólico e real para refletir sobre a relação entre os povos indígenas e os protetores do mundo natural, convocando-nos a reconhecer nas florestas não apenas um ecossistema, mas uma casa viva habitada e guardada por guardiãs e guardiões.

A *Tekoá Jekupé Amba* carrega o modo de vida Guarani e toda sua espiritualidade. Um pequeno fragmento que narra a força poética e política de um espaço de uma *Tekoá* Guarani Mbya é nomeado de *Opy* ou para nós *juruá* - não-indígenas -, casa de ritual.

Para além de um espaço numa comunidade indígena, a *Opy* é o coração da comunidade conforme narra Vherá Poty, cacique da *Tekoá Jekupe Amba* ou Aldeia Morada do Guardião.

Este momento da investigação acontece como uma caminhada deste povo que é caminhante, uma caminhada de volta à minha terra, uma caminhada extensa de pensar em movimento, mas um também pensar situado nesta Aldeia. Um caminhar com o grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade; “Peabiru” cuja palavra Guarani representa os “Caminhos do Sol”, sob orientação da professora Ana Luisa Teixeira de Menezes na linha de pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação.

Eu conheci outras comunidades Guarani Mbya, mas não conhecia a *Jekupé Amba* até 28 de agosto de 2024. Todavia a partir do chamado para o barreamento da *Opy*, seria lá o meu lugar por alguns dias. Não é permitido habitualmente pelos Mbya Guarani do Rio Grande do Sul que uma pessoa não-indígena entre na *Opy*, menos ainda que participe de um ritual neste espaço. O convite parecia audacioso: ajudar a construir parte essencial da *Opy*, ou seja, colocar *yvy* - terra - nela.

Portanto, essa pesquisa questiona a educabilidade implicada no processo de construção do coração da comunidade e realiza-se sob a perspectiva etnográfica. A etnografia auxilia “en la recuperación del conocimiento local y de la memoria histórica, en la crónica de hechos

actuales y en la previsión de caminos posibles de construcción de nuevas prácticas” (Rockwell, 2009, p. 37).

Estar situado, portanto, na *Tekoá Jakupe Amba*, mas também pensar em movimento - em fios que constituem a América Latina - e retomam seu sentido original de *Abya Yala*, de terra plena, terra fértil, fez-me acercar de uma memória do corpo, minha e dos Mbya Guarani - ao manusear a terra, sensivelmente, mas também potente e resistentemente a compondo no telar tecido da *Opy* que com seus fios pré-prontos de estrutura de taquara e troncos de árvores, que esperavam um moldar subsequente.

Assumi, assim, a etnografia - como sugere Erickson (1989), para compreender melhor meus próprios mundos e a mim mesma estando ali. Meu processo etnográfico e intercultural começou muito antes de chegar na comunidade indígena. Sai às 14 horas em direção a Santa Maria para tomar o ônibus das 18h, que estaria indo a São Gabriel, chego já tarde à rodoviária da cidade, passo ao banheiro e penso que todos os táxis já haviam ido, mas não, lá estava um senhor que sem eu nada perguntar pegou minha mala e a colocou no porta-malas. - “*Para onde vais?*”. Eu respondi, prontamente: “*para a comunidade indígena*”. - “*Onde?*” - “*Para a comunidade indígena que está aqui perto, olha, no mapa diz 2,5km*”, respondo. - “*Ahh*”, diz ele, - “*nos índio?*” Eu, uma vez mais - “*nos indígenas*”.

- “*O que tu é daqueles índio*”. Naquele pequeno trajeto, não poucas vezes ouvi a palavra remanescente do equívoco histórico. - “*Sou investigadora, mas estou indo lá também para conviver*”. - “*Mas tu cuida lá, eles invadiram aquilo, tinha até um processo, mas parece que conseguiram negociar pra eles ficarem lá*”. - “*Mas pensa bem, 500 anos atrás isso tudo era dos indígenas, nós que invadimos*”.

Final e felizmente, chego à comunidade. O senhor do táxi me deixa ali e ainda reitera para que eu me cuide. Na manhã seguinte, assim como as outras que seguiriam, entrei na roda do chimarrão ao redor do fogo. Naquela manhã, estavam Yry, que é a companheira de Vherá, Dona Neusa, irmã de Vherá, Afonso, seu companheiro, e Diego, seu filho. Eles seguiam falando a língua Guarani, raramente diziam algo em português. Chega o pai de Vherá e Dona Neusa e me pergunta se eu havia vindo para ser João de Barro, processo que logo mais eu entenderia. Mais tarde chega Vherá de uma viagem, se junta à roda e seguem conversando. Pensava eu que era somente naquele momento que mais falariam Guarani e logo algo em português para que eu compreendesse, mas todos os dias que se seguiram assim e, ao final, eu não estava ainda

entendendo a língua ou o que diziam, mas a melodia da voz e o som das palavras já ecoava em mim.

Todavia, em alguns momentos eu tinha vontade de perguntar. O fogo fazia parte das manhãs e das noites. Ao redor dele, em um outro dia, perguntei - “por que fogo? Por que no calor e no frio, fogo?”. Eu apenas segui ouvindo o fogo e nenhuma palavra de resposta, então entendi que essa era a resposta. Mencionei logo após o silêncio interrompido por mim que ali, naquele dia e horário, já noite, a dança do fogo me dava sono. Vherá então me diz que não é a ideia que ele dê sono, talvez meu corpo esteja em outro ritmo ainda, porque o fogo serve justamente para concentrar - quando falamos com alguém ou ouvimos alguém, olhamos para o fogo, não no olho das pessoas. E assim o escutava, olhando para o fogo.

Num outro dia, pela manhã, Vherá me contava, ao redor do fogo, a relação da terra e da água, e dos seres que somos gestados na água do corpo, que é terra, para então chegar a uma aproximação do que tanto almejava ouvir, mas não queria perguntar: sobre a terra na *Opy*. Entendo então que Cachimbo originalmente era feito de cerâmica, ou seja, terra ou barro, não com madeira como é hoje. Então a relação com a terra - que é natural - tem associação com a fumaça, porque o fogo é feito na terra, a lenha é da terra e tratam da conexão espiritual.

Como cheguei alguns dias antes do evento do barreamento da *Opy*, para o qual esperavam por não-indígenas para a experiência, pude já iniciar com as e os indígenas os processos manuais de mistura da terra, capim e água, receita de Afonso. Ele já havia participado de um processo de construção de uma *Opy* alguns anos atrás em Santa Catarina na aldeia onde vivia. Esta tinha medidas de 4 x 6 metros, contava-me, mas cujo barro durou apenas alguns dias pois não sabia do segredo do capim que dá a liga, ou seja, os fios se entrelaçam e quando pressionados na estrutura da casa de reza não caem depois de seco. Por isso estava confiante que esta, que mede 6 x 8 metros, funcionaria muito bem.

Ele chamava isso de segredo, porque a maioria das aldeias não sabia desse detalhe, que aprendeu recentemente. E lá estava eu como João de Barro ou Joana de Barro, conforme Vherá, participando também dos demais processos da comunidade até a chegada dos demais *juruás*: na limpeza do pátio e dos espaços partilhados, na ida ao supermercado, no preparo da alimentação, nas reuniões, nas brincadeiras das crianças, nos ensaios das músicas, entre outros.

Presenciei que “Canto, danza y oración llegan a ser sinónimos; la oración es un canto danzado, así como la danza es una oración cantada” (Melià, 1991, p. 43), que tem lugar no todo da comunidade e, assim que finalizada, também terão na *Opy*. Vi também que a prática

espiritual é cotidiana. Ademais, o Guarani tem uma prática que é de João de Barro, diziam. Além disso, um João de Barro construía sua casa de ritual acima da casa de ritual dos Guarani.

Fotografia 22 – João de Barro na construção da casa de ritual



Fonte: da autora (2024)

Fotografia 23 – Barramento da *opy* em processo



Fonte: da autora (2024)

Todo aquele momento estava muito bem preparado, o tempo para realizar os últimos preparos da *Opy* era aquele porque estava iniciando o ano novo Guarani, quando é o tempo do

plantar. Um ano novo numa aldeia jovem, que quase estava completando um ano. Vherá refletia que assim como se retorna onde já se esteve, no sentido do território, é necessário retornar aos lugares onde paramos de praticar nosso modo de vida, o *nhandereko*, modo de vida Guarani.

Pois, “si el *teko* es lo modo de ser, el sistema, la cultura, la ley y las costumbres, el *tekoha* es el lugar y el médio donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guaraní” (Melià, 1991, p. 64).

Diferente da cidade, a *Opy* não é uma obra com prazo para terminar, não havia pressa para finalizar. A dimensão educativa está, assim, implicada em todo o processo, nas palavras que acompanham as mãos, nas brincadeiras partilhadas, nas risadas – não havia uma pessoa triste ou séria trabalhando.

Alguns dias depois chegam as outras e os outros *juruás*. Nesse período, eu fui por eles já considerada uma guardiã também - para com as mulheres na cozinha, também com as crianças, quando brincava com elas.

Meu processo meio etnógrafa, meio cozinheira ou meio parte da comunidade começou ali, nos entremeios. Conversando com Vherá, Yry, Dona Neusa, Afonso e logo mais com os jovens da comunidade, suas companheiras e as crianças.

“A gente não tá morto para ser pesquisa”, dizia Vherá no último dia que estive na aldeia. “Nós não precisamos de pesquisadores, nós precisamos de amigos”. Ao final, quando ainda não queria ir, mas precisava porque tinha um compromisso no mundo dos brancos, disse a Vherá, “me desculpe Vherá, mas eu vim como pesquisadora. Mas sabe o que eu menos fiz? Pesquisa. Eu vivi isso aqui de fato, avete!”. Saí e do lado de fora ainda me despedi de Yry e Dona Neusa. Com água nos olhos - nos meus e de Dona Neusa -, fui, já querendo voltar.

No meu período de estudos sobre o campo etnográfico, descobri que é necessário estar implicado, estar ali realmente, mas que quando começamos a nos sentir parte precisamos nos distanciar. A mim causou surpresa como em tão poucos dias me senti tão parte.

8.3 Morada da terra

De 13 a 15 de agosto de 2025 realizamos o “Ateliê Indígena”, atividade realizada pelo grupo de pesquisa Peabiru com Escolas de Educação Básica da região. Nos dias anteriores caminhávamos pelas trilhas da universidade para garantir que a atividade funcionaria bem. Na programação dos dias estavam trilhas com narrativas indígenas Kaingang, o movimento e o brincar na educação indígena interconectando corporeidade, dança, música e brincadeiras, o fogo como movimento de reflexão sobre sonhos, canto-dança e ensinamentos Guarani, atividade de ateliê ao final das vivências para sintetizar a vivência.

A experiência formativa acontece com estudantes de seis escolas públicas e privadas de Educação Básica, dos municípios de Santa Cruz do Sul e Rio Pardo, sendo elas: EMEF Olavo Bilac, EMEF Frederico Assmann, EMEF Guido Herberts, EMEF Menino Deus, Escola Educar-se e EEEM Nossa Senhora da Esperança. O movimento universidade-escola reuniu cerca de 200 alunos.

Na proposição de atender à demanda crescente das escolas da região do Vale do Rio Pardo, que têm buscado a presença do grupo em suas instituições de ensino, o Ateliê Indígena mobilizou o deslocamento de escolas até a Universidade. Contudo, objetivou-se promover vivências lúdicas e reflexivas fundamentadas nos saberes indígenas e na articulação das dimensões sensível, cultural e artística, aproximando o sentido da arte ao coletivo e ao fazer junto, aproximando comunidades indígenas, quilombolas, universidade e escola. Manifestam-se práticas pedagógicas sensíveis à diversidade étnico-racial, fomentando a efetividade da Lei nº 11.645/08, com os quais dialogamos diretamente com Onorio da etnia Kaingang e Vherá da etnia Guarani.

Assim, no primeiro dia de ateliê, dia 13 de agosto, meus pais estavam fazendo rapadura em casa - cuja produção constitui-se como o trabalho da família. Enviei mensagem para minha mãe avisando que eu ia trazer Vherá, seu filho Dalthon Vhera'i e um cachorrinho, até nossa casa para tomar banho e descansar um pouco a fim de se preparar para a próxima atividade. E assim foi, meus pais pararam de fazer rapadura para poderem conversar, tomamos chimarrão enquanto o filho dormia, e depois fomos até o arroio. Marley, Flocos e Flora - nossos cachorros - corriam alegremente para a água - e o cachorro de Vherá teve que ser levado no colo porque os cachorros ainda estavam se conhecendo.

Chegamos na barragem, olhamos. Meu pai contou a história dela, voltamos. Pela noite teríamos uma palestra de Vherá sobre agroecologia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Na saída de casa minha vó perguntou o que teria de janta, Vherá que iria a São Gabriel naquela noite especialmente para deixar o cachorro, ainda mencionou que se teria janta voltaria outra vez ali nesse mesmo dia, para só então ir a São Gabriel como tinha planejado, tentamos convencê-lo que ficasse na região sem ter que fazer esse grande deslocamento, mas ele quis levar o pequeno cachorro. Por isso, ficou combinado de que no dia seguinte faríamos janta, minha mãe perguntou entre pizza e galinhada o que Vherá preferiria, sem hesitar disse “galinhada”, assim fomos para a UERGS.

Naquela aula com Vherá, ouvimos como a cultura Guarani pode contribuir para uma agricultura mais saudável e o plantio como prática espiritual nos rituais de nomeação e de sementes. O alimento serve para multiplicar a energia positiva que o corpo já tem e, no ato de comprar comida no mercado, se perde o vínculo com o próprio alimento. Ao passo que a comida não é só alimento, mas faz o pensamento produzir sabedoria. Despertar com alegria, segundo Vherá, também é se alimentar. Na aldeia, Jekupé Ambá costumeiramente plantam milho, melancia, batata doce, mandioca, moranga, entre outros.

Ao final, perguntei a Vherá qual o sentido e o sentimento dos Guarani pela terra - para além do território, produtora de alimento e artefatos. “Eu conversava pela manhã com a professora Ana algumas questões em relação a isso, porque antes talvez os próprios Guarani já tenham dito que a gente está acostumado a dizer ‘Mãe Terra’. E daí eu estava lembrando algumas questões, histórias que eu ouvi, que para mim, até onde eu entendia, a mãe não é terra. É masculino. É a terra, não o planeta: é a terra mesmo. E nesse processo todo existe toda essa questão do masculino e feminino. Porque, na lógica que eu entendo hoje, a partir da fala dos meus falecidos avós, é que a terra é masculino porque a água é feminina. A terra está dentro de um útero e a mãe é a água. E isso é uma coisa tão óbvia para mim que hoje eu consigo compreender aquilo que eu ouvia antes, em dizer porque o homem é forte fisicamente, só que a água derrete tudo; a água não é sólida diante da água. A água é mole, não é dura, porém é ela que me domina. Então a terra é homem, é forte, mas está ganhando vida diante desse útero que é a água, que é mulher. Imagina: onde tem água, tem vida; e onde não tem água, a terra é deserta. Onde é que está todo o poder da terra? Onde está todo o poder do homem? Não tem. Então eu compreendo, hoje, dessa forma. E aí a terra, quando você fala essa questão da terra, pra mim, e lembrando também da fala do meu tio Alexandre, a terra é boa até um certo ponto. Existe todo



um equilíbrio, porque a terra nos alimenta, mas ela também se alimenta de nós. Então existe todo um equilíbrio que nós, enquanto seres humanos, precisamos compreender. Até onde a terra pode nos alimentar? E a partir de quando a gente começa a alimentar a terra? Então existe todo esse cuidado também, porque a terra, morro, pedra, tudo isso são energias. É tudo energia demais. Então aqui a questão não é do sentir muito, é uma questão de equilíbrio que precisamos ter.”

Após a aula e as reflexões agroecológicas, retornei para casa em preparação para o próximo dia. Assim, retornei para a Universidade e seguimos as atividades, Vherá chegou no início da tarde para a sua parte.

Enquanto, com Onório, caminhamos pelos trilhos da universidade, víamos macacos - que chamavam muito a atenção das crianças e adolescentes. Contribuía eu com o *ser natureza*, e o grupo se complementava. Através da narrativa Kaingang e da pintura Kamé e Kanhru, abriam-se os caminhos para as partilhas de Vherá. Ele normalmente iniciava com o grupo tratando sobre o despertar - que não é cotidiano, é único, posso não despertar: “se eu não despertar amanhã, vou ficar mal-humorado com o quê? Então estarei sendo ingrato, deve-se despertar alegre, agradecer a Deus por despertar”, dizia Vherá. Na perspectiva do corpo como instrumento, ensinou-nos um canto, em reverência ao sol: *Nhamandu mirim, tovetovê - tovetovê tovetô u*. Entre tantos ensinamentos Guarani, nos deixava sempre com um *Aguyjevete* - “que os brotos do dia a dia estejam sempre bem”.

No mesmo dia, tivemos uma roda de conversa intitulada “Ações afirmativas: um enlace entre universidade e comunidade” com Joelita David, Vherá Poty, Onório Moura e Matheus Martins, na qual foram tecidas importantes discussões. Como havíamos falado que teria galinhada, meus colegas também quiseram vir; assim, além do indígena Guarani Vherá Poty, meus colegas Onório - da etnia Kaingang - e Matheus - um homem negro encontrando suas raízes quilombolas - foram até nossa casa. Um pouco antes de começar a palestra, Vherá comentou com os rapazes: “bah, uma galinhada com maionese hoje vai cair bem”. Preocupada, mandei mensagem para minha mãe: “vais fazer maionese?”. Ela não ia, coitada, mas como era minha companheira de doutorado, fez a tal da maionese, que todo mundo amou.

Foi a mesa mais intercultural que tivemos em casa até o momento, porque logo depois tivemos o aniversário da minha vó Renita, com a presença de duas amigas - Laura, de El Salvador, e Elisa, do México.

Após a palestra, chegamos tarde. Os debates na universidade foram longe e seguiram ao redor da pequena mesa da década de 1930 - que já ouviu muitas histórias, mas naquela noite, com galinhada e vinho, ouvia muitas mais, não sobre ser indígena, negro ou branco, mas sobre ser humano, sobre conviver e rir junto.

Por volta das 7 horas, Vherá levantou; minha mãe e meu pai já estavam com o chimarrão pronto, sentados no sofá e conversando. Vherá somou-se à roda de chimarrão e disse que a casa tinha muita energia boa e que ele dormiu muito bem ali. Então, sentado confortavelmente, começou a contar do sonho que sonhou deste território, de um casal de idosos: pessoas queridas, pessoas boas. Vherá contou que nada da casa e do pátio tinha mudado; era tudo como estava agora. Um senhor de andador e uma senhora de bengala estavam caminhando próximo da árvore que hoje ocupa o lugar - uma árvore que tem pelo menos 150 anos. Tomou seu café junto de seu filho Dalthon e, ao despedir-se, disse que se sentiu muito bem acolhido e que voltaria com a família. Dali, o dia seguiu normalmente.

8.4 *Teko porã*: bem-viver com a terra

Bem-viver poder-se-ia dizer que é um conceito polissêmico. Como forma de organização social de povos indígenas latino-americanos, há várias formas de se dizer sobre, mas podemos aqui dizer que é um conceito vivo, um pensamento, uma filosofia, um modo de viver e sentir a vida, ademais de uma relação harmoniosa com todas as formas de vida. A *Tekoá*, por exemplo, é um lugar para o bem-viver.

Os Guarani educam por meio da palavra sagrada, das "belas palavras" (*ñe'ẽ porã*), que enraízam as crianças no *Tekoá*, "lugar onde podem ser o que estão sendo" (Menezes; Richter; Pinho, 2018, p. 48). A educação não é transmitida apenas por conteúdos escolares, mas por uma relação com o tempo mítico, com os sonhos, com os ciclos cósmicos e com os ensinamentos dos mais velhos. As crianças aprendem com os gestos cotidianos, com os rituais e com as narrativas, em um processo formativo que valoriza o corpo, a sensibilidade e a ancestralidade como dimensões indissociáveis do saber.

O bem-viver nessa educação, trata de uma reconstrução de ideias já enraizadas na sociedade como o desenvolvimento e a economia, por exemplo. O bem-viver trata sempre de um coletivo. "É a tradução livre de modos de viver indígena, que nas línguas dos povos

originários soa como *sumak kawsay* (quíchua), *zuma qamaña* (aimará), *teko porã* (guarani)” (Yampara, 2010, p. 19-22 apud Kayapó; Schwingel (org), 2021, p. 34).

O bem-viver, além de ser uma proposição sonhadora, é uma busca em diferentes espaços da sociedade. “O ‘desenvolvimento’, como toda crença, nunca foi questionado: foi simplesmente redefinido por suas características mais destacadas” (Acosta, 2016, p. 49). O prefixo “des” nos obriga a não nos envolvermos, quando precisamos de envolvimento.

Em tempos de desencantos e desencontros, o bem-viver surge de sentidos utópicos. “Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza” (Acosta, 2016, p. 21). Quando reconhecermos que somos parte desta última.

O evento teve como tema “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo” e contou com a participação de diversos intelectuais indígenas que deram suas palavras às pessoas que os ouviam. Miguel Kwarahy Tenetehara Tembé, intelectual indígena líder dos povos em contexto urbano, na sessão de encerramento “Educação, bem viver e defesa dos territórios originários” na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2021, enfatizou que *“a nossa forma de viver sempre foi bem-viver, sempre foi bem-viver desde os tempos que não se podem contar e que atualmente a gente vem sofrendo ataques para um mal-viver, porque o mal-viver é sustentador de um comércio. Quando se polui a água para depois inventar tecnologia para purificar a água para vender, isso é comércio, mesma coisa com a saúde, mesma coisa com o oxigênio, mesma coisa com a habitação, com a alimentação, esse é o propósito da Europa, desse contexto europeu”*.

A tecnologia, qualquer que seja, *“vai se tornar um mal-viver quando ela se tornar obsoleta e cair na natureza como lixo, a gente não concorda que isso seja bem-viver”*. O desenvolvimento é quem agora se tornou obsoleto. Ainda de acordo com Tembé (2021), no encerramento de um encontro Nacional de Pesquisa em Educação afirma que: *“Quem considera, quem enxerga, quem avalia, quem se volta para os conceitos tradicionais e milenares vai ter melhor qualidade de vida, vai ter bem-viver. E o bem-viver não é só para seres humanos, a árvore também precisa viver bem, o peixe também precisa viver bem, os animais, os rios precisam viver bem, a natureza, o bem-viver também é natureza, nós somos natureza”*.

Para Krenak (2020), o bem-viver “pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um

equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal” (p. 8-9).

Porém, novamente precisamos recorrer a questões históricas ou quiçá, suas raízes. “Bom viver” é a tradução mais aproximada de *buen vivir*, além do termo na língua kichwa, *sumak kawsay*, língua que origina o conceito na versão equatoriana. Conforme o dicionário *Kichwa-Español* mencionado por Breda (2016, p. 10), “*sumak* se traduz como *hermoso, bello, bonito, precioso, primoroso, excelente*; *kawsay*, como *vida*. Ou seja, *buen* e *sumak* são originalmente adjetivos, assim como “bom” – seu melhor sinônimo em português, no caso. *Vivir* e *sumak*, por sua vez, são sujeitos (p. 10).

A escolha pelo termo “bem-viver” ao invés de “bom viver” é, conforme Breda (2016), antes de linguística, especialmente política, ou seja, traz alguns prejuízos às definições originais. O bem-viver é uma filosofia em construção que parte da cosmologia e dos modos de vida ameríndio, mas se vê presente em diferentes culturas.

Está “entre nós, no Brasil, como o *teko porã* dos guaranis. Também está na ética e na filosofia africana do *ubuntu* – ‘eu sou porque nós somos’. Está no ecossocialismo, [...]. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na *minga*” Além de estar presente “na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé. Está na *Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum*” (Turino, 2016, p. 14).

Dar-se conta que *Nhandereko*, palavra Guarani, que nos remete a “nossa forma de vida”, também pode ser um bem viver é de uma profundidade tamanha. Ademais, “*Teko porã* é a tradução literal em guarani da expressão kichwa *sumak kawsay*. *Teko* se refere à vida e à existência em comunidade; *porã* pode ser traduzido como belo, bonito, bom” (Breda, 2016, p. 14).

Para Turino (2016), necessitamos reconhecer que somos “parte” e não “à parte” da vida em suas diferentes manifestações. Nós somos natureza, ela não existe para nos servir. “O Bem Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (p. 15). Todos os seres possuem consciência e espírito próprios.

O bem-viver se afirma e reafirma em três harmonias para uma conexão profunda e interdependência com a natureza “Na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o

indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres, por mais insignificantes ou repugnantes que possam aparentar” (Turino, 2016, p. 15).

Sua lógica não é o grande, o majestoso, mas o pequeno e sublime, o sustentável e o equilibrado num viver coletivo, parques, jardins, hortas comunitárias e em especial o respeito ao próximo. O “bem-viver” emerge em oposição ao “viver melhor” ou “viver bem” ocidental.

Como proposta global, enfrenta o desenvolvimento e a colonialidade do poder, além de estar diretamente relacionada com a “reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades” (Acosta, 2016, p. 33) quando em harmonia com a natureza.

Buen Vivir está para além da lógica da sustentabilidade ou do desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade precisa perpassar a vaidade pessoal: deve dizer “respeito à ecologia do lugar em que a gente vive, ao ecossistema que a gente vive” (Krenak, 2020, p. 9). Pois, sustentável para quem dentro do desenvolvimento? A sustentabilidade está mais próxima do bem-estar, busca meramente consumir a Terra, seu oposto, o bem-viver “é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida” (p. 17).

Ao final precisamos do bem-viver e do bem conviver interculturalmente. Conceitos que perpassam dicionários. São modos de resistência e de vida, vividos em *Tekoá*.

8.5 Cura da terra: Nomeação e o caráter político da espiritualidade

A “experiencia fundamental guaraní, en la que la palabra inspirada y “soñada” lo es todo” (Melià, 1991, p. 24).

A forma como nomeamos o mundo diz respeito ao mundo que há em nós. Diz respeito à linguagem e a poética dizível de diferentes formas, pintada, desenhada, imaginada, narrada, ritualizada, dançada e orada. Bartolomeu Melià, jesuíta e antropólogo espanhol, radicado depois no Paraguai, acolhido pelos povos indígenas, Nimuendajú, alemão fora adotado pelas aldeias e indígenas, em sua nova condição Guarani diz que a

experiencia religiosa guaraní há estado presente y há sido vivida durane por lo menos un milênio en estas tierras por generaciones y generaciones de hombres y mujeres; sigue siendo la experiencia que da sentido y vida a muchas personas. Para los Guaraní

actuales es fuente y razón de su existencia, fundamento de su futuro. En esta experiencia encontramos nosotros el rostro guaraní de Dios (Melià, 1991, p. 10)

Espiritualidade não significa isolamento, silêncio e solidão, nem mesmo negar ou renunciar ao prazer, ao amor, à paixão e à alegria.

Es una construcción social, cultural e historicamente situada, que da una dimensión trascendente a la alteridad; la espiritualidad implica redescubrir la profunda alegría del milagro de la existencia, no es algo que habita en lo sobrenatural, sino que nos muestra que en el orden cósmico, todo es natural; la espiritualidade se encuentra en cada rincón de la naturaleza en donde palpita el espíritu de la vida (Árias, 2011, p. 23-24).

Para Guerrero Árias o termo “espiritualidade” provém da palavra latina *Spiritus*, cuja definição significa “aliento, viento fuerte indomable, libertad; hoy se la entiende como energía vital, como esa parte nuestra no física que incluyen las emociones y el carácter a nuestras cualidades potencializadoras, el entusiasmo, la voluntad, el amor, el coraje, la determinación” (p. 24). Comumente relacionada à alma, que por sua vez ainda é encarcerada ao corpo como herança de uma visão platônica. Há, pois, que cultivar a alma⁴⁰ no seu aspecto mais potente: espiritualmente. A alma, mais ligada à materialidade das coisas e do mundo – *anima mundi* –, é um dos aspectos que cerca a transcendência da realidade, rodeada de uma força vital cuja vivência é a espiritualidade.

Enquanto a alma estaria ligada às dimensões humanas, o espírito transcende esta humanidade. Permite uma amplidão totalizadora da existência, “mientras el alma nos permite llegar a la cima de la montaña, la espiritualidad es la fuerza que nos impulsa a seguir subiendo” (Bucay: 46-47 apud Árias, 2011, p. 24).

A magnitude da experiência religiosa Guarani nos ensina tanto. Tanto que os “teólogos que asumen la tarea de la reflexión sobre las experiencias religiosas indígenas tienen ahí sin duda modelos en que inspirarse” (Melià, 1991, p 28).

O indígena Vherá Poty⁴¹, em uma fala, relata “*eu acho que a espiritualidade não é um objeto. Às vezes penso que o termo espiritualidade é um exagero para aquilo que a gente entende como espiritualidade. Parece que muita gente já tem um sentimento romântico. Coisas que para nós é o contrário. É ser feliz e fazer feliz outra pessoa com a nossa alegria. É mergulhar nas brincadeiras, acordar com o sol, mergulhar na água. Sentir aquela sensação de*

⁴⁰ Em sua múltipla definição, a palavra “alma” é aqui entendida como não separada do corpo nem do espírito. Teologicamente, ela “seria o *sopro vital, o espírito da vida* ou simplesmente a *vida*” (Schneider, 2008, p. 30) - definição do Dicionário Brasileiro de Teologia. Deste modo, quando se fala em alma é no sentido da própria vida que há na educação e no mundo.

⁴¹ No Curso de Extensão Renascimento de Ancestralidades Indígenas oferecido pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2020.

estar bem. Acho que uma das coisas da prática espiritual é o amor, essa capacidade de amar [...]. Não tem uma palavra em guarani que traduz espiritualidade, porque é viver, estar bem, despertar, agradecer, sorrir... ou chorar. Isso tudo está diretamente ligado a essa cosmologia que permite nossa vida, o nosso respirar [...]. O português é uma língua que quer dar nome para tudo, mas nomes que muitas vezes não tem sentido, uma invenção científica. Para nós não tem isso. Por exemplo, a palavra música. O guarani não fala música, ele simplesmente se refere com uma expressão para entender os cantos, o instrumental. Para o instrumental a expressão significa som da vida, que se refere ao batimento do coração. A expressão para falar dos cantos das crianças significa conselhos entoados. As palavras estão buscando diretamente as coisas como são. Quando fala o “vento”, a gente fala sopro da terra. A nossa língua se baseia diretamente nas coisas naturais do universo, em como elas são, o que elas são. Então, quando fala de espiritualidade, é algo muito complexo, porque se refere às coisas simples, naturais da vida, mas que muitas vezes a gente ignora no dia a dia”.

A espiritualidade é sobretudo um ato político, entendendo-se a política na percepção de Hannah Arendt (2014) como ação. Ação política. É agir em favor daqueles que precisam. A espiritualidade nos situa numa visão holística do mundo e de nós mesmos, uma cosmovisão biocêntrica, amparada pela vida como o centro.

A cultura pré-colombiana mesoamericana Tolteca, em sua sabedoria, já “sabía de la dimensión espiritual de la alteridad cuando nos enseñó desde la poética de su palabra: “Yo soy tú, tú eres yo, y juntos somos Dios” (Árias, 2011, p. 24), um Deus que se faz povo.

Espiritualidade é um modo de viver, e além disso, para os Guarani é fundamento da educação, da infância que “é considerada um modo de vida Guarani, traduzida pela palavra *Nhandereko*” (Bergamaschi; Menezes, 2016, p. 747).

“O que é “bonito” e “bom” tem origem divina, é inspirado pelos deuses. Bons caminhos, bem-estar e saúde, belas palavras e cantos, tudo se origina em Nhanderu. Por outro lado, o “bonito-bom” é, antes de tudo, sentido. Qualidades boas, bonitas são efetivamente experimentadas, na convivência, na reunião na reza, desdobrando-se em capacidades existenciais. “Fazer bem”, “fazer bonito”, “sentir bem”, gozar do que é belo na vida são experiências vividas, sempre em um mundo compreendido como feito de relações (em movimento): relações entre pessoas que, por sua vez, se relacionam a todo momento com potências ou qualidades “bonitas” ou “feias” que o habitam” (Pissolato, 2008, p. 49-50)

Muitos conceitos têm tido seus sentidos esvaziados; interculturalidade e bem-viver são alguns exemplos, que são repetidamente nomeados e instrumentalizados, se repetem na política, mas não chegam a fazer parte da vida.

A militância pela vida - atuar por alguém outro - transcende, ou seja, é face da espiritualidade política. Comprometer-se com a vida, dores e sonhos que perpassam nossa mera individualidade. Buscar transformações sociais, descolonizar o ser.

“lugar central que ocupam a dimensão afetiva e a experiência corporal na abordagem da reza e de seus significados. O que a reza produz de bom-bonito é sentido-reconhecido sensorialmente, se manifesta no ato mesmo do fazer o canto-dança, ou, usando uma expressão mbya, é algo que se experimenta ‘com o corpo’”. (Pissolato, 2008, p. 49).

Recordamos com Guerrero Arias que o que guiara sociedades e culturas - em especial aquelas que eram consideradas sem alma, que sofreram dominação, extermínio e genocídio - foram lutas pela preservação da vida, as quais não foram concebidas fora da dimensão espiritual.

De tal modo que podemos seguir questionando: “¿cómo entender que quienes habitan cotidianamente los territorios de la muerte, la violencia, el desplazamiento y la miseria, a pesar de vivir en condiciones terribles y dolorosas, sigan aferrados a la alegría y la esperanza?” (Árias, 2011, p. 26). Concordamos que a espiritualidade tem sido a força para continuarem tecendo a vida, mesmo cercados da morte. É a força para que sigam lutando.

Vherá Poty retrata a *“luta no sentido de uma vida espiritual é um confronto direto com a vida da cidade, porque é nossa forma de viver que está em contato com esse sistema capitalista. E essa nossa forma simples de viver é nossa porque é espiritual, é nossa forma de praticar a espiritualidade. Então não tem como dizer que nossa espiritualidade não tem nada a ver com a luta política, porque é essa a grande luta nossa. Não é conquistar um território como um objeto, mas garantir como forma e praticar a espiritualidade, nossa forma de respirar, de caminhar, de viver. É uma das coisas que eu aprendi nessa relação, o quanto a gente é um povo sofredor desde a colonização e muito pobre em termos capitais, mas o quanto a gente é feliz em nosso pequeno espaço que nos restou. E isso é uma grande vitória e nossa maior fortaleza. Os velhos sempre falam: a vida já é dolorosa para nós naturalmente e esse contato ainda nos traz mais dores. Mas a gente nunca pode faltar com a nossa alegria, porque é nossa maior fortaleza nessa batalha. Aprendi o quanto a gente é feliz e orgulhoso por saber porque eu luto, porque sentido eu luto. O que a gente sempre faz como forma de resistência não é um debate político, é naturalmente nossa vida. A gente defende nossa forma de estar em nossos pequenos espaços, educar os filhos”*.

Questionado sobre o sentido da espiritualidade ser uma luta, Vherá relata que *“é diretamente em função do contato, dessa realidade da cidade, porque ela embaralha nossa*

cabeça. Uma das coisas é o tempo. Ter esse horário imposto, que não pode se atrasar. Isso para mim sempre foi um grande incômodo, porque esse horário não me ajuda a me concentrar, me deixa nervoso. Eu preciso de um momento adequado para me concentrar espiritualmente e corporalmente, sentar, tomar chimarrão, escutar o silêncio e falar. Assim é o processo natural. Mas com vocês na cidade tem esse horário limitado. Parece que se a gente não fizer isso está perdendo. Isso é uma luta, porque eu me esforço o máximo para falar aquilo que é necessário, que é o real. E isso para mim se torna uma grande luta. Ao mesmo tempo esse ambiente já é uma coisa de impacto. Esse diálogo se torna também uma grande luta. É uma grande consciência que a politicagem nunca vai entender, porque já não entende a vida do povo comum, imagina esse lado espiritual de cada povo. Isso é um grande embate, impacto que sobrecarrega esse processo natural de viver que é o viver espiritual, o viver da paz, o viver da harmonia. Esse viver saudável que precisamos ter [...]. Em defesa dessa vida espiritual, dessa vida saudável em todos os sentidos é que a gente tanto luta hoje. Isso se baseia diretamente a viver na terra, no território, com água, mato, aves, bichinhos, relação com esse sistema é o que faz de nós pessoas com compreensão desse sistema, não só territorial, mas cosmológico. Porque nossa educação vem direto da mata, água, animais. Nossa saúde se baseia diretamente nisso. Tudo está ali. É inseparável a saúde, educação, bem-estar. Eu quase fiquei louco quando escutei discursos que falam de saúde e bem-estar vivendo presos em grandes prédios. Quando falo em resistência espiritual, a gente vive essa realidade de fato, não está buscando isso e muito menos teorizando. A gente está vivendo isso”.

A espiritualidade, pois, transcende a cultura de um povo. Perpassa e promove espaços de fala, escuta e ação, mas especialmente de sentidos. Em conversas⁴² sobre como se dava a espiritualidade para os Kaingang, Onorio de Moura, colega doutorando, relata que não há uma palavra para traduzir a espiritualidade, mas que a aproximação mais próxima ou palpável seria “vivenciar a vida em sua plenitude”. Acrescenta que somente a vivência é suficiente, enquanto as e os não-indígenas teriam que dar um nome. Mas, “a relação com a natureza como um todo, com os animais, com o cosmos, a vivência espiritual é tudo isso. A própria vida já é uma vivência espiritual”.

⁴² Conversas, em 2022, de integrantes do Grupo de Pesquisa Peabiru atuantes no projeto Aprendizagens interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica, na Escola Nossa Senhora da Glória, em Sinimbu.

Falava eu, então, da minha percepção de espiritualidade em sua amplitude e da religião como aquela que aprisiona em caixinhas, mas também como *religare*. Para ele⁴³, todavia, “*religar não se enquadra na espiritualidade indígena, porque a gente vivencia, não precisa religar, já está ligada*”.

Mais uma vez eu, na tentativa de ver esse bonito mundo e cosmopercepção no mundo não-indígena, tento aproximar e percebo que aproximar é possível, sim, imaginar⁴⁴ aquela espiritualidade, mas que vivemos espiritualidades. Na complementaridade das marcas *Kamé* e *Kairú*, e na utopia de (re)ligação entre os dois mundos espirituais, indígena e não-indígena, devaneio a potência espiritual das e dos indígenas, aproximada da espiritualidade morna e desligada da vida. Assim, é possível que haja uma espiritualidade intercultural? A terra é espiritual e profundamente sagrada, como conectar-se com a espiritualidade da terra?

8.6 Espiritualidade(s), ritualidade(s), atualidade(s)

Era domingo de manhã, daqueles que os raios de sol reluzem por entre a janela e nos guiam até um habitar de seus toques em nossa pele. Algumas flores antecipavam a primavera. Tímidos pássaros entoavam uma doce melodia. E era Dia dos Pais. Fomos ao templo onde aconteceria o culto – espiritualidade e ritualidade de um modo de pensar protestante e luterano -, eu e minha família. Hoje, pouco me lembro da mensagem trazida pelo Pastor, mas quatro - número que representa a totalidade na perspectiva junguiana, a criação do mundo na perspectiva cristã, os elementos da natureza – foram os elementos que mais fizeram sentido para mim naquela manhã: passarinhos cantando esplendidamente do lado de fora; uma comunidade de joaninhas num canto interno da parede; uma criança que ora olhava para frente e ora olhava para mim e sorria; e a última, talvez mais profunda, era de um beija-flor que sem conseguir sair daquele recinto ficava nos lustres e se movia entre eles. Nos momentos musicais pousava e num movimentar rítmico, dançava. *Nhanderú* - assim chamado “Deus” entre os Guarani - não estava somente naquela estrutura estática e cimentada, templo, Igreja, mas está, conforme os indígenas em cada um e cada uma de nós, e se manifesta como mãe, Pachamama, mãe terra.

⁴³ Para os Kaingang, a ritualização e oração é uma relação de comunicação com a vida (dos animais, das plantas), mas não de um Deus, porque estes não o teriam como uno.

⁴⁴ Imaginação como aquela que cria realidades (Bachelard, 1988).

Conforme o cacique Santiago da *Tekoá Yvy Poty*, que em Guarani significa Aldeia Flor da Terra, Barra do Ribeiro: *Então tudo isso é uma coisa importante a se conhecer porque nossas vidas, nossa caminhada, olhando a vida com a reza, canto e dança, é muito importante. A dança, ela fortalece o nosso físico, cantar fortalece nossa semente, nossa mente e nosso coração, para todos, para toda a família, não só daqui da comunidade, pode ser outra comunidade também e a gente já sabe o que vai acontecer. O que é que vai acontecer daqui a um mês, daqui a um ano, daqui três anos, o Nhanderú já fala o que vai acontecer e o que vai ter de coisa boa e o que vai ter coisa ruim também, só para ouvir um pouco isso. Eu quero falar muito isso, como é a religião de vocês, a dança de vocês, muitas vezes falam isso, perguntam isso o não-indígena “como é que vocês fazem ritual?” Mas é difícil explicar, é através da prática que a gente mostra, pode observar que é importante a nossa cultura. Obrigado! Ha’evete!*

As danças, os trançados, os cantos, as pinturas e todas as manifestações sensíveis são modos de estar no mundo e de narrarem a si, ao coletivo e ao mundo - ou seja, também são formas de ritualidade e resistência; talvez consistam nas principais formas de resistência e, portanto, modos de estar em relação. Lembremos do Projeto de Lei (PL) 490 de 2007, do Marco Temporal, que esteve em voga no ano de 2021, segue em voga em 2025 e determina que são terras indígenas apenas aquelas que estavam ocupadas em 5 de outubro de 1988 pelos povos tradicionais, quando cerca de seis mil indígenas, de mais de 170 povos se unem em canto, dança e reza em frente ao Supremo Tribunal Federal (STF), em manifestações contra a ação.

A espiritualidade tem uma dimensão política insurgente, que busca pela transformação da existência a partir de dimensões cósmicas. Ao contrário do que se pensa, não se fixa em ser contemplativa, mas uma energia interior que move à ação “que hace posible que assumamos un compromiso militante en la lucha por la transformación del mundo” (Árias, 2011, p. 27) Ademais, permite superar a visão teocêntrica, antropocêntrica e humanista que, por sua vez, legitima a dominação masculina do mundo.

Para tanto, começar a corazonar faz-se necessário, como resposta espiritual e política insurgente à fragmentação provocada pela razão cartesiana e sem alma, pois nos começos da invasão portuguesa ao Brasil, em “tempos do domínio da cristandade, teólogos discutiam na Europa se os índios tinham ou não alma, situação esdrúxula que perdurou até o ano de 1537, quando o papa Paulo III escreveu uma bula em que afirmava que os índios eram sim seres humanos e como tal deviam ser tratados e batizados” (Grondin; Viezzer, 2021, p. 122). A



“espiritualidad no es sino: ‘el amor reflexivo por la vida’, pues es un sentimiento de profunda conciencia y ternura, de identificación con el cosmos, con la naturaleza, con todos los seres y con el mundo” (Solomon, 29 apud Árias, 2011, p. 28).

A espiritualidade enquanto consciência que transcende é reatualizada na vida com o ato de corazonar. Trata-se do caminho para corazonar a vida e implica em recentralizar a vida em biocêntrica e pachacêntrica. A exemplo do corazonar *Kitu Kara*⁴⁵, o traz como estratégia política e espiritual para que o povo recupere a palavra. Quanta vida, também deste Brasil profundo, não tem palavra pois lhes foi tirada? Quantas palavras do coração estão silenciadas e vozes abafadas para os interesses neoliberais e mercadológicos?

Permanece e resiste a espiritualidade que em si traz a própria palavra *ritualidade*, construindo um tecido da existência, na esperança de “un diálogo intercultural de espiritualidades que comprenda que para salvar la vida nos necesitamos los unos a los otros” (Árias, 2011, p. 28).

O canto é uma das formas de expressão religiosa mais comum entre os Guarani. A religião dos Guarani é da palavra inspirada, não de doutrina, mas inspiração, não de sacerdotes, mas de profetas.

“Canto, danza y oración llegan a ser sinónimos; la oración es un canto danzado, así como la danza es una oración cantada” (Melià, 1991, p. 43). As “plegarias” ou orações são sempre uma “reflexión sobre la condición humana, entre la sociedad de Los de Arriba y la propia sociedad histórica en esta “morada terrenal” (p. 45).

Na ritualidade e memória deste Deus, a “reza, portanto, fortalece física e espiritualmente seus participantes e dizem os Mbya que eles só continuam como etnia até hoje por que a fazem, isto é, “não esqueceram [a relação com] Nhanderu”. (Pissolato, 2008, p. 46)

Stein (2006, p. 144), aponta que Jung afirmava que cada um traz dentro de si a imagem de Deus – o cunho do si-mesmo [...]. Este é inato e dado”, carregado por mim na expansão de mundo e vida.

A ação do espírito caminha, assim, à ritualidade, e a espiritualidade na ação, configura-se na

produção de um estado emocional que os Mbya traduzem como “alegria”. “Levantar” cantos-reza na opy, com a voz, os instrumentos e o próprio corpo, na dança (-jeroky)

⁴⁵ Povo do norte dos Andes Equatorianos que considera o corazonar como busca pela superação dos obstáculos sociais; como prática de meditação ativa; como atitude oposta à razão sem alma; e, uma possibilidade para viver a espiritualidade (Árias, 2011).

deixa as pessoas “alegres” (-vy’a) [...], a pergunta “revy’a pa?” (“você está contente?”), sentimento que pode-se conceituar como resultado direto da participação no ritual e na “inspiração por Nhanderu”, mas que se reconhece efetivamente como algo experimentado por alguém (Pissolato, 2008, p. 48-49).

Enquanto povo e ritual vivo, as e os indígenas *através do ritual podem ter a saúde, educação, sabedoria, continua fortalecendo a vida Guarani num caminho longe, através da cultura, da agricultura, por exemplo, é importante também a agricultura e fortalecer cada vez mais a cultura Guarani, como era e como é até hoje. A educação vem através do Nhanderú e através da cultura também, isso é muito importante. Para se formar um karai - uma pessoa religiosa - vamos dizer assim, tudo vem através do Nhanderú, através da educação de Nhanderú, então já vem esse trabalho que vai continuar sendo fortalecido [...]. Hoje a cultura é cada um de nós* (Santiago, 2022)⁴⁶.

O trovão, por exemplo, enquanto Tupã, Deus, é quem fortalece a vida, cuida das pessoas, protege as crianças para que deem mais passos na vida, conforme Santiago (2022). Ao ouvir o povo, espera sua chegada com cachimbo, mbaracá, cantando e dançando cada vez mais, diferente dos *juruá*, que teriam medo. Também o Tupã fortalece a vida dos não-indígenas, mesmo sem perceberem. E deixa um recado: *enquanto não termina Mbya Guarani, branco também vai sobreviver, mesmo que mal na vida, sempre vai continuar vivendo, mas se o Guarani terminar, aí termina tudo, não vai fortalecer a terra. Claro que a terra não vai acabar nunca, mas a pessoa vai acabar* (Santiago, 2022).

A prática espiritual não está dentro da casa de ritual, está em cada uma das pessoas, está em cada um de nós [...]. A gente não separa nada como na cidade. Na cidade quando você procura um posto de saúde você tem que ir para um posto de saúde e educação tu tem que ir para a escola e outras coisas, aí você vive pulando de lado para o outro. Aqui pelo menos no nosso espaço, a gente não vive procurando isso. A gente tem a nossa casa de ritual, ali é o centro das coisas, ali acontece de tudo, ali é como se fosse a Igreja, é como se fosse a escola, como se fosse posto de saúde, como se fosse a praça de diversão, como se fosse um espaço de lazer ali, a gente encontra tudo ali. Então eu falo, as coisas que a gente tem como prática espiritual, ela está em tudo que a gente faz (Vherá Poty, 2021)⁴⁷.

⁴⁶ In: WENDLAND, Carine. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

⁴⁷ Curso de Extensão Aprendizagens Interculturais na Educação Básica: história e cultura afro-brasileira e indígena para professores da Rede Municipal de Pantano Grande em 2021.

8.7 A palavra espiritual e terrosa

*El verdadero padre Namandú, el primero,
de una parte de su propio ser de cielo,
de la sabiduría contenida en su ser de cielo
con su saber que se va abriendo como flor,
hizo que se engendrasen llamas y tenue neblina
Habiéndose incorporado y erguido como hombre,
de la sabiduría contenida en su ser de cielo,
con su saber que se abre cual flor
conoció para sí mismo la fundamental palabra futura.
De la sabiduría contenida en su ser de cielo [...]
(Melià, 1991, p. 29)*

Acima, pequeno trecho dos Mbyá sobre o fundamento da palavra. Conforme Melià (1991), para os Guarani, a palavra é o todo e vice-versa e o que especifica a psicologia e teologia Guarani é a experiência religiosa da palavra.

Ayvu rapyta é tido como fundamento da palavra ou palavra fundamental, para os Guarani. “al fundamento de la palabra hizo que se abriera y que tomara su ser (divinamente) celeste Nuestro Primer Padre, para que se fuera al centro y medula de la palabra-alma” conforme dois Guarani a partir de Melià (1991, p. 32). “El hombre, al nacer, será una palabra que se pone de pie y se yergue hasta su estructura plenamente humana” (p.33)

Os missionários que deveriam ser especialistas no sagrado foram resistentes ao não considerarem a experiência religiosa indígena. Os dados documentais mostram que os Guarani tinham mais abertura espiritual para ouvir e os missionários e não o contrário. Os outros da relação intercultural, portanto, se fazem “discípulos de la palabra, en un acto de escucha iniciado en el respeto y mantenido a través de una transformación interior que los volvía otros.

Melià nos oferece três elementos constitutivos da vivência religiosa guarani: “la importancia de la palabra en toda la vivencia religiosa guaraní, el mito de la creación y destrucción del mundo como fundamento de las creencias, y la danza-oración que es el gran sacramento ritual en el que se expresan con especial intensidad” (1991, p. 26), que permite movimentos sincrônicos, de correspondência e de identificação com outros modos de estar em vivência religiosa.

León Cadogan (1899–1973), etnólogo paraguaio, que também fora um não-indígena que defendeu a situação de injustiça que viviam os indígenas do Paraguai, acolhido pelos Mbya registrou um compilado de palavras Guarani nominado “Ayvu rapyta” que trata sobre hinos

teológicos de esos profetas de la selva, de palabra inspirada en el sueño de profundo misticismo y de amplia visión espiritual” (Melià, 1991, p 27), que apuntan a los Guaraní como una “verdadera escuela de espiritualidad comparable a otras grandes manifestaciones religiosas del mundo” (p 27).

A chave indispensável para a compreensão do sistema religioso é a noção da alma humana. “En potencia, cada Guaraní es un profeta -y un poeta-, según el grado que alcance su experiencia religiosa” (Melià, 1991, p. 36)

“Ponerse en estado de escuchar las palabras buenas hermosas [...]; son comportamientos, actitudes y posturas que propician el “decirse”: *ñembo 'e*, esto es, la oración” (Melià, 1991, p. 38) Dentro de las formas de experiencia religiosa, la oración “como acto de ‘decirse’ en una palabra recibida por inspiración divina – es el fenómeno y la realidad fundamental” (p. 57) Tiene una gran relación con lo poético: la espiritualidad se manifiesta poéticamente e denota su existencia y su razón de estar en el mundo.

Así, “cada Guaraní es un “rezador” y es un profeta. No hay una clase sacerdotal”. (Melià, 1991, p. 40). “Profetas y poetas en el acto de cantar su inspiración, son también teólogos de sí mismos” (p. 57). São, todavía, “los sabios de nuestra Amerindia, que no escribieron, pero que con su palabra han creado poesía y profecía para nuestro mundo” (p. 58)





9 TERRA EDUCADORA: A COLHEITA

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo.
- Paulo Freire

Como considerações finais, ficam as ações consideradas do processo que chama a um retornar, a um retorno do nosso modo de vida esquecido, de uma educação que não tem mais essência, de uma terra que educa.

Retornamos novamente para a educação, não àquela que está fragmentada frente ao modernismo e objetifica a natureza na separação sujeito/objeto, mas naquela que tenta interculturalmente unir de modo horizontal, desde a base, humanidade e natureza.

9.1 Terra cultivada: hortas [comun]universitárias

Este subcapítulo nasce do cruzamento de caminhos e sementes, de encontros tecidos em torno da terra cultivada e da partilha de alimentos e saberes. Ao longo da caminhada pelo território de Anahuac, tive a possibilidade de visitar diversas hortas comunitárias e universitárias em diferentes territórios do México, cada uma revelando formas singulares de semear pertencimento e resistência. Em Chiapas, na Universidad Autónoma, acompanhava-se com entusiasmo o planejamento de uma ação conjunta com o Colégio del Sur e Moxviquil, que também conheci, articulando uma potente rede de hortas universitárias. No extremo norte, na UPN de Tijuana, bem na fronteira com os Estados Unidos, vi o sonho de uma horta ser narrado com brilho nos olhos e, poucas semanas depois, já ganhava forma na terra. No entanto, é na horta comunitária de Taxcala que esta narrativa se aprofunda: um dia ali vivido tornou-se símbolo de um pertencimento possível, cultivado com afeto, cuidado e ancestralidade. Embora ancorado em Taxcala, entrelaça-se com outras experiências que mostram como o ato de cultivar a terra é também um modo de cultivar vínculos, territórios e futuros.

Na manhã luminosa do dia 20 de abril de 2024, o que se colheu não foi apenas o milho da América Latina profunda: colheu-se afeto, memória, partilha e uma pedagogia viva enraizada na terra. A horta comunitária do Bairro de Taxcala em San Cristóbal de las Casas -

Chiapas tornou-se, nesse dia, palco de um encontro entre diferentes coletivos, gerações e territórios, unidos pelo compromisso com a agroecologia e com a vida digna.

Logo no início, as e os organizadores acolheram calorosamente as e os presentes, lembrando que o projeto do jardim comunitário surgiu da confiança tecida com a rede de solidariedade nascida na pandemia: *“la agroecología no es solo cuidar de la madre tierra, sino para cuidar de los seres también”*. O espaço, antes apenas chão, transformou-se em território de memória e resistência, onde iniciativas autônomas floresceram, como o coletivo de mulheres liderado por Doña Juanita e Doña Pati.

Com alegria, foi destacada a presença de jovens da orquestra e do coro pela paz, além de representantes de outras hortas comunitárias, como Ojarasca, Muxtaluch, Casil Bochonil e Río de la Finca del Norte. A música, a agroecologia e o cuidado se entrelaçaram como partes de uma mesma proposta integral de vida. *“Volver a tener estos momentos de encuentro para seguir alimentando la hoguera de la esperanza”*, ouvi.

A programação do dia foi intensa e afetiva. As e os participantes se dividiram em quatro grupos rotativos: instalação de sistemas de irrigação com mangueiras e sensores, práticas de compostagem com orientação sobre o uso de exibial (biofertilizante líquido), momentos de convivência e oficina de preparo de memelas. A proposta era que todos passassem por cada estação, experimentando com as mãos o que se aprende com o corpo e com o tempo.

Na oficina de memelas⁴⁸ compartilhou-se o conhecimento ancestral sobre o milho por duas indígenas Tseltal: a escolha do ponto certo de cozimento, a moagem manual, e o fazer da comida, o toque preciso para dobrar a massa e a importância de não usar milho “reventado” (muito cozido), que serve apenas para tamales e pozole. A comida, ali, era mais que alimento, era uma ponte entre as gerações, uma forma de manter viva a tradição dos avôs e das avós e de lembrar que nem toda cidade substitui o gosto do campo. Num certo momento questionei às duas falantes de Tseltal o que era a terra para elas: *“tierra es vida, es lo que nos dá alimento, sin ella no tenemos nada, es así que me siento cuando todo la tierra”*, dizia uma ao seguir olhando sua memelita e a moldando.

Ao lado, na compostagem, aprendemos sobre o exibial, líquido fermentado com matéria orgânica e esterco, utilizado como biofertilizante natural. *“Si metes tu mano y está muy caliente,*

⁴⁸ São um prato tradicional mexicano, algo aproximado a um taco ou quesadilla, feito como uma tortilha de milho mais grossa, que é moldada manualmente, recheada no caso desta oficina com pasta de feijão e frita e tem suas raízes na culinária pré-hispânica sendo cultivada em diversos estados do país.

hay que moverlo”, ensinaram, explicando como o calor indica o estágio da fermentação. O saber técnico vinha junto com o saber sensível - tocar, cheirar, observar - e revelava uma outra ciência, profundamente enraizada na experiência do campo.

Na sombra da horta, o diálogo se expandiu para temas mais amplos como a política, a pedagogia e a identidade. Membros da comunidade educativa de Moxviquil, por exemplo, compartilharam sua experiência com processos formativos voltados à educação popular e crítica. A educação no centro Moxviquil, que acabo conhecendo alguns dias depois, tem como foco a reflexão prática sobre os próprios territórios, problematizando a mercantilização da terra. “*No podemos decir lo socioambiental solo como vernos como entidades separadas de la naturaleza*”, dizia uma educadora. Assim também, como o tema da identidade como uma pergunta viva “*yo no hablo zoque, pero sí me cuestiono mucho mi ser zoque*” relatava uma participante. O território não é, pois, apenas um lugar físico, mas um lugar de pertencimento, de pergunta e de responsabilidade.

Ao final do dia, entre canções, comidas e experiências compartilhadas, ficou explícito que o maior fruto colhido foi o fortalecimento de uma rede. Um elo que liga saberes tradicionais, práticas agroecológicas, política de base e afetos cotidianos. Como disseram as pessoas organizadoras, este não era apenas um jardim, mas uma fogueira viva, alimentada por mãos que semeiam futuro.

A terra cultivada naquele Sul do México, em Chiapas, terra das e dos indígenas zapatistas me levou de volta aos meus Suis percorridos. Ushuaia mostrou-me que o Sul é uma invenção, que os povos originários resistem para além do tempo e dos espaços. Partindo às selvas de Eldorado, compreendi com os *buenos aires* - aldeia *Yvytu Porã* - que a natureza tem direitos assim como os humanos e que o clima tem mudado as formas de produção. Ao cruzar o Panamá, ponte natural que liga a “América do Sul” à “América do Norte” entendi o que mulheres originárias esperam do humano e do cuidado à terra. Ao perseguir a aproximação da terra com a educação me deparo com a América Profunda, enraizada em todo o México, especialmente em Oaxaca, na Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca e na Escola Primária “Prof. Vicente González Días”, em Veracruz, que me ligou a minha Vera Cruz, em Tijuana que mostrou que o Norte também é uma invenção e que não há muros suficientes para separar a vida e a antiga Tenochtitlán com seus povos que resistem até hoje, até retornar às florestas do Brasil. Levou-me ao meu Sul maior, que me levou a mim mesma, na horta da minha mãe, do



meu pai e da minha avó materna, ela que ao final do doutorado partiu, mas me mostrou o cultivo amoroso da terra e da partilha generosa do que é cultivado.

9.2 Educar desde a terra, com a terra e para a terra: a terra como educadora

Sabe qual a professora mais antiga da humanidade, o nome dela? É a terra. E as pessoas não acreditam que a terra ensina e ela é atemporal. O Brasil é o único país no mundo que tem nome de árvore. Florestas somos nós. Meio ambiente não é metade, é a totalidade da vida.

Por isso que eu digo que a Lei 11.645, a história dos povos indígenas, a história da Amazônia, a história do Cerrado, Pampa, Pantanal, o único bioma que só existe no Brasil, a Caatinga, ela não é mais importante somente para povos indígenas. Ela é importante pra vocês. Porque cuidar dos povos indígenas, é cuidar da sua própria vida. Assim como diz Myrian Krexu, um Brasil que começa por nós, um Brasil que a mãe do Brasil é indígena, embora as pessoas sintam muito mais orgulho do pai europeu. Porque desde o projeto de colonização, parece que a cultura nossa é frágil. Mas vocês acham que uma cultura que resiste 525 anos realmente é fraca? As pessoas, elas sabem seu endereço, a profissão da sua mãe, mas não sabem de onde vem a sua identidade. E aqueles que carecem muito de saber de onde vem, não sabem, também, pra onde vai. É preciso recontar essa história profunda. Cada um de nós podemos ser árvore. Juntos nós somos floresta. Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar.

Célia Xakriabá

Encerrar aqui é, na verdade, semear continuidade. Continuidade da emergência da terra na educação. Educar desde a terra é devolver à educação seu caráter sagrado e vivo, como movimento de *respectare*, olhar de novo com o coração, com a pele, com os pés descalços na terra molhada. Trata-se de escutar a *anima mundi* nos cinco sentidos do mundo: sentir seu cheiro, seu gosto, sua textura, seu brilho e seu som. A pesquisa conduziu-me por caminhos entrelaçados, do Sul profundo da Tierra del Fuego à fronteira norte do México, de *Altépetl* a *Tekoá*, onde a universidade geocultural foi se desenhando como chão fecundo de uma educação situada, sensível, espiritual e intercultural.

A terra, a interculturalidade, a espiritualidade e a educação - os quatro elementos que sustentaram este trabalho - revelam que estamos diante de uma pedagogia terrosa do bem-viver e do bem-conviver. Uma pedagogia que brota da Terra Sem Males, ou *Yvy marãe'ỹ*, sonho-guia e horizonte dos Guarani, onde há apenas a partilha e o amor mútuo (*joayhu*). Como aponta Melià (1991), o caminho para essa terra sem mal não é uma fuga do mundo, mas a construção de uma utopia possível aqui e agora, em um caminhar livre e comprometido com a vida. Por

isso, esta pesquisa é também um gesto político e (po)ético afirmando uma educação para a interculturalidade e que a educação não é *um* caminho, senão *o* caminho.

Fechar essa tese é também fechar, simbolicamente, um ciclo da universidade geocultural que aqui foi aberta, não no sentido de encerramento, mas de retorno à terra para germinar novos ciclos. A educação que negamos à terra e a terra que negamos à educação é justamente a que mais precisamos cultivar: aquela que demora-se, mora-se e semeia vínculos. É preciso aprender a aprender com a terra, com os povos que dela emergem, com suas palavras, suas rezas e seus cantos que sustentam o mundo.

Os ensinamentos dos povos originários mostram, com simplicidade e profundidade, que a terra ensina: a floresta que orienta o tempo da aula, a convivência que é, em si, a pedagogia. Essa educação não acontece em grades curriculares fixas, mas em relações entre seres - humanos, animais, plantas, espíritos -, em que ensinar e aprender são gestos de reciprocidade.

Diante da emergência climática que assola o planeta, torna-se ainda mais urgente reconhecer a emergência da terra como vida, mãe e mestra na educação. A crise ecológica não é apenas ambiental, revela a ruptura profunda entre os modos modernos de habitar o mundo e as formas ancestrais de convivência com a vida. A terra grita, queima, inunda, clama por outra escuta. Nesse contexto, educar com e desde a terra não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético com o futuro comum. É aprender a regenerar o que foi rompido, a desacelerar, a reaprender com quem nunca se separou da natureza.

As ilustrações que teceram essa tese conduziram à transformação da pesquisadora ao fazê-las, à ampliação destes territórios fecundos de pesquisa e aos encontros como aproximação etnográfica. As ilustrações a situaram ainda mais em seu próprio solo e, a cada pincelada a conduziram ao que de fato ela acredita.

9.3 Territórios de pesquisa e caminhos trilhados

Já dizia eu, no início desta pesquisa, que os caminhos do sol conduziram-me em uma multiplicidade de andanças e lugares - alguns íngremes, alguns chão batido, alguns poucos asfálticos, alguns aquáticos, mas todos bonitos, apesar de não necessariamente tranquilos de caminhar.

Os “caminhos do sol” referidos, dizem respeito ao grupo de pesquisa Peabiru, que assim significa na língua Guarani. Esse grupo, situado na Universidade de Santa Cruz do Sul e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e liderado nesses polos, respectivamente, pela professora Ana Luisa Teixeira de Menezes e pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, se ramifica em inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ramificações-caminhos perduram desde os anos 2000, com o início dos estudos de um grupo que começa a pensar a interculturalidade na universidade, na escola e na aldeia, assim também vinculadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. As “atividades” do grupo que foi somando gentes e forças não são meras atividades: foram e seguem sendo a vivência encarnada de um grupo que pensa o estar-sendo indígena na América Latina, no Brasil Profundo, no Rio Grande do Sul, nas cidades do interior do estado. É a consideração e inspiração nesse modo de ser, estar e viver cotidiano que experiencia a espiritualidade fora de um templo, em qualquer momento do seu dia, que vive a educação fora da escola, nas tarefas simples da vida rotineira.

Diante de tantos caminhos e de tanto caminhar, agora me sento para escrever; escrever o que finalmente considero de tanto caminhar. Meu corpo não se cansou de caminhar: quanto mais caminha, mais aprende. Sinceramente, preferia caminhar a sistematizar a escrita. Mas caminhar não se faz só, e chegar ao final desta pesquisa não significa encerrar um caminho, mas reconhecer que os percursos realizados ao longo da tese abriram novas trilhas de pensamento, sensibilidade e ação. A investigação sobre a ausência da terra na educação revelou-se, ao longo do processo, não apenas um problema pedagógico, mas uma questão civilizatória, ética, espiritual e política. A separação entre ser humano e natureza, fortalecida pela colonialidade e pelos modelos modernos de desenvolvimento, produziu modos de vida distanciados da terra, da coletividade e da própria experiência sensível da existência. Nesse contexto, compreender a terra como educadora tornou-se um movimento necessário diante das múltiplas crises contemporâneas: climática, cultural, social e existencial.

A terra, saudei desde cedo; pequena como um torrão de terra, eu estava na lavoura enquanto bebê, brincando de qualquer coisa brincável - preferencialmente milho com cabelo que precisava de uma cabeleireira ou qualquer mato que se caracterizasse da mesma forma; com cerca de três anos nas costas já era capaz de buscar *Zoniopoda tarsata*, um gafanhoto colorido, carinhosamente chamados de “bananas de pijamas”.

Segui vivendo no interior desde sempre, mas foi quando me deparei com minha formação pedagógica e atuação em escolas da região que não mais localizei terra – como tinha eu abaixo



da minha classe enquanto estudante – e deduzi que a educação tanto quanto outras áreas cada vez mais se distanciava da terra.

Até hoje me pergunto como os povos indígenas entraram na minha vida, afinal eu seguiria por uma temática artística – lá no início do mestrado -, mas não precisei ir longe para entender que as e os indígenas têm muito mais arte do que alguém que se considera artista, uma vez que vivem as artes no dia-a-dia, na sutileza e no ordinário da vida. E o que algum dia seria sobre arte virou uma obra de vida, a própria vida.

A tese, portanto, demonstrou que a emergência climática não pode ser compreendida apenas como um fenômeno ambiental ou científico, mas como expressão de uma crise mais profunda das relações humanas com a vida. A devastação dos territórios, o avanço do ecocídio, a destruição das florestas, dos rios e das formas comunitárias de existência mostram que a lógica desenvolvimentista continua operando sobre a terra como mercadoria e recurso. Em contraposição a essa “racionalidade” foram justamente os povos originários apresentados ao longo da pesquisa, os quais anunciam outras formas de habitar o mundo, sustentadas na reciprocidade, no cuidado, na espiritualidade e no reconhecimento da interdependência entre todos os seres.

Desde o princípio, essa tese de doutorado pautou-se em Abya Yala, nomeada e significada pelos povos originários como representação da terra madura, em florescimento. Era essa terra que eu queria investigar. O grande mapa de terra da Abya Yala me fez caminhar e pensar de Sul a Sul, entre geoculturas da pesquisa-terra e, nessa desfronteirização, adentrei ainda mais à profundidade de meu país. E o que começou como semente, segue pulsando como fruto, agora. Fruto que não quer ser colhido, mas permanecer aqui para ser lido e caminhado.

Busquei compreender, com todo esse caminho, a sabedoria da terra a partir dos povos originários, trazendo-a para a educação - e descobri que nunca irei compreendê-la completamente, pois é uma sabedoria vivenciada, “suja” e muito profunda. Nos objetivos específicos escritos em papel quadrado no início da pesquisa, vivi uma espiral de aprendizados. Compreendi que a terra é referência de vida e educação, a partir dos modos de ser indígenas na Tekoá Jakupé Ambá, em instituições educativas do México e especialmente lá onde algumas pessoas sensibilizadas com a temática indígena como eu e meus colegas de grupo levamos um pouco desse mundo.

A metodologia etnográfica e autoetnográfica adotada ao longo da pesquisa também possibilitou compreender que pesquisar é um ato relacional. O conhecimento produzido não

surgiu da distância entre pesquisadora e campo, mas da convivência, da escuta e do compartilhamento de experiências. Nesse sentido, a pesquisa reafirmou uma pesquisa *com*, que também falou muito de mim.

O grande território de pesquisa se tornava impossível de ser exequível: Abya Yala. Mas para minha alegria se tornou o território dos territórios percorridos e investigados. A terra neste grande continente, assim como nos demais, não é simplesmente um chão pisado, mas também um chão ferido pelas marcas das invasões, da escravidão e do genocídio, perpetuando as feridas como complexos. Essa terra é, antes disso, espírito, linguagem, coragem e luta - e por isso carrega tamanha sabedoria.

Meus territórios de pesquisa, portanto, nada mais foram do que um olhar para dentro do que eu já vivia, pelos caminhos que eu já caminhava, mas aqui, no interior, no meio na mata virgem, do lado do arroio, com muita roça e monte. Cresci assim. Meu maior deslocamento territorial de pesquisa foi a aldeia. Bartolomeu Melià (1991) traz três espaços que dão a medida de uma *buena tierra* Guarani: o monte, a roça e a aldeia; revelando a essência do que é base, uma aldeia Guarani também possui água, um arroio ou rio que passe muito próximo.

Os quatro territórios simbólicos que estruturaram a pesquisa então foram a roça, o monte, o rio e a aldeia. Queria eu também pesquisar com o que é base para os Guarani, com o que é base para mim, desde a infância. Queria eu também pesquisar com quatro espaços, quatro números que representam a totalidade e, de maneira mandálica, mostraram-se não apenas categorias analíticas, mas dimensões vivas da experiência educativa. A roça revelou os processos formativos vinculados ao cultivo, à coletividade e aos saberes cotidianos. O monte apresentou-se como território de resistência, espiritualidade e Justiça Climática, denunciando as violências cometidas contra a terra e os povos originários. O rio trouxe a conexão entre territórios, memórias e ancestralidades, permitindo compreender a fluidez das experiências interculturais em Abya Yala e a aldeia, a Tekoá, afirmou-se como espaço de fortalecimento da vida comunitária, da espiritualidade e do bem-viver.

Nos territórios formativos acadêmicos da roça foi possível passar por plantações arboríferas, outras rasteiras, mas todas muito cultivadas e com muitas variedades. Essa metáfora viva deste caminho revela meu andar atravessado por instituições acadêmicas aqui e acolá, em eventos, jornadas, cursos, projetos e produtos. Parto da roça, aquela cuja essência é a terra, aquela minha primeira educadora. Essa roça, por muitas vezes invisível, alimentou e alimenta a população - e também alimenta a mim, por meio do espaço formativo acadêmico.



O monte, em sua majestosa altitude dificulta sua subida; meu território conhecido é o cerro, cuja altitude é considerável, mas tranquila. Vivo num cerro, vislumbro um monte - a Justiça Climática. Território que comecei a caminhar com passos firmes, mas pegadas leves, desde 2022 - com conferências internacionais sobre o clima. E, curiosamente, a maioria dos montes, montanhas ou cerros são formados por rocha. Eu, por exemplo, moro em cima de uma imensa rocha - toda a Linha Andréas assim é - e, ao mesmo tempo, vivo ao lado de uma mineradora dessa mesma rocha e me sinto uma formiga cada vez mais pequena, mas mais forte. Nesse contexto, o caminho do clima me perpassou; sou árvore, e do lado querem me derrubar; assim, sigo aprendendo com a terra, em sua sabedoria atemporal de paciência, plantar e esperar crescer.

Cresci nadando no Arroio Andréas, principal abastecedor de água do município, uma água bonita que já me esperava sempre no dia seguinte. Ali aprendi a “caminhar” pelo rio - não literalmente, porque o rio para mim tem um grau de periculosidade, mas “caminhar” pelo arroio. Aprendi, com Vherá, que não só a terra é mãe, mas a água também, porque ela é ainda primeira e a terra a necessita para cultivar. Do arroio, mergulhei em caminhos mais profundos que me levaram a lugares e aprendizagens inimagináveis, de uma ponta a outra, de Sul a Sul - ou o que no papel chamamos de Norte. Vivendo no Rio Grande do Sul, me deparo com um rio chamado Rio Grande bem ao Sul do nosso continente e outro ao fim da nossa América Latina e fronteira com os Estados Unidos, e, portanto, um Rio Grande interconectado e de sabedoria muito ancestral. *Anahuac*, nome ancestral vinculado a este rio caminhado, que significa “perto da água” ou “terra rodeada de água” - localizado na região que hoje corresponde à Cidade do México -, porque em qualquer lugar que estejamos a terra rodeada de água é mais fértil. Este caminho me levou para instituições educativas mexicanas como a Escola Primária Professor Vicente González Díaz, a Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), especialmente, dentre outras, mas que se interconectam como um rio e correm por todo o continente através da sabedoria indígena.

Finalmente no território Tekoá, ou aldeia, útero coletivo *Tekoá Jekupé Ambá* ou Aldeia Morada do Guardião, mais tantos outros territórios que se tornam indígenas, com a presença destes, tornou-se evidente que os povos originários têm anunciado, há séculos, os limites do modelo civilizatório dominante. As falas indígenas presentes nos diferentes territórios visitados expressam não apenas denúncias, mas também caminhos possíveis para a continuidade da vida. A relação com a Pachamama ou mesmo com a compreensão da água como útero primeiro, o



entendimento da terra como corpo vivo, a noção de território enquanto espaço espiritual e coletivo e o reconhecimento da reciprocidade entre humano e natureza apontam para modos de existência que desafiam o individualismo e a exploração ilimitada da vida.

Ao caminhar entre todos esses territórios-caminhos, escolas, universidades, aldeias, comunidades e territórios interculturais do Brasil e do México, a pesquisa evidenciou que os saberes originários não pertencem ao passado, tampouco constituem apenas elementos culturais a serem preservados simbolicamente. São epistemologias vivas, práticas de resistência e horizontes possíveis para a construção de outros modos de educação e convivência. De uma educação que não existe cotidianamente ainda em plenitude, mas que almeja acontecer e existir. A pesquisa permitiu compreender que a educação moderna, historicamente estruturada a partir da lógica colonial, frequentemente produz um afastamento da terra. Tal ausência manifesta-se não apenas na falta de contato físico com a natureza, mas também na invisibilização de saberes ancestrais, no silenciamento das cosmopercepções indígenas e na fragmentação entre razão, corpo, espiritualidade e território. Ao mesmo tempo, a presença indígena nos espaços educativos e universitários provoca deslocamentos importantes, pois tensiona os limites de uma educação centrada exclusivamente em epistemologias ocidentais. Nesse sentido, os encontros realizados na *Tekoá Jekupé Ambá*, nas experiências educativas de Oaxaca, nas universidades interculturais e nos territórios comunitários reafirmaram que a terra segue educando por meio da oralidade, dos rituais, do cultivo, da memória, das espiritualidades e da relação cotidiana com os ciclos da vida.

Investigar, pois, o cuidado com a vida, mediante um pensamento educacional biocêntrico com indígenas em Abya Yala foi um desafio e tanto e resultou na criação de justamente uma nova metodologia. Diante do cenário da ausência da terra na educação, nos deparamos com o projeto de colonialidade que passa a produzir essa ausência, surgem os Círculos de Culturas Indígenas na Educação Básica (CCIEB) como resposta à urgente necessidade de efetivar a Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nas escolas e a produção de existências das sabedorias e dos povos originários. Os círculos de cultura dentro do projeto de bolsa produtividade do CNPq da professora orientadora Ana Luisa Teixeira de Menezes tornaram-se uma tecnologia social com a possibilidade de replicabilidade, uma metodologia em que não caminhamos sós, mas com estudantes e docentes de mais de 30 escolas de Educação Básica do Vale do Rio Pardo e região.

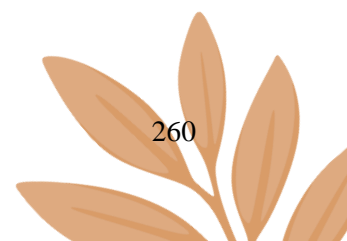


Os Círculos de Cultura Indígenas na Educação Básica destacaram-se como importante tecnologia social e metodológica ao longo da investigação. Inspirados na oralidade, na circularidade e na construção coletiva do conhecimento, esses círculos demonstraram possibilidades concretas de aproximação entre escolas, comunidades indígenas e universidades. Ao favorecerem encontros interculturais, os círculos contribuíram e seguem contribuindo para a valorização das epistemologias originárias e para a formação de sujeitos mais sensíveis às questões socioambientais e à diversidade cultural e, além disso, seguem aumentando a cada dia que passa, visto que mais escolas e mais docentes buscam pela metodologia e a aplicam na sala de aula, o que, conseqüentemente, diminui a distância entre a terra e a educação, entre os povos indígenas e a educação.

Nesse percurso, a noção de educação biocêntrica revelou-se fundamental para repensar as práticas educativas contemporâneas. Colocar a vida no centro significa reconhecer que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas cultivar vínculos, sensibilidades e pertencimentos. A educação, nessa perspectiva, deixa de ser entendida exclusivamente como preparação para o mercado ou para o desenvolvimento econômico e passa a constituir-se como prática de cuidado com a vida em todas as suas formas. Educar desde a terra, com a terra e para a terra implica reconhecer que os territórios também ensinam, que a natureza possui linguagem e que os processos educativos acontecem para além dos muros institucionais.

Nesse horizonte, a tese reafirma a importância da interculturalidade crítica como fundamento para uma educação comprometida com a justiça socioambiental. Não se trata de apenas incluir conteúdos indígenas nos currículos escolares, mas de reconhecer a legitimidade das sabedorias originárias e construir relações educativas pautadas no diálogo, no respeito e na convivência entre diferentes modos de ser e conhecer. A interculturalidade, compreendida como experiência ética e política, exige deslocamentos das estruturas coloniais presentes na educação e demanda abertura para aprender com os povos historicamente marginalizados.

A minha forma de entender a educação, que já não era pautada somente no âmbito escolar, mas como convivência, se intensificou ainda mais. Educar também significa manter vivas as memórias e os modos próprios de existir de cada povo. Ao reconhecer a terra como educadora, esta tese também propõe uma ampliação do próprio conceito de educação. A terra ensina pela roça, pelo monte, pelo rio e pela aldeia. Ensina por meio dos ciclos, das sementes, das águas, das florestas, das montanhas e dos silêncios. Ensina a interdependência, o cuidado e os limites necessários para a continuidade da vida. Reaprender a ouvir a terra talvez seja uma das tarefas



mais urgentes do presente. Em um contexto marcado pela aceleração, pelo consumo e pela destruição ambiental, desacelerar e voltar a sentir o chão torna-se um gesto profundamente político, educativo e transformador.

Das sementes em cultivo chegamos à colheita de que os saberes ancestrais possuem relevância científica, pedagógica e política diante dos desafios contemporâneos e, portanto, voltam a ser sementes, ali onde estão.

As reflexões construídas ao longo da investigação não pretendem oferecer respostas definitivas, mas abrir possibilidades de continuidade. Permanecem muitos caminhos a serem aprofundados, especialmente no que diz respeito às relações entre educação, espiritualidade, território e emergência climática. Também se torna necessária a ampliação de experiências educativas comprometidas com a terra e com a justiça socioambiental.

O recado da terra e dos povos originários é de que é necessário reconstruir vínculos comunitários, fortalecer práticas de cuidado e reconhecer que a vida humana depende radicalmente da continuidade da vida da terra e com a terra. A pesquisa permite afirmar que a emergência climática exige mudanças estruturais nos modos de produzir conhecimento e organizar a vida coletiva. Não haverá enfrentamento possível da crise climática sem escuta aos povos originários e sem transformação das relações estabelecidas com a terra.

Por fim, esta tese reafirma que educar é cultivar vida. Tal como uma roça, a educação exige tempo, cuidado, escuta, presença e coletividade. Exige reconhecer que nenhuma existência é possível de maneira isolada e que todos os seres compartilham uma mesma casa comum. Em um mundo marcado pela destruição e pelo distanciamento da terra, os povos originários seguem lembrando que o bem-viver não é o mesmo que viver bem e que não significa acumular, mas saber conviver.

A terra continua educando. Mesmo ferida, segue oferecendo sementes, rios, alimentos, memórias e possibilidades de recomeço. Diante da emergência climática e das tantas emergências, talvez ainda haja tempo de reaprender com ela. Talvez ainda possamos descalçar os pés, tocar novamente o chão e compreender que somos, também nós, parte da terra e que ela nunca foi sujeira. Cuidar dela é, inevitavelmente, cuidar da continuidade da vida e da própria humanidade. Nesse sentido, uma educação enraizada torna-se também uma resposta viva de cura da terra. Assim, essa investigação vai além dos territórios de pesquisa que foram visitados; ela expande-se para todas as terras e toda a Terra – afinal, a terra foi minha primeira professora.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

Instituto Alana. *Pesquisa inédita mostra quanto de área verde existe nas escolas das capitais do país e como elas estão expostas a riscos climáticos*. 2024. Disponível em: <https://alana.org.br/pesquisa-verde-nas-escolas/>. Acesso em: dez de 2024.

ASCENSO, João Gabriel da Silva. *Uma contribuição à história do conceito de raça no México: José Vasconcelos e a “raça cósmica”*. Natal/RN: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. TED: 2012. Duração: 19min 06seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>> Acesso: abr. 2022.

AMEIGEIRAS, Aldo Rubén (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”. In VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, 107-122.

ARAGÓN, Luis Cardoza y. *Corazón del maíz*. In: Mitos del maíz. Ciudad de México: Artes de México, nº 79, 2006.

ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coords.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. 2011. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires: CLACSO.

ALTMANN, Werner. *O pensamento político e religioso de José Martí*. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos (IHU), 2004.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 21-31.

GUERRERO ÁRIAS, Patricio. *Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología*. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Nº 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2012.

GUERRERO ÁRIAS, Patricio. *Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política*. Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, n. 10, pp. 21-39, 2011.

ARQUEO-TRÍ. *Arqueologia em Vera Cruz/RS*. Projeto de Avaliação de Impacto ao Patrimônio Arqueológico em local de ampliação da Mineração Andréas. Panfleto. 2023.

Aracariguama. *Prefeitura de Araçariguama*. 2022. Disponível em:

[https://www.aracariguama.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/1843/descobrimto-do-brasil#:~:text=Inicialmente%2C%20o%20nome%20dado%20pelos,1505\)%2C%20e%2C%20finalmente%2C](https://www.aracariguama.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/1843/descobrimto-do-brasil#:~:text=Inicialmente%2C%20o%20nome%20dado%20pelos,1505)%2C%20e%2C%20finalmente%2C). Acesso: fev. 2025.

BARCELLOS, Gustavo. *Psique e imagem: estudos de psicologia arquetípica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade – ensaio sobre a imaginação das forças*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019. – (Coleção biblioteca do pensamento moderno)

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Banco Mundial. *Brasil: relatório sobre o clima e desenvolvimento para o país*. Washington, D.C.: World Bank Group, 2023. (Série Brasil). Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brasil-ccdr#>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BERTELY, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. 2000. México, Paidós, 43-50.

BONFIL BATALLA, Guillermo. *México profundo: una civilización negada*. 1987.

BAUMAN, Zygmunt. O sonho da pureza. In: *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 13-26.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BREDA, Tadeu. Do tradutor. In: ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

BOECHAT, Walter Fonseca. O livro vermelho de C. G. Jung: jornada para profundidades desconhecidas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOECHAT, Walter Fonseca. Complexo cultural e brasilidade. In: Humbertho Oliveira. (Org.). *Desvelando a alma brasileira*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2018, v. 1, p. 68-87.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022*. (2022a) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114402.htm. Acesso: 07 mai. 2023.

BRASIL. *Último censo do IBGE registrou quase 900 mil indígenas no país; dados serão atualizados em 2022*. (2022b). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022>. Acesso: mai.. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016*. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm. Acesso: abril 2025.

BRASIL. *Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas*. 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso: dez. 2024.

BRASIL. *Pantanal: a maior planície de inundação contínua do planeta Terra*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/pantanal-a-maior-planicie-de-inundacao-continua-do-planeta-terra>. Acesso: mai. 2025.

BBC. *Qual a origem dos nomes dos países da América Latina?* 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36630446>. Acesso: dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (2010). *Educación Intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2: 333-342. Chile, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 10, n. 29, pp. 151-169, janeiro-abril, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso: 22 fev. 2023.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires, 2007.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cesar Wagner de Lima. *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos*. Chile: Nações Unidas, 2015.

CESARINO, Letícia. Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, v. 19, n. 2, p. 73-105.

Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües. *Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria*. 2021. México.

COSTA, Morgana Pereira da. *Projeto profissional do/da jovem: princípios ambientais críticos e agroecológicos da pedagogia da alternância*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024.

DARDOT, Pierre et al. *A escolha da guerra civil: uma outra história do Neoliberalismo*. São Paulo: Elefante, 2021.

DEMETRI, Felipe Dutra. Judith Butler: Filósofa da vulnerabilidade. Lugar comum, n. 52 (2018). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/46770>. Acesso: nov. 2022.

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

DUARTE, André. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. Revista Cinética. 2007. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.htm. Acesso: nov. 2022.

DUMMER, C.; BARTH, M.; DIEHL, M. *Dona Josefa: o faxinal, a picada e o travessão*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: LupaGraf, 2015.

DUMMER, C. et al. *Vera Cruz: tempo, terra e gente*. Vera Cruz: LupaGraf, 2009.

ERICKSON, Frederick. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: WITTROCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós-M.E.C. 1989. México, UNAM: CRIM, FESI/Ediciones Pomares, 2007.

GIALDINO, Irene Vasilachis de. La investigación cualitativa. In: Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. Institut Français, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã, v. 2)

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. *Abya Yala! Genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das américas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

GUAJAJARA, Sonia. (2023). *Em dia histórico, povos indígenas assumem protagonismo na COP 28 em Dubai*. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/12/em-dia-historico-povos-indigenas-assumem-protagonismo-na-cop-28-em-dubai#:~:text=Segundo%20S%C3%B4nia%20Guajajara%20cerca%20de,confer%C3%A2ncia%20nos%20Emirados%20C3%81rabes%20Unidos>. Acesso: dez. 2023.

HILLMAN, James. *O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

IBGE. *Território*. 2004. Disponível: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/territorio.html>. Acesso: mai. 2025.

INEGI. *Diversidad*. Información de México para niños. 2020 Disponible en: <https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/diversidad.aspx>. Acesso: 31 jan. 2024.

Instituto Alana. *Pesquisa inédita mostra quanto de área verde existe nas escolas das capitais do país e como elas estão expostas a riscos climáticos*. 2024. Disponível em: <https://alana.org.br/pesquisa-verde-nas-escolas/>. Acesso em: dez de 2024.

IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. Hallazgos clave relacionados con pérdidas y daños: Informe del Grupo de Trabajo II de la Sexta Evaluación del Clima Global del IPCC. Ginebra: IPCC, 2023. Disponível em: <https://apps.ipcc.ch/outreach/documents/703/1689183149>. pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

- JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. 35. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- JUNG, Carl Gustav. *O livro vermelho – liber novus*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- KAYAPÓ, Edson (org); SCHWINGEL, Kassiane (org). *Universidade: território indígena!* Livro Semana dos Povos Indígenas – COMIN, 2021.
- KEREXU, Juliana; JULIÃO, Cristiane. In: COMIN. *Emergência climática: povos indígenas chamam para a cura da Terra!* Material da Semana dos Povos Indígenas: 2024.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.
- KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do bem viver*. Bruno Maia (org.), Rio de Janeiro: Cultura do Bem Viver, 2020. 36p.
- KUSCH, Rodolfo. *La seducción de la barbárie*. Obras Completas – Tomo I. Editorial Fundación Ross, Rosario, 2000.
- KUSCH, Rodolfo. *Obras completas - tomo II*. 1. ed., v. 3- Rosário: Fundación A. Ross, 2000b.
- KUSCH, Rodolfo. *Obras completas - tomo III*. 1. ed., v. 3- Rosário: Fundación A. Ross, 2007.
- KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano*. 1a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2012
- LANDER, Edgardo. *Crisis civilizatória: experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Coleção Calas, 2020.
- LAROCHE, *Dialética da americanização*. Quebec: Université Laval/Grelca, 1993. p.83-102: Dialectique de l'Americanisation. (Col.Essais, 10) tradução: Nubia Hanciau.
- LOBÃO, Jocimara Souza Britto et al. (orgs.). *Cartografia social: (re)descobrimdo saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.
- LÓPEZ, Victor Daniel. *María Santa Ribera de mi corazón: uno no busca los lugares, los lugares te encuentran*. In: Voces, Ciudad de México: Museu Universitario del Chopo, v. 28, 2023.
- LOUREIRO, Camila Wolpato, et al. *Paulo Freire hoje em Abya Yala*. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

LUNA, Jaime Martínez.. *Existimos, luego... pensamos: apuntes desde la comunalidad (2017–2021)*. 2023. Ciudad de México: Cámara de Diputados, Consejo Editorial.

MALDONADO, Margarita Angélica. *Entre dos mundos: presente y pasado de los habitantes Selk'nam-Haush de la Tierra del Fuego*. 3ª ed. ampliada. Río Grande: Margarita Angélica Maldonado, 2021.

MapBiomias. 2021. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/2023/08/09/amazonia-ja-perdeu-17-de-sua-cobertura-nativa/>. Acesso: fev. 2025.

MARX, Karl. A nacionalização da terra. The International Herald, nº II, de 15 de Junho de 1872. Tradução: José BARATA-MOURA. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. In: *Práxis Comunal*, v. 1, n.1, p. 190-193. jan./dez. 2018.

MAZZAROTTO, Marco. *Da invasão a síntese cultural: categorias para analisar o diálogo e a participação no design*. Estudos em Design - Revista (online). Rio de Janeiro: v. 32, n. 1, 2024.

MELIÀ, Bartolomeu. *El guarani: experiencia religiosa*. Asunción - Paraguay: CEADUC – Centro de Estudios Antropológicos, 1991.

MELIÀ, Bartolomeu. *A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai. 1990. Disponível em: http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1990-terra/Melia_1990_ATerraSemMalDosGuarani.pdf. Acesso: mai. 2025.

México. (2016). OAXACA. *Celebra la CDI el Día Internacional de la Lengua Materna*. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/prensa/oaxaca-celebra-la-cdi-el-dia-internacional-de-la-lengua-materna#:~:text=Cabe%20se%C3%B1alar%20que%20con%20base,las%20cuales%20suman%20176%20variantes>. Acesso: 31 ene. 2024.

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Acompañar las Ciencias Naturales en espacios comunitarios* / 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF - (Educación comunitaria; 9). Disponible en:

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; MORETTI, Cheron Zanini. *Aprendendo com os guarani: geocultura através do ensino, pesquisa, extensão na universidade comunitária*. Revista Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social. Janeiro 2018, n.º 6.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER, Sandra Regina Simonis; PINHO, Ana Maria Melo de. *Mito, Simbolismo, Espiritualidade e Vivência na Educação Guarani*: contribuições para outro pensamento educacional. Educação, Sociedade & Culturas, v.1, 2018.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. *Tekoa como espaço espiritual e político guarani: reciprocidade entre espíritos, humanos e animais*. In: OLIVEIRA, Humbertho; GUI, Roque Tadeu; BRAGARNICH, Rubens (Orgs). *O Insaciável espírito da época. Ensaios de psicologia analítica e política*. Petrópolis: Vozes, 2021.

MENÉNDEZ, Eduardo Luiz. *Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social. México, 2015.

MINAYA, Edickson. *Hermenéutica simbólica y «ontología de la implicación» en andrés ortiz-osés: estudio para la interpretación de la realidad desde la noción de símbolo y urdimbre de sentido*. Universidad del País Vasco: tese de doutorado, 2018.

MOURA, Onorio Isaías de Moura. *Mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul: 2021.

MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 70p.

ONU. *Estudo cita risco de desaparecimento de indígenas no Brasil e outros países*. 2014. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2014/09/1486031>. Acesso: Dez. 2024.

OMM - Organização Meteorológica Mundial. *Estado do clima global 2024*. Genebra: WMO, 2025. Disponível em: <https://wmo.int/publication-series/state-of-global-climate-2024>. Acesso em: 1 out. 2025

PAPAVERO, Nelson. *Origem do nome "América" e o Brasil na cartografia quinhentista*. São Paulo: NEHiLP, 2018.

PARQUE NATURAL MUNICIPAL CAMINHO DO PEABIRU, *PNM Caminho do Peabiru*. Observatório de Interações no Ambiente; Instituto de Documentação Socioambiental: Barra Velha/SC, 2023.

PRATES, Fábila. *O que significam Abya Yala e Pindorama?* 2023. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>. Acesso: 23 mai. 2024.

PELBART, Peter Pál. *O devir-negro do mundo*. (2018). Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-devir-negro-do-mundo/>. Acesso: 02 set. 2022.

PEREIRA, Roberta. FREIRE, Simone. (2024) *Princípios da Educação Ambiental Popular: fundamentos e perspectivas*. Santa Maria: Revista do Centro de Educação UFSM. Vol: 49.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, enero-diciembre, 2007, p. 197-229 Instituto Colombiano de Antropología e História. Bogotá, Colômbia.

Revista de la Universidad de México. Comunidad. NUEVA ÉPOCA: Cidade do México, núm. 902, 2023.

ROA, Andrea Olmos; AVELAR, Antonio Carrillo. *Jóvenes, narrativa y interculturalidad: un sendero para descolonizar el ser y la cultura universitaria*. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 29, n.3, p. 327-338, jul/set. 2019.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía. 2009. *In: La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 17-39.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 1755. São Paulo: Ática, ed. 1989.

SAFFIOTI, Heleieth. *Ontogênese e filogênese do gênero*. Curso Nacional de Formação Político-Sindical, ENFOC, Brasília, 2008.

SARTORELLO, Stefano Claudio; BERTELY, María. *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. Vale del Sur, México: Ultradigital Press Centeno, 2019.

SCHMELKES, Sylvia (2013). *Educación para un México intercultural*. Sinéctica no.40 Tlaquepaque ene./jun. 2013. México.

STEIN, Murray. *Jung: o mapa da alma – uma introdução*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAVARES, Manuel. *A filosofia andina: uma interpelação ao pensamento ocidental*. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann). São Paulo: *EccoS – Rev. Cient.*, n. 32, p. 197-252, set./dez. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica*. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E - ISSN 1517-1256*, V. Especial, dez/2014.

TAPIA, Eva Astorga. *El territorio como fuente de aprendizaje: Stefano Sartorello*. 2019. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/el-territorio-como-fuente-de-aprendizaje-stefano-sartorello/>. Acceso: 03 ene. 2024.

TEMBÉ, Miguel Kwarahy Tenetehara. ANPED Nacional. Sessão de encerramento “Educação, bem viver e defesa dos territórios originários”. Duração: 1:52:09, Belém: 40ª Reunião Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E06gtCwehDg>. Acesso em: 22 out. 2021.

TONUCCI, João. Entre o privado, o público e o comum: repensando os direitos de propriedade da terra. *Revista Direito e Práxis*, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 2310-2339, dez. 2022. FapUNIFESP (SciELO).

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. – São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. Dossiê Deslocamentos migratórios forçados. *Revista Arco*, 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/deslocamentos-migratoriosforçados>. Acesso em: 1 out. 2025.

VALAREZO, Galo Ramón (Coord.). *Territorio, identidad e interculturalidad*. Quito: CONGOPE: Ediciones Abya-Yala: Incidencia Pública Ecuador, 2019.

VILARIM, P. R.; MARTINS, D. R.; RODRIGUES, S. P. J. *Trajetória e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados pela Espanha*. Bahia: ODEERE: Vol 7, Nº 3, 2022.

VERONELLI, Gabriela. Sobre la colonialidad del lenguaje. Bogotá – Colombia: Universitas humanística nº.81. Enero/junio de 2016 p. 33-58. ISSN 0120-4807.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A busca do sentido: entrevistas radiofônicas*. São Paulo: Paulus, 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

WENDLAND, Carine. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.



Charine Wendland