

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jéferson Pereira Tanger

O dizer, A temporalidade e A reciprocidade:

**Dimensões de Pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os fazeres
pedagógicos na Tekoá Yvy Poty**

Porto Alegre

2019

Jéferson Pereira Tanger

**O Dizer, A Temporalidade e A Reciprocidade:
Dimensões de Pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os fazeres
pedagógicos na Tekoá Yvy Poty**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali Mendes de Menezes

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Tanger , Jéferson Pereira
O dizer, A reciprocidade, A temporalidade:
Dimensões do pensamento Mbyá Guarani em diálogo com os
fazeres pedagógicos da Tekoá Yvy Poty / Jéferson
Pereira Tanger . -- 2019.
136 f.
Orientadora: Magali Mendes De Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Mbyá Guarani . 2. Interculturalidade . 3.
Pensamento . 4. Pedagógico . 5. Cosmológico . I. De
Menezes, Magali Mendes, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Valdir Tanger e Vera Beatriz Tanger pelo apoio, carinho e dedicação. Aqueles que possuem a sabedoria dos “mais velhos” e fizeram bom uso das experiências de vida. Sempre me disseram as palavras certas, nos momentos e no ritmo necessário, para meu desenvolvimento humano. A meu filho Henrique Tanger pela amizade e por ser a força e a maior inspiração para esta escrita. A minha especial e amada companheira Géssica Sielichow de Oliveira por ser, além de amiga, uma conselheira e uma dádiva da vida. Que neste momento de muita felicidade, construção e de gestação desta escrita me oportunizou viver outra alegria, vivenciar a vinda de nosso filho, Bernardo Sielichow Tanger. Meu irmão e minha irmã por serem companheiros durante a infância e a adolescência. E na atualidade pelas dicas e conversas. A minha orientadora Magali Mendes de Menezes pela luta em prol da Educação Pública e Intercultural e, pela contribuição em todas as fases desta caminhada. Ao professor Indígena Mbyá Gerônimo, pois sem ele esta escrita e a aproximação com os saberes Guaraní no espaço da Tekoá, não seriam possíveis. Pelas traduções, sensibilidade e ensinamentos que fazem dele um autêntico educador, com quem tive a oportunidade de cruzar nesta vida. E também a todas e todos os amigos e colegas que de alguma maneira contribuíram nesta jornada.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Ao fundo parte alta da aldeia, coberta pela mata..... | 58 |
| Figura 2 - Entrada da Tekoá, plano intermediário..... | 59 |
| Figura 3 - Casa Grande, residência do Cacique e de sua família. | 59 |
| Figura 4 - Prédio da escola..... | 60 |
| Figura 5 - A roça coletiva e ao fundo o bosque, na parte baixa da aldeia | 60 |
| Figura 6 - O rio na parte baixa da Tekoá, lugar de aprendizado e diversão | 61 |
| Figura 7 - Dança circular e os primeiros contatos com as dimensões de pensamento | 69 |
| Figura 8 - O passado presentificado na reciprocidade, gerando imagens significativas | 70 |
| Figura 9 - A trilha como espaço educativo..... | 71 |
| Figura 10 - Fazeres educativos e ritualísticos no contato com a natureza..... | 71 |
| Figura 11 - Petyngua (cachimbo), Transcendência, Grafismo | 90 |
| Figura 12 - O espaço escolar na Tekoá Yvy Poty | 93 |
| Figura 13 - Grafismos (Arte educativa Guarani)..... | 93 |
| Figura 14 - Desenhos, uso da imaginação..... | 94 |
| Figura 15 - Representação da natureza que educa | 94 |
| Figura 16 - Xandaro (Guerreiro Guarani) | 99 |
| Figura 17- A trilha, lugar de aprender e ensinar..... | 101 |
| Figura 18 - Representação da serpente..... | 101 |
| Figura 19 - Cartaz da trilha etnoecológica | 107 |
| Figura 20 - Grafismo produzido por mim em uma atividade pedagógica junto aos Mbyá..... | 120 |
| Figura 21 - Fazer pedagógico coletivo, envolvendo a família | 122 |
| Figura 22 - Adolescente Mbyá pintando um grafismo, com traços e cores característicos da cultura Guarani..... | 122 |
| Figura 23- Os seres não humanos são representados em grafismos e comunicam saberes..... | 122 |
| Figura 24- Pintura de um cesto (peça do artesanato e da cultura) pelo professor Gerônimo e sua companheira constituindo a habitabilidade simbólica na parede da escola..... | 124 |
| Figura 25- O Indígena guerreiro que povoa o inconsciente coletivo, grafado na parede da escola | 125 |
| Figura 26- Processo educativo da cosmologia coletivizada | 125 |
| Figura 27- O indígena (arte e arquétipo)..... | 126 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1.INTRODUÇÃO | 7 |
| 2. MOMENTOS VIVENCIADOS NA INTERCULTURALIDADE..... | 15 |
| 3.SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA APROXIMAÇÃO COM A COSMOLOGIA AMERÍNDIA..... | 33 |
| 4. UM POUCO DA HISTÓRIA GUARANI: UM POVO CAMINHANTE..... | 45 |
| 5.DIMENSÕES DE PENSAMENTO NA TEKÓÁ YVY POTY | 56 |
| 5.1 Tekoá Yvy Poty: história, conquistas e constituição da territorialidade | 56 |
| 5.2 Dimensões de Pensamento: percepções, linguagem e imagens | 62 |
| 6. DIMENSÕES DE PENSAMENTO, ELEMENTOS PEDAGÓGICOS E GESTAÇÃO DE SABERES GUARANI | 81 |
| 6.1 Roda de conversas, oralidade e saberes historicamente constituídos..... | 81 |
| 6.2 Grafismos, Inconsciente coletivo e Saberes Pedagógicos..... | 89 |
| 6.3 Diálogos e saberes Interculturais com a sabedoria do professor Guarani Gerônimo | 96 |
| 7. FAZERES PEDAGÓGICOS: A CAMINHADA E A CONSTITUIÇÃO GRÁFICA DO HABITAT CULTURAL | 105 |
| 7.1 O caminhar: a Jeguatá como história e gestão de saberes | 105 |
| 7.2 Crianças Guarani: carinho e aspectos pedagógicos em olhares e gestos | 113 |
| 7.3 Os grafismos como expressão pedagógica, histórica e cultural | 119 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 128 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |

RESUMO

Esta escrita teve sua origem no estar junto dos Mbyá Guarani na Tekoá Yvy Poty, localizada no bairro de Douradinhos em Sertão Santana, nos anos de 2018 e 2019. A caminhada surge na aproximação de algumas dimensões de seus pensamentos a temporalidade, o dizer e a reciprocidade ao mesmo tempo em que eu entrava em contato com seus fazeres pedagógicos. A valorização de aspectos da cosmologia deste povo que se expressa na presentificação do passado, nos dizeres precisos e no fazer coletivo, constituíram minhas motivações iniciais.. Então, passei a me perguntar: ***como essas dimensões de pensamento emergem no cotidiano Guarani e como permeiam seus fazeres educativos?*** As percepções destas instâncias de pensamento revelaram-se como elos que permitem nos aproximarmos dos acontecimentos, dos fazeres educativos e das imagens simbólicas Mbyá, nos espaços da aldeia. O estar com os Guarani e a participação em algumas de suas atividades diárias foram registradas em meu caderno de campo e auxiliaram na percepção de sensações e sentimentos constituídos no estar sendo compartilhado e visualizado, através de pensamentos revelados. Momentos em que os Mbyá vivenciavam espontaneamente seu cotidiano e seus saberes historicamente constituídos, gerando cenários compostos por sequencia de imagens e dizeres. Passei a escutar suas traduções cosmológicas e sentir seu modo de educar e estar no mundo. Então um segundo questionamento passou a me instigar: ***Como essas dimensões de pensamento destacadas e evidenciadas nas imagens gravadas e vivenciadas e na cultura das palavras, geradas nas conversas diárias e consolidadas nos fazeres educativos, podem nos revelar o processo educativo Mbyá? E como podem gerar diálogos e elementos que contribuam para uma pedagogia intercultural?*** Inicialmente apresento algumas lembranças de minha infância e da adolescência, em bairros populares, onde vivenciei interações interculturais. A partir destas memórias trago imagens e fatos que evidenciam meu convívio com os Guarani e a vivencia de aspectos de sua espiritualidade e cosmologia. Estes saberes que rememoro facilitaram o dialogo e os aprendizados interculturais que são constituídos neste encontro na Yvy Poty. Depois disto, apresento um breve resumo da história deste grupo humano como “povo caminhante”, fazendo referencia a alguns momentos de sua trajetória histórica e dos constantes deslocamentos até se fixarem no sul da América Latina e no Rio Grande do Sul. Em seguida trago as sensações geradas pelas primeiras caminhadas no território da Tekoá. Aprofundo a descrição destas impressões sobre as instâncias de pensamento citadas e passo a relacioná-las com práticas educativas traduzidas, geradas e sentidas no convívio com este povo. Aproximo-me da dinâmica de diálogos cotidiana, desenvolvida pelos Guarani, nas conversas em roda. Saliento as interações educativas constituídas por estes Mbya, que são gestadas e estruturadas por produções gráficas de imagens, histórico simbólicas. E por fim apresento fazeres educativos, experienciados por mim, no estar junto dos Guarani. Relacionados às traduções que ouvi dos Guarani, na aproximação permitida destes processos pedagógicos e interculturais.

Mbyá Guarani, Interculturalidade, Pedagógico, Pensamento, Cosmológico

ABSTRACT

This writing had its origin in being together with the Mbyá Guarani in Tekoá Yvy Poty, located in the Douradinhos neighborhood in Sertão Santana, in the years 2018 and 2019. The walk comes in the approximation of some dimensions of their thoughts to temporality, saying and reciprocity at the same time that I got in touch with their pedagogical activities. The appreciation of aspects of the cosmology of this people that is expressed in the presentification of the past, in the precise sayings and in the collective doing, were my initial motivations. Then, I started to ask myself: how these dimensions of thought emerge in the daily Guarani and how they permeate their educational activities? The perceptions of these instances of thought revealed themselves as links that allow us to get closer to the events, the educational activities and the Mbyá symbolic images, in the spaces of the village. Being with the Guarani and participating in some of their daily activities were recorded in my field notebook and helped in the perception of sensations and feelings constituted by being shared and visualized, through revealed thoughts. Moments when the Mbyá spontaneously experienced their daily lives and their historically constituted knowledge, generating scenarios composed by a sequence of images and sayings. I started listening to their cosmological translations and feeling their way of educating and being in the world. Then a second question started to instigate me: How can these dimensions of thought highlighted and evidenced in recorded and experienced images and in the culture of words, generated in daily conversations and consolidated in educational activities, reveal the Mbyá educational process? And how can they generate dialogues and elements that contribute to an intercultural pedagogy? Initially I present some memories of my childhood and adolescence, in popular neighborhoods, where I experienced intercultural interactions. From these memories I bring images and facts that show my relationship with the Guarani and the experience of aspects of their spirituality and cosmology. This knowledge that I remember facilitated the dialogue and intercultural learning that are constituted in this meeting at Yvy Poty. After that, I present a brief summary of the history of this human group as a “walking people”, making reference to some moments of its historical trajectory and the constant displacements until settling in the south of Latin America and in Rio Grande do Sul. sensations generated by the first walks in the territory of Tekoá. I go deeper into the description of these impressions on the aforementioned instances of thought and I will relate them to educational practices translated, generated and felt in living with these people. I approach the dynamics of everyday dialogues, developed by the Guarani, in round conversations. I highlight the educational interactions constituted by these Mbya, which are gestated and structured by graphic productions of images, symbolic history. And finally, I present educational activities, experienced by me, not being with the Guarani. Related to the translations I heard from the Guarani, in the permitted approach of these pedagogical and intercultural processes. Guarani,

Mbyá Guarani, Interculturality, Pedagogical, Thought, Cosmological

1. INTRODUÇÃO

Estar junto¹ aos Guarani, perceber e sentir suas manifestações diárias, entrar em diálogo com sua comunicação visual e corpórea, constituíram as motivações iniciais para escrever sobre seus fazeres pedagógicos. Processo difícil, prazeroso e de aprendizado. O interesse, a afinidade e a curiosidade surgiram já no contato inicial, mas foi no fazer educativo e na intensidade de seus pensamentos que busquei o diálogo. Iniciei a aproximação em 2017, na Tekoá Nhudy, na cidade de Viamão, estado do Rio Grande do Sul, a convite de minha colega indígena, Ivanilde Silva. Vivenciei nessa aldeia importantes momentos do ser Guarani e da educação escolar e tradicional desse povo. Em 2018, quando conheci a Yvy Poty, em Sertão Santana, também no Rio Grande do Sul, passei a admirar a maneira como as pessoas da aldeia interagem entre si, orgulham-se de sua cosmologia e vivem em reciprocidade. Percebi intensas construções coletivas de saberes. Então, decidi intensificar minhas visitas a essa aldeia e sentir a relação de aprendizado que os Guarani mantêm com esse território, vivendo sobre esta terra e no estar nela. Percebi também algumas similaridades reveladoras entre a educação popular, vivenciada por mim em escolas e em bairros populares, e a educação Guarani. Concomitante a essa percepção, foquei em seus pensamentos, traduzidos através de conversas, mais especificamente em três dimensões de seu pensamento: a temporalidade, a reciprocidade e o dizer.

Essas instâncias do pensamento surgem da relação entre as leituras de autores e autoras, que escrevem sobre a cosmologia e a educação Guarani, e meus primeiros contatos com o cotidiano da Tekoá. Conforme agregava saberes sobre esse povo originário, por meio destes escritos, permitia que minhas sensações e pensamentos dialogassem com as vivências que experienciava junto aos Mbyá. Nas aproximações, essas dimensões de pensamento revelavam-se por meio de atividades pedagógicas compartilhadas, nas conversas, nas traduções, em imagens cotidianas e pelos desenhos espalhados pelo território da aldeia. Por vezes emergiam e se revelavam em instantes nos quais alguns aspectos do pensar se destacavam e, em outras situações, fazendo parte da totalidade da vida e do “Ser Guarani”.

¹ “O “estar Junto” com os Guarani foi aos poucos revelando um pensamento próprio ligado a tradição indígena milenar que atualizada, inventada em cada situação do presente que mantém vivo o modo de ser Guarani” (BERGAMASCHI, 2015, p.98). Percebi uma sequência de revelações da tradição e do pensamento Mbyá “estando junto” ou “estando com” eles, nos espaços da Tekoá. Estas vivências deixaram transparecer a potência do acontecer cotidiano conectado a historicidade e a prática pedagógica do ser Guarani.

A *temporalidade* pode ser percebida na presentificação do passado, existente nas práticas da educação tradicional e no cotidiano, de maneira imaginativa e criativa, em que se concebe o tempo vivido em sua integralidade e marcado por uma continuidade com novos arranjos perceptivos. A *reciprocidade* marca a trajetória individual mediada pela compreensão no coletivo do que é ser Guarani, através da apreensão do saber comunitário circundante. Os saberes educacionais podem vir a ser vivenciados na totalidade da cosmologia e inserem as pessoas na busca solidária, no estar com os outros. O *dizer* marca enunciações carregadas de sentimento e sabedoria. Os indígenas não pronunciam palavras sem uma profunda reflexão inserida na cultura. O dito revela a profundidade da existência. A comunicação revela estratégias coletivas de sentir a totalidade da vida.

Então, passei a me perguntar: *como essas dimensões de pensamento emergem no cotidiano Guarani e como permeiam seus fazeres educativos?* Este questionamento transpassou toda a aproximação e o estar junto às pessoas da aldeia, além do contato vivencial e comunicativo com os fazeres educativos, que experienciei em diferentes situações.

A escrita deste texto foi entremeada por minhas lembranças, ainda vivas e reveladas em imagens e ditos, das relações que mantive na infância e adolescência com os pensamentos e atitudes das pessoas Guarani. Sem esses momentos do passado, que contribuíram para meu desenvolvimento e para que eu percebesse essa cosmologia, a aproximação a esse povo não teria sido tão intensa, como a que pude vivenciar. A princípio busco entender a beleza, os sentimentos e a satisfação gerados pelos primeiros contatos com os Mbyá Guarani, nos espaços da aldeia Yvy Poty, em Sertão Santana. Percebi que, apreender o pensamento Guarani em suas especificidades e integralidade, bem como suas vivências cotidianas e educativas, seria uma pretensão muito grande. Resolvi fazer leituras de autores e autoras que já haviam estado com os Mbyá e então passei a estar com esse povo, na Tekoá Yvy Poty, focando nas dimensões de pensamento citadas. Tais instâncias de pensamento foram fundamentais e geraram aproximações consistentes. Em um segundo momento, ainda atento ao pensamento Mbyá e suas maneiras de fazer educação diária, me deparei com imagens criadas por este povo, espalhado pelos espaços da aldeia. Percebi intensa relação com seus significados de vida, modos de dizer, de evocar o passado e viver a reciprocidade. Em um terceiro momento me deparei com um projeto pedagógico em forma de trilha ecológica, na parte alta da aldeia. Onde os Mbyá buscam a educação das pessoas Guarani e as trocas interculturais entre sua cosmologia e com os não indígenas. Estas representações dispostas pela trilha mantém nítida relação com o processo educativo cotidiano, bem como, com o que é

ensinado na escola indígena. Esses fatos me levaram a refletir e novamente me questionar, ao mesmo tempo que ouvia as traduções Guarani: *como essas dimensões de pensamento destacadas e evidenciadas nas imagens e na cultura das palavras, geradas nas conversas diárias e consolidadas nos fazeres educativos, podem nos revelar o processo educativo Mbyá? E como podem gerar diálogos e elementos que contribuam para uma pedagogia intercultural?*

Esses três momentos são percebidos e vivenciados em sua complexidade e compõem o caminho que percorri no estar com os Guarani e ouvi-los. Os fazeres educativos e os diálogos interculturais, que surgem na experiência de conviver, têm as dimensões de pensamento como pontes de interlocução e de apreensão de imagens reveladas. As maneiras como traduzem e vivem sua cosmologia podem ser percebidas e sentidas nos dizeres que comunicam. As imagens corporais, individuais e coletivas, que geram junto à natureza e se fixam pela aldeia interagem com o dito nas conversas matutinas. Assim, palavras e representações compõem um projeto a ser vivido, ensinado e aprendido.

Este texto traz, em seu primeiro capítulo, lembranças e experiências de minha infância e adolescência em bairros populares. Onde e quando convivi com pessoas de diferentes culturas, entre elas a Guarani. Esses encontros ocorreram dentro de processos históricos de realocação de pessoas de baixa renda, para zonas mais afastadas do centro urbano de Porto Alegre, na segunda metade do século XX. Daquele contexto, o processo de industrialização, gerado pela burguesia urbana, criou zonas de comércio e de moradias para satisfazer as necessidades do capitalismo em ascensão. Assim, negros recém-libertos, populações originárias e pessoas em busca de trabalho, vindos do interior do estado, passaram a conviver e estabelecer contatos interculturais em espaços mais afastados da cidade. Essas experiências constituíram e constituem a maneira como vivo e compreendo a interculturalidade e suas possibilidades de fazer-se pedagógica e interpedagogicamente. Ao rememorar essas vivências, para compreender meu interesse pelos temas “Educação Guarani” e “interculturalidade de fazeres pedagógicos”, percebo similaridades com o estar sendo e com o sentipensar presentes no encontro com a Tekoá Yvy Poty. No segundo capítulo, traduzo as revelações e sensações geradas no encontro com a cosmologia Guarani. Esse momento é permeado pelas três dimensões que me auxiliam na compreensão das percepções que emergem no contato e passam a me aproximar do fazer educativo da aldeia. Descrevo importantes momentos, conversas e descobertas sobre as manifestações educativas. No terceiro capítulo me deparo com imagens, criados em atividades pedagógicas e de ensino e aprendizado, organizados pelo

professor Guarani. Esses desenhos encontram-se na trilha etnoecológica, em outros espaços da aldeia e na escola. Essas representações revelam aspectos arquetípicos do inconsciente coletivo desse povo e têm, assim como as conversas diárias, a função de atualizar as decisões políticas e os processos educativos. Os fazeres pedagógicos gerados nas criações desses desenhos me foram traduzidos em conversas, e também observados ao serem realizados na presença e com a participação de pessoas não indígenas. No quarto e último capítulo relato três situações educativas e pedagógicas interculturais que tive a oportunidade de vivenciar, no interior da Tekoá. É a partir dessas experiências que pude interagir com mais consistência com as pessoas da aldeia, com suas maneiras de pensar, com sua cultura simbólica e passei a entender suas vivências em um habitat próprio. O fazer educativo me propiciou perceber os saberes que, no território da aldeia, constituem sua habitabilidade.

Para realizar este trabalho me movimentei a partir de minhas aproximações dos Mbyá Guarani e do estar junto das pessoas, em situações distintas, em diferentes espaços da Tekoá Yvy Poty. Em um primeiro momento busquei perceber os movimentos corporais e visualizar as imagens geradas na temporalidade cotidiana e peculiar desse povo. Passei a conter impulsos de meus pensamentos que tinham a intenção de objetivar essa realidade, que surgem como resultado de nossos vícios de compartimentar e categorizar racionalmente o observado. Por mais que estejamos cientes da necessidade de deixar que as pessoas falem, por elas mesmas, de suas vidas e vivências, por vezes inquirimo-las a partir de nossas premissas culturais e (ou) acadêmicas, como se fosse possível investigá-las e analisá-las através de nossa racionalidade objetivante. Mas, o estar junto e a busca de diálogos consistentes contribuíram para forjar minha percepção das perspectivas presentes no ser das pessoas Guarani. Pois acredito, como Rodolfo Kusch, que:

Desde el punto de vista del trabajo de campo, evidentemente esta última hace que en virtud del tipo de trabajo antropológico el observado deja de ser mero objeto y se convierte en sujeto dado que se refiere a algo existente. A su vez, en tanto el existente tiene un proyecto e posibilidad de ser. Un proyecto que, en suma, se manifiesta como libertad. (KUSCH, 2009, p. 210)

Quando passamos a reconhecer os outros como entes pensantes fica claro que estamos diante de um ser existente, que vive e possui projetos próprios de vida, expressos em seus símbolos e no seu habitat. Esse projetar, como ser pensante, lhes confere liberdade, manifesta na resistência à colonização. E, por meio de pensamentos próprios, símbolos e na presença

cosmológica cotidiana, emanada nos corpos, deixam de ser meros objetos. Percebe-se então as pessoas como portadoras de dizeres construídos na reciprocidade espiritual, na conexão com o meio ambiente e em suas subjetividades. O estar junto dos Mbyá na espontaneidade cotidiana me fez por vezes intuir e em outras sentir, através de imagens ou de fazeres e dizeres compartilhados, a ênfase conferida por eles (as) a seus símbolos grafados e (ou) vivenciados. Há em suas manifestações educativas aspectos objetivos e subjetivos observáveis dos quais podemos nos aproximar e aprender. Porém a complexidade simbólica e cosmológica deste povo é historicamente constituída e recriada constantemente pelos sujeitos e pela comunidade, em seus ditos e ações inconscientes ou conscientemente estruturados. Para Jung (2019, p.16): “... uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado”. Assim percebi que os símbolos desenhados e traduzidos pelos Guarani da Tekoá Yvy Poty, possuem tanto aspectos criados e recriados no cotidiano como outros constituídos historicamente. Esta simbologia é transmitida oralmente pelos antepassados e pela observação das ações e pela escuta dos pensamentos dos mais velhos pelos mais novos ou vivenciados em cenários cotidianos. Estas especificidades simbólicas fogem do entendimento da objetividade racionalista, mas podem ser sentidas e vividas pelas trocas interculturais e pela participação em fazeres pedagógicos. Em atividades educativas percebi que aspectos do inconsciente coletivo se manifestam e geram imagens arquetípicas cotidianas, expressas na linguagem falada e, em imagens simbólicas de corpos em movimento.

Por meio de visitas e conversas, desenvolvi o objetivo de vivenciar e me aproximar do entendimento de alguns aspectos da cosmologia e da educação desse povo. Constatei nos primeiros contatos que o estar junto dos Guarani e de seu cotidiano seria uma convivência agradável e que possibilitaria a troca de saberes. Pois, como afirma Bergamaschi (2005, p.34) “É este intenso com-viver que possibilita compreender o Nhande Rego, o modo de ser Guarani e, é desse com-viver, e o decorrente estar junto, que me permite descrever cada aldeia pesquisada”. Assim como a autora, acredito que é na convivência profunda e sensível que podemos confundir afinidades e compreender a maneira de ser dos Mbyá. O estar junto e a convivência permitem a percepção e interpretação de algumas dimensões complexas de seus pensamentos, a motivação de suas atitudes perante a vida e aspectos de sua educação tradicional. Para Maffesoli:

Este estar juntos que constitui a base do trabalho de campo na elaboração da etnografia, busca uma justa visão daquilo que é o outro, um identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem aprioris judicativos ou normativos (MAFFESOLI *apud* BERGAMASCHI, 2006, P.42)

Por meio do estar junto e do relacionar-me busquei identificações e estranhamentos que me permitissem repensar acontecimentos experimentados. Procurei não fazer julgamentos pré-estabelecidos e deixar-me envolver pelas sensações e pelo ritmo de vida desse povo. Entender sua cultura a partir do espaço da aldeia e do “outro”, que comunica pela convivência. Assim, passei a efetuar o aprofundamento e a complexificação de uma descrição densa, registrada em meu caderno de campo. Buscarei registrar em detalhes a totalidade do percebido nas aproximações, que me possibilitaram recuperar imagens cotidianas, traduções, fazeres pedagógicos e princípios cosmológicos.

Dada a complexidade da cosmologia das comunidades originárias e de seus fazeres educativos, passei a focar essas dimensões que emergem de seus pensamentos e vivências. Sendo assim, procurei estar junto dos Guarani, por mais tempo, para entendê-los e compreender suas traduções de vivências e saberes. Busquei aprofundar a compreensão e a escuta sensível sobre essas três dimensões de pensamento Mbyá Guarani, assim como das interlocuções mantidas entre elas, nos fazeres educativos das aldeias, a partir do estar com as pessoas, em experiências cotidianas. Pois, como afirma Fonet-Betancourt:

Mi sugerencia es entonces la de reformular el sentido de la educación desde ese horizonte intercultural de culturas que se traducen, y no de darle el rol a ninguna cultura en particular, digamos a la cultura criolla, de ser la intérprete de las demás. De esta suerte las tradiciones indígenas, los pueblos indígenas, dejarían de ser considerados como objetos de estudio de la etnología, de la antropología cultural, y serían, en la ‘escuela’, sujetos, intérpretes y traductores de sí mismos. (FORNET-BETANCOURT, 2009, p.51)

Concordo com o autor quando afirma que os processos de educação intercultural devem priorizar, além do estar junto, a tradução das próprias pessoas de seus pensamentos e saberes. Assim, me aproximei dos Guarani e deixei que fossem intérpretes e tradutores de seus fazeres educativos e existências. Procurei também desenvolver minha escuta sensível para

desconstruir minhas primeiras ideias pré-concebidas e deixar que falassem a partir de seu “estar-siendo”²

e de suas maneiras de se expressar. Concomitantemente, realizei uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam dos temas: cosmologia e Educação Guarani, Educação Popular, filosofia intercultural, filosofia latino-americana, entre outros, de modo a apropriar-me de elementos teóricos e práticos já desenvolvidos e que me auxiliariam na aproximação de alguns aspectos da cosmologia Guarani.

O “estar junto” e o “estar com” os Guarani por meio de aproximações permitiram-me, em alguns momentos, realizar uma investigação-ação-participante em fazeres cotidianos e educativos. Estes processos me oportunizaram além da escuta de suas traduções envolver-me e atuar coletivamente, em situações constitutivas da realidade Mbyá. Segundo Fals Borda:

Los criterios de *validez* para trabajos de la IAP dependen no de pruebas de correlación interna de variables o ejercicios “objetivos” o cuantificables, sino del examen inductivo/deductivo de resultados determinables por la práctica, por el desarrollo empático de procesos sentidos en las realidades mismas, por el juicio ponderado de grupos de referencia locales, y por el sentido común. (FALS BORDA, 2015, p.328)

Concordo com o autor quanto ao reducionismo gerado pelo uso e quantificação de variáveis internas, decididas a priori, como base investigativa nos trabalhos de campo. Fals Borda também enfatiza a necessidade de superação da objetivação da realidade pela razão instrumental colonialista, observada nas investigações e nos determinismo imposto às comunidades originárias e populares. Segundo ele através da Investigação-ação-participante são gerados saberes no ato de fazer junto e a partir de sentimentos comuns, gerados na ação coletiva e constitutiva da realidade. Onde sujeito e objeto atuante passam a vivenciar relações simétricas e carregadas de emoções, constituindo vivências participativas horizontais. Nestes

² “Y se que el estar implica potencia, pero en el sentido de potencia de instalación porque hace a lo que está. Y lo que está es, por su parte un siendo, como transición, porque lo que está rebasa en tanto potencia una infinita posibilidad de ser”. (KUSCH, 2009, p.361)”. O que esta acontece, esta localizado, possui um espaço simbólico, de vivência e de específica instalação. O que lhe conferi liberdade e movimento de ser, livre das determinações conceituais. Pero ambos no se excluen, ser e estar. Lo que hay es un redimensionamiento para acceder a lo absoluto, y es donde lo referente al ser se relativiza. Es mas, en vez de haver una controversia entre estar y ser, hay más una conjuncion, lo cual se expresaria en la fórmula estar-siendo. (KUSCH, 2009, p.369).

momentos educativos e de geração de saberes se transita do micro ao macro e vice e versa valorizando os processos empáticos, os sentimentos comuns e as referências locais. Exercitamos nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e vivenciar significados comuns. Em diversas situações busquei através das emoções geradas pelos encontros me aproximar e participar atuando em situações reais de ensino e aprendizagem. Alguns destes momentos foram reveladores e passei a registra-los em meu caderno de campo para posteriormente serem selecionados e fazerem parte deste texto. Foram acontecimentos inesquecíveis onde a espontaneidade e a inserção participante me permitiu compartilhar o fazer educativo Guarani.

Ao chegar em casa, após retornar das visitas à aldeia, registrava momentos vivenciados na aproximação com as pessoas da localidade. Assim como aspectos da geografia e do habitat da Tekoá Yvy Poty. Procurava lembrar e refletir sobre o que havia sentido e percebido. Descrever algumas imagens que tivessem permanecido em minha lembrança, aproximar-me de detalhes sobre o vivido e o traduzido pelos indígenas. Depois de alguns dias, após retornar de uma nova visita à aldeia, reli algumas vezes o escrito da ida anterior. Sempre que relia novas imagens e descobertas sobre a linguagem, os olhares e os gestos estimulavam minhas lembranças. Então, outras emoções e saberes se constituíam e eu os registrava mais uma vez em meu caderno de campo. Em diferentes momentos de meu estar junto dos Guarani na Tekoá as memórias da minha infância e adolescência se fizeram presentes e, surgiam como saberes constituídos, que mesclavam sensações e práticas realizadas no passado de maneira intercultural. Então, naturalmente relacionava experiências adquiridas, diálogos e imagens com o que estava vivenciando nestes contatos com os Mbyá e seus fazeres cotidianos. Notei que durante toda minha vida fiz uso de sabedorias e conselhos decorrentes de diálogos interculturais que mantive com os Guarani, quando morava em bairros populares, o que facilitou meu entendimento de parte de seus fazeres pedagógicos e educativos.

2. MOMENTOS VIVENCIADOS NA INTERCULTURALIDADE

Iniciei minha experiência em sala de aula, como educador, na mesma localidade em que comecei minha vida escolar, a Vila São José. Essa comunidade está localizada no bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre. Também foi o lugar onde morei até os doze anos de idade e me desenvolvi, interagindo e aprendendo no cotidiano, com os moradores. Quando nasci, no ano de 1973, meus pais e avós já habitavam a região desde o final da década de 1950. No início dos anos 1980, na mesma região, ingressei na educação fundamental na EEEF Martins Costa Junior, na qual me alfabetizei e tive os primeiros contatos com a educação institucionalizada. Essa comunidade, que veio a ser a Vila São José, foi originada no início da década de 1950 a partir da desapropriação, por parte da prefeitura da cidade, do local onde estava situada a Vila Caiu do Céu, no qual passou a ser construído o Estádio Olímpico, do Grêmio, no bairro Azenha. Segundo relato de alguns dos primeiros moradores, entre eles alguns de meus parentes, nesse processo de habitação diversas famílias foram realocadas de suas residências, de várias partes da cidade, para essa zona afastada do centro urbano. O denominado processo de “modernização” da capital foi acompanhado de segregação, exclusão e violência simbólica. Inicialmente, essas comunidades periféricas foram formadas pela necessidade de planejar a cidade para utilização das zonas centrais como moradias para os colonos que chegaram, e que tinham como objetivo a ampliação do processo de industrialização e, posteriormente, de maneira estratégica, a criação de zonas comerciais para o mercado capitalista. As populações menos favorecidas foram realocadas de forma emergencial, sem nenhuma preocupação com infraestrutura e com seu bem-estar social.

Esse não foi o primeiro processo histórico de desapropriação ocorrido na região. Nos séculos anteriores, as populações originárias já haviam sofrido com a violência, o descaso e a tentativa de desarticulação, tanto de sua geocultura quanto de suas relações de solidariedade. Podemos afirmar que, no século XVIII, os portugueses introduziram de maneira determinista as relações de exploração do capitalismo comercial mercantilista. E, para tanto, acreditavam que seria necessário pôr fim às relações de reciprocidade e respeito à Mãe Terra, mantidas pelos povos originários. A partir da segunda metade do século XIX e por todo século XX, o interesse foi a expansão do capitalismo industrial, ainda mais perverso e avassalador. Nesse segundo momento já não foram apenas os povos indígenas que sofreram esse processo de violência, mas todos os povos que habitavam diferentes regiões de Porto Alegre. Fazendo

referência ao primeiro momento de apropriação indevida da terra e de violência à cultura de reciprocidade, no século XVIII, afirma Catafesto:

Comparativamente, os ‘nossos’ autóctones se caracterizavam por grupos de baixa densidade populacional e economia diversificada em coleta, caça, pesca; também complementada, entre quase todos os grupos e em diferentes proporções, pelo cultivo de plantas autóctones americanas domesticadas. Por isso, fala-se do cultivo itinerante como marca de boa parte dos povos originários platinos. Viviam em regime de frequentes deslocamentos dentro de amplos territórios tradicionais, constrangidos pela territorialidade de vizinhos de outras ascendências culturais. (CATAFESTO, 2008, p.18)

Os conhecimentos de localização e de entrepostos indígenas foram fundamentais, tanto para os portugueses, nesses primeiros contatos no século XVIII, como para os demais colonizadores que intensificaram as relações comerciais nos séculos posteriores. Nessa região de deslocamentos, Porto Alegre ocupava localização privilegiada, pois, como afirma Catafesto, (2008, p.15): “[...] a cidade está assentada nas margens das formações graníticas que impuseram a inflexão do delta do rio Jacuí para sul até o encontro do Guaíba com a Laguna dos Patos”. Representando um ponto estratégico para o escoamento da produção industrial, intensificada a partir do final do século XIX, Porto Alegre está localizada a “meio caminho” e promove a ligação comercial entre o interior do estado pelo delta do Jacuí e o Porto de Rio Grande, no extremo sul do estado, de onde partiam as embarcações para o Brasil e para o mundo.

O encontro entre essas duas culturas, povos originários e colonizadores, e de seus diferentes saberes e organizações da vida, resultou no início do processo de colonização econômica e tentativa de colonialidade cultural. Os europeus passaram a determinar a organização espacial, introduziram a lógica capitalista de mercado e de valorização da propriedade privada da terra e da produção, além de dissipar a organização econômica dos povos originários, fundamentada no cultivo de plantas autóctones e da relação harmônica com a terra. Esses povos viviam em constante deslocamento entre as aldeias e acampamentos, localizados às margens dos rios. Nesses diferentes entrepostos alternavam a pesca, a caça e a coleta, mais para o interior do continente. Os colonizadores foram aos poucos se estabelecendo e se apropriando desses marcadores de uso respeitoso da terra, mantidos pelos povos originários. Fizeram isso de maneira abusiva e destrutiva, visando apenas ao lucro e à

exploração cada vez mais expansiva e degradante da terra. Não respeitaram a organização cultural e as perspectivas de vida e de saber dos seres colonizados. Segundo Torres:

O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. Para muitos, a fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade enquanto tal não tivesse estado intrinsecamente associada à experiência colonial. (TORRES, 2018, p. 26)

A justificativa para a modernidade se fez pela tentativa de esconder a colonialidade como processo perverso de usurpação dos territórios colonizados, deixando de lado a violência cometida e promovendo o desrespeito contra a organização geopolítica dos territórios invadidos. Assim, desqualificavam, por meio do discurso de modernização, a organização econômica que os povos originários mantinham com a terra. Determinando um falso caráter evolutivo, passam a difundir um olhar preconceituoso ao ser dos habitantes e a sua organização espacial e de pensamento. Adotam uma perspectiva universalista para defender e mascarar o que foi a experiência colonial.

Já em um segundo momento, com a introdução e aprofundamento das relações do capitalismo industrial no século XX, foi intensificada a valorização da propriedade privada da terra e o crescimento populacional, ocasionado pelo fluxo migratório de investidores europeus. As populações originárias que habitavam há milênios a região, bem como escravos libertos e colonos sem posse, passaram a vender sua força de trabalho e ocupar as regiões mais afastadas desse centro urbano que se “modernizava”. Modernização, que significava o uso dos bens e capitais, gerados pela exploração capitalista, e que beneficiava poucos e incluía os demais apenas pela venda da força de trabalho. Dentro desse processo, diferentes povos foram marginalizados enquanto sua mão de obra não fosse necessária. Quando passaram a ser úteis, foram incluídos no processo, entretanto, sempre mantidos às margens e na impossibilidade de usufruir dos “benefícios” da modernidade em igualdade de condições.

Essas comunidades marginalizadas e excluídas do centro urbano eram constituídas por moradores em estado de vulnerabilidade social e, em sua grande maioria, era formada por negros, mestiços e indígenas, além de pessoas que migraram do interior do estado em busca de trabalho nas indústrias e no comércio da capital. Tanto a família de meu pai quanto a de minha mãe fizeram parte desse processo. Meu avô materno, natural de Santa Cruz, trabalhava

como estivador no Porto da capital, que estava em fase de ampliação. Casou-se com minha avó, uma “bugra”, como se autoidentifica, pois é filha de um negro com uma indígena, e foram morar na Vila São José. Meu avô paterno era motorista de ônibus e casou-se com minha avó, que, segundo relato de meu tio, um historiador que organizou parte da árvore genealógica da família, era neta de uma indígena vinda do Uruguai.

Essas tentativas de dominação e de aculturação não foram capazes de eliminar os significados geoculturais que foram transmitidos por meus antepassados e por outras pessoas que habitavam os espaços da comunidade. Ensina-me, através de narrativas orais, o valor do respeito ao passado e a convivência recíproca que gera saberes. Mesmo assim, a pretensão colonialidade do poder buscou engendrar a colonialidade do ser colonizado. A partir desses ensinamentos percebo a importância da presentificação do passado e da reciprocidade social para a educação. Os afetos com o passado nos tornam seres mais íntegros com nossa humanidade, além de facilitar a aprendizagem e nos moldar como seres de identidade geocultural e com capacidade de argumentação e diálogo interculturais. Estar com diferentes grupos étnicos, desde a infância, aprendendo a respeitar suas origens e desejos, nos ensina a valorizar a convivência e a reciprocidade. Percebo que sinto essa origem e as vivências da mestiçagem com orgulho. Interpreto a mestiçagem a partir das trocas simbólicas e existenciais geradas pelos processos interculturais, nesse novo espaço de convivência que se estabelece ao longo do século XX, do qual minha família fez parte. Autoidentifico-me como mestiço pela origem diversa de meus familiares, mas também pela abertura pessoal aos contatos interculturais que experimentei, pois, para Godoy (2015, p.389) “A mestiçagem, mais que um conceito, seria uma exigência de borrar fronteiras, abrir-se ao outro, adotar o modelo do encontro, reconhecendo o caráter incompleto, mas também ilimitado e infinito dos seres e das coisas, em sua condição de eterno vir a ser”. Nesses encontros e aprendizagens diárias, que mantive desde a infância, percebi a riqueza de saberes produzidos no entrelugar, fronteira intercultural que permite um constante ser mais. A abertura ao outro e a suas manifestações culturais me ajudou a perceber minha incompletude, bem como a possibilidade de estar sempre me transformando, na metamorfose construtiva permitida pelo encontro e pelo acontecer. De outra maneira, a mestiçagem vivida, contemplada e vista por mim, nesses momentos da vida, foi proveniente em grande medida das imagens cotidianas. A gestação de saberes pelo cenário imagético dos corpos na totalidade do território se faz pela potência da incerteza, por pensamentos e ditos que se sustentam no múltiplo e no diverso. Como afirma Cusicanqui:

Quer dizer, tem uma dualidade implícita em sua constituição. E isso me parecia uma ótima metáfora para explicar um tipo de mestiçagem que reconhece a força de seu lado indígena e a potência para poder equilibrá-la com a força do europeu. Então se propõe ao ch'ixi como uma força descolonizadora da mestiçagem. Longe da fusão ou da hibridez, se trata de conviver e habitar as contradições. Não negar uma parte nem a outra, nem buscar uma síntese, mas admitir a permanente luta em nossa subjetividade entre o índio e o europeu. (CUSICANQUI, 2019, p.02)

Agora me percebo como resultado de influências e de manifestações de um potente equilíbrio étnico. Essa potência era gerada nos acontecimentos cotidianos e também na minha existência e nas suas revelações através de imagens, que geravam pensamentos e ações mediadas pelo movimento dos corpos e pelas interações de diferentes cosmovisões. A ancestralidade e o contato social com meu lado indígena foram me constituindo e me fortalecendo, gestando uma capacidade de estabelecer equiparação com a influência de minha descendência não indígena. As imagens percebidas e sentidas, nesse contexto territorial multiétnico, compõem uma especificidade de enxergar o mundo e a vida. A suposta incompatibilidade presente na aproximação de diferentes grupos humanos, que se apresenta à visão, gerava sentimentos e subjetividades no contraditório. Meus pontos de vista dialogavam e coexistiam na mestiçagem que me habitava e me conectavam organicamente ao tecido social e histórico, que se constituía naquele lugar, moldando meu modo de ver e expressar a vida.

Minha família foi uma das primeiras a ocupar a Vila São José, comunidade implantada no “pé do Morro da Cruz”, zona leste de Porto Alegre, no final da década de 1950. Conta minha avó que não havia água encanada e que era necessário descer até o arroio para pegar a água para beber e lavar as roupas. Essas e outras atividades diárias parecem ter complexificado a interação entre as pessoas e as trocas de saberes necessária à sobrevivência. Nos diálogos diários aprenderam a compartilhar saberes e se estabeleceu o conhecimento e a exploração do território. Assim, em um espaço que estava sendo habitado vão se organizando os afetos pessoais e a relação com o lugar. Esses contatos passaram a gerar no “estar siendo diário” maneiras de viver e de se expressar próprias da localidade então fundada. Segundo Brandão (2006, p.14), referindo-se à Educação Popular: “Assim, em mundos sociais simples, sem divisões desiguais de poder e trabalho, um mesmo saber circula através do domínio da vida comunitária, sem agentes especialistas de seu controle e sem instituições exclusivas de trabalho educativo”. Minha primeira educação fora do espaço privado da família foi a do saber circulante e comunitário. Nas comunidades populares há a construção constante e dinâmica de significados, de modos de agir e de vocabulários a serem utilizados, algo que

envolve as diferentes tradições que se estabelecem em interação com as novas construções diárias. Meus pais relatam que era difícil o acesso à educação escolarizada nos anos 1950 e 1960. As escolas eram poucas e distantes dos núcleos populacionais que se formavam. Aprendia-se mesmo na reciprocidade dos fazeres diários.

Ao refletir retrospectivamente lembro-me de meus colegas da “primeira série” reunidos no pátio da minha casa para descermos até a escola. Recordo de muitas brincadeiras, conversas com as crianças e das estórias e lendas contadas pelos mais velhos, que fizeram parte da minha infância. Nessa realocação, havia muitos agrupamentos indígenas Guarani, que ajudaram a desenvolver, de maneira intercultural, no acontecer diário com brancos e negros de diversas localidades, as práticas interculturais e simbólicas da comunidade que se formava. Para Fonet-Betancourt:

Mi perspectiva busca mas bien la puesta en contraste de las prácticas interculturales con la historicidad, que pertenece a la vida cotidiana, buscando la transformación de las culturas a través de la práctica intercultural. Más que de culturas en abstracto, hablamos de prácticas culturales, porque nosotros practicamos una cultura. (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 32)

Para esse autor, a constituição da interculturalidade vai além da transcendência de pensamento e se instaura nas transformações práticas das culturas. Se atentarmos para a constituição histórica e cotidiana do encontro entre culturas perceberemos as interrupções e transformações, de hábitos e costumes, ao longo do tempo e na concretude da vida. Nesses processos, que envolveram meus parentes no bairro Partenon e que posteriormente tive a oportunidade de vivenciar, houve inúmeras criações interculturais, bem como transformações de hábitos geoculturais no acontecer diário. As práticas lúdicas, religiosas, educativas, entre outras, foram se mesclando, se alterando e se construindo no contato diário, muitas vezes por necessidade de sobrevivência e, outras, por puro lazer. Vivi minha infância e forjei minha identidade presenciando e sendo parte desses contatos.

O ritmo de vida, a linguagem e os pensamentos das famílias indígenas foram um componente fundamental nas relações interculturais que passaram a constituir com negros libertos e mestiços, bem como com famílias de descendentes de colonos, de diferentes partes do estado, no acontecer diário. Lembro-me de algumas conversas que mantive com descendentes indígenas mais velhos e das constantes estórias contadas sobre sabedorias

adquiridas e transmitidas oralmente de geração a geração. Aprendi a ouvir lendas e sonhos como componentes estruturantes de valores e pensamentos. Minha avó paterna, atualmente com 99 anos, descendente de povos originários, parece ter aprendido e mantido o gosto pela transmissão oral de conhecimentos e saberes. Mantive e mantenho com ela longas conversas. Diversas vezes, desde a infância e até hoje, lembro-me dos diálogos pausados e intermeados pelo silêncio, quando ela fica bastante tempo me explicando acontecimentos passados e experiências. Há nessas conversas uma aprendizagem pela palavra. Não qualquer palavra ou expressões, mas palavras que têm seu momento certo e sua pronúncia preservada ao longo dos tempos. Alguns aprendizados levam horas para serem comunicados e processados, outros demoram dias para serem aprendidos e alguns ela me repete insistentemente durante anos. É o mesmo ritmo e lógica de educar que compartilho pacientemente nos diálogos com meus pais. Nesses momentos, minha intuição me faz sentir saberes de vida na medida certa, que acumulo através de sentimentos e palavras enunciadas.

Lembro-me que o passado era presença constante no cotidiano, como maneira de permear os pensamentos e práticas diárias. Muito desse ritmo e dessa maneira de pensar, que antecede a organização lógica racional, fez parte de meu desenvolvimento e constitui minha maneira de ver o mundo. Hoje, quando tenho a oportunidade de experimentar esse “estar sendo”, me sinto feliz e de certa maneira livre das imposições de pensamentos e comportamentos que estruturam nossa sociedade. Para Juan Cepeda, filósofo e poeta latino-americano:

El pensamiento indígena, campesino, y humilde,
 Si apenas se roza con una racionalidad
 De abstracciones y conceptos categoriales (estos son secos y ausentes de vitalidade),
 Su razón de ser se encuentra bastantes antes
 Se semejantes elucubraciones intelectuales:
 Se (apenas) esta imbricado
 en la semilla
 cuya fuerza interna, en condiciones adecuadas
 le lleva a germinar, con su ritmo próprio,
 vital,
 que es a la vez universal,
 total. (CEPEDA, 2017, p.24)

Para o autor, tanto indígenas como as populações humildes da América vivem como pensam e não têm tanta necessidade de criar categorias explicativas para seu viver. Por esse motivo e por ter a mesma percepção, optei por me aproximar de algumas dimensões que fundamentam a totalidade do pensamento Mbyá. Essas instâncias revelam uma racionalidade específica e de resistência às tentativas de imposição de concepções epistemológicas colonialistas. Assim, os diferentes povos ameríndios mantêm uma relação existencial com a originalidade do acontecer e seus ritmos criativos. Nos encontros e diálogos diários seus pensamentos germinam de maneira orgânica no “aqui e agora” das situações, como ocorreu, de certa forma, nas construções das culturas populares vivenciadas por mim em bairros e vilas. Essas percepções rememoradas me fazem intuir e visualizar processos educativos populares vivenciados na infância e na adolescência, dentro e fora da escola, e que estão presentes e se manifestam nas instituições de ensino públicas nas quais atuei como professor, em bairros como: Passo das Pedras, São José, Rubem Berta, Restinga e Sarandi. Percebi e vivenciei a possibilidade de utilizar essas maneiras de sentipensar, presentes no acontecer diário, para aproximar os educandos dos conteúdos trabalhados e promover o desenvolvimento individual e coletivo.

Meus familiares, bem como os de meus colegas de infância, possuíam poucos anos de frequência em instituições escolares e não faziam uso frequente da lógica científica para estruturar seus pensamentos e ações diárias. A princípio, fomos influenciados muito mais por um pensamento estruturado pelos antepassados de nossos pais e transmitido oralmente do que pela lógica escolar, pois a maneira de pensar organizadora da vida da cotidianidade está ligada ao acontecer seminal e à constituição simbólica do solo cultural. Para Kusch (2009, p.155): “Qué es este pensar de meditación o el simples meditar, pues sin más que un pensar recordando, un pensar de esto que somos aquí y ahora, en este pedazo de la patria y en este momento del mundo”. Recordávamos para entender as estratégias de vida traçadas por nossas avós e apreendidas através da oralidade e das dificuldades diárias. Esse ato de aprender fazendo na “manha”, devagar e a partir de um conhecimento adquirido no convívio diário, no “aqui y ahora” das situações, passou a entrar em contradição e se reconstituir no espaço escolar. Quando começamos a frequentar a escola, a influência simbólica do “cotidiano educativo grupal” era bem mais consistente e expressiva do que a institucionalizada, pois, como afirma Kusch:

En segundo término dicha sobredeterminación señala la importancia que el pensamiento del grupo adquiere para comprender todo lo que se refiere al mismo. Se trata 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. (KUSCH, 2009, p.253)

As vivências e os afetos que foram sendo estabelecidas no espaço do bairro que começava a ser explorado, e pelas pessoas que nele habitavam, passaram a constituir a consistência e a resistência do pensamento grupal. O molde simbólico passou a se estruturar a partir desse contexto geocultural, permeado pelos aspectos geográficos e culturais, inviabilizando a imposição de determinações de pensamento vindas de fora, mas permitindo as trocas interculturais por meio de algumas relações dialógicas e de interlocuções educativas. Assim, no espaço escolar, quando iniciei minha vida de estudante, nos anos 1980, lembro que alguns professores conseguiam manter uma aproximação maior com nossa simbologia cultural. Nesses momentos, suas construções pedagógicas se relacionavam melhor com a geocultura popular, lhes propiciando vivenciar construções no ato educativo. Cabe lembrar a intensa produção acadêmica que aconteceu nos anos 1980 com o processo de reabertura política. Nesse período, houve o surgimento das teorias crítico-reprodutivistas, que faziam duras críticas às teorias da educação que buscavam solucionar os entraves educativos de maneira verticalizada, formulando diretrizes sem o contato com a cultura popular. Os críticos do processo reprodutivista preconizavam que fossem pensadas teorias sobre a educação, de maneira horizontal, levando em conta os saberes dos educandos. Para Saviani (2010, p.401): “Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Assim, para o autor, a pedagogia de fato deve surgir da interpretação ou da vivência cotidiana da realização do encontro educativo, com sujeitos reais e em situações reais, não deve ser gerada da teorização sem fundamento prático e que tem como base uma formulação racionalizada e instrumentalizada para intervir na realidade.

Nas diversas práticas pedagógicas que acontecem na educação das populações, fora da escola, existem saberes implícitos. À medida que essas sabedorias passam a ser objeto de reflexão, no interior das escolas, abre-se espaço para fazeres pedagógicos construtivos. Lembro-me bem que convivi na escola, nesses primeiros anos, com dois tipos de professores(as): aqueles que apenas reproduziam os conhecimentos e conteúdos de maneira mecanicista e aqueles que tentavam compreender e relacionar os conhecimentos científicos

com nosso cotidiano, criando alternativas pedagógicas. Fui um aluno considerado “rebelde” e que em diversas situações desafiava os professores. Não tinha muita consciência de meus atos, só lembro que aquele distanciamento me incomodava. Sentia que o aprendizado era dificultado por professores que não tentavam se aproximar de nossas construções existenciais. Entretanto, vivenciei diversas situações agradáveis, com professores que buscavam fazeres educativos pela aproximação com os saberes populares e pela valorização da afetividade. Estes contribuíram para minha escolha de fazer-me educador e na construção de minha própria identidade docente.

Além das populações indígenas, muitas pessoas negras habitavam a região e passaram a compor as construções interculturais. O ritmo, a alegria, a linguagem e a religiosidade dessas etnias, livres há algumas décadas da escravidão, compunham o cenário geocultural de minha infância e adolescência. Lembro-me de muitas noites em que ouvi o som dos tambores e das festividades realizadas pelas populações negras. Desde criança convivi no cotidiano com essas imagens, participei de eventos e comemorações organizadas por famílias de conhecidos e amigos negros. No espaço da comunidade que se formava e nos acontecimentos diários a linguagem se constituía sem as determinações formalizadas pelas instituições. Na convivência e pela convivência a comunicação se constitui nos acontecimentos diários. No estar sendo diário surgiam afetos e as populações etnicamente diferentes, mas historicamente reunidas, passam a interagir social e culturalmente produzindo significados e valores. Os acontecimentos diários eram tão intensos que a maneira de comunicar fenômenos locais se fortalecia na mescla de palavras e movimentos. A tentativa de imposições de verdades e costumes vindos de fora do espaço da comunidade não era capaz de suplantar as construções geradas nos encontros diários. Compreendi, desde o espaço escolar, tanto como educando como mais tarde como educador, que ensinar e aprender exige diálogo e respeito ao saber dos outros, o que nos torna pessoas capazes de percebermos nosso inacabamento. Como afirma Freire:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1997, p.59)

Ensinar e aprender exige capacidade ética para compreender que existem saberes e conhecimentos diferentes. As pessoas que constroem uma visão ética coerente com o saber do outro passam a se perceber como inconclusas, e investem no diálogo verdadeiro tendo coragem de vivenciar seu inacabamento. Nesse processo nasce o verdadeiro ato educativo que prescinde da palavra coerente e comunicativa, dos atos de reciprocidade social e do entendimento da consistência do passado cultural. A atenção consciente conferida a esses requisitos aproxima o educador das pessoas e possibilita a construção de processos cognitivos no estar sendo diário. Minha experiência na educação escolar tem sido, desde o início, fundamentada na busca de diálogos com as diferentes culturas que compõem o pensamento dos educandos no cotidiano. Quando iniciei a docência buscava constantemente o encontro com as pessoas em suas vivências reais. Nos diálogos sempre quis apreender suas palavras carregadas de verdades existenciais e de simbologias.

Minhas lembranças de infância e das vivências em bairros populares de Porto Alegre me fazem recordar das aprendizagens espontâneas e necessárias à vida diária. As projeções sedem espaço ao pensar e agir mediados pela cultura do território. Cada atividade desenvolvida tem uma carga de experiências lúdicas e é marcada pela interação com diferentes pessoas. Guardo na lembrança os improvisos de falas e gestos gerados pelas aproximações. Narrativas de sofrimento misturam-se com a alegria das comemorações e com a possibilidade de compartilhar vivências. Mesmo tendo uma vida saudável e tranquila, proporcionada por meus pais, lembro-me do olhar de fome e angústia que muitas vezes acompanhava meus vizinhos e colegas de escola. Não raro meus amigos de infância faziam alguma refeição em minha casa devido à solidariedade de meus pais. Na vida diária em bairros populares se aprende em cada caminhada ou conversa, no acontecer transformado em saber, que precede as explicações racionalizadas. Os acontecimentos são guardados na memória coletiva e constituem um simbolismo que medeia as relações e configuram a personalidade de cada pessoa. No bairro Rubem Berta, zona norte de Porto Alegre, onde vivi minha adolescência, o ano era dividido em atividades lúdicas. Era comum para a grande maioria das crianças e adolescentes de minha quadra a expressão “é tempo de”. Assim, íamos vivendo as brincadeiras nas ruas de chão batido no estar sendo diário e “era tempo de” sucessivamente: jogar pião, bolitas de gude, taco, cela, soltar pandorga, entre outras. Entre as brincadeiras, as longas conversas em grupos, e, nas esquinas, os diálogos eram construídos. Devido à minha curiosidade característica, era comum minha mãe me pegar conversando com papeleiros, carroceiros, entregadores e desocupados. Nas esquinas, as informações fluíam e

nossos saberes eram concebidos. Nas ruas e becos de chão batido havia muitas pedras onde sentávamos para conversar e brincar. Como afirma Kusch:

Es natural pensar que los objetos culturales no vienen do nada. Spranger hace claramente la distinción entre el espíritu subjetivo, que considera como un complejo de acciones y sentidos que se da en el juego de los sujetos capaces de vivir o de crear un sentido, y el espíritu objetivo que comprende los elementos del medio ambiente. (KUSCH, 2009, p.172)

Nesses espaços da comunidade que se formava era construída a habitabilidade do território, tendo como objetivo e intencionalidade suprir as necessidades básicas para a manutenção da sobrevivência, pois a disponibilidade de recursos era reduzida e os novos e as novas habitantes precisavam lidar com os recursos naturais como fonte de vida. Nesse lugar passou a ser gerado um complexo simbólico compartilhado e, por vezes, disputado pelas pessoas que nele habitavam, e também pelos elementos do meio ambiente. No caso, as pequenas vias ou becos, os arroios, as pedras, os barracos, a natureza, os morros, entre outros. Nesse espaço de vida e acontecimentos os espíritos subjetivos das diferentes culturas se mesclam e significam ações e sentidos, muitas vezes como um saber para sobreviver, ou apenas para viver e se divertir. Tudo concomitante à atuação de um espírito objetivo que ocupa os espaços e os compartilha. Nesses acontecimentos históricos, simbólicos e sociais, as criações culturais são absorvidas pela comunidade – um grupo de pessoas que lhes atribui significado e os vivencia na geografia do território.

Gostaria de comentar duas vivências que marcaram minha existência, como fonte de aprendizado dessa geocultura popular. No primeiro caso descrevo uma crença, na qual se acredita no poder curativo das benzedadeiras. Mulheres que conservam rituais de cura passados de geração a geração. Não apenas sustentam a validade da crença, mas praticam e possuem a confiança da comunidade. Nunca vou esquecer-me de uma situação complicada que vivenciei na infância e da maneira como foi solucionada. Peguei o que denominavam na comunidade de “cobreiro”, um conjunto de feridas pequenas no peito. Fui ao posto de saúde e utilizei diversos medicamentos industrializados para tentar sanar a infecção, mas a “cobreiro” passou a se alastrar, espalhando-se pelo meu peito. Lembro-me de minha mãe muito preocupada, pois era bastante cuidadosa com nossa saúde e bem-estar. Minhas tias e minha avó vieram olhar e ficaram muito preocupadas também, ainda mais quando meu tio fez a seguinte observação:

“dizem os mais velhos que se o ‘cobreiro’ se alastrar e fechar à volta em torno do tórax a pessoa acometida pode morrer”. Trataram de me levar em uma benzedeira na subida do morro. Fiquei com medo, pois tinha apenas 11 anos de idade. Chegando à casa daquela “mulher idosa”, com um olhar misterioso, me pediram para tirar a camisa. Era uma senhora com cabelos bem escuros e levemente ondulados. A benzedeira pegou um líquido e passou a esfregá-lo em meu peito. Lembro-me de sentir uma sensação boa, ainda mais quando ela acendeu uma defumação e começou a pronunciar algumas “palavras”. Era como uma reza em um ritual de cura. Logo em seguida pegou uma tesoura e começou a passar suavemente em meu peito, depois começou a movimentá-la no ar e fazer movimentos como se estivesse cortando. Lembro-me também de um copo d’água posto sobre a mesa, cuja água, ao final da benzedura, foi jogada fora no pátio ou na rua, não consigo precisar. A casa onde estávamos permaneceu com as portas e as janelas fechadas, o que a manteve escura e silenciosa. Pairava no ar uma energia suave no silêncio que comunicava. Quando saímos ela passou a mão em minha cabeça e falou: “você vai ficar bom”. Falou algumas palavras para minha mãe, que agradeceu, e saímos descendo o morro de volta para casa. O acontecido foi muito marcante para mim e sempre procurei aquelas sensações novamente. No outro dia, quando acordei, a infecção já havia regredido e as feridas começaram a secar lentamente, desaparecendo em poucos dias. Minha avó comentou que a tesoura e a reza utilizada haviam cortado o “cobreiro”. Achei tudo aquilo muito diferente, mas gostei que tivesse acontecido comigo, pois foram sensações indescritíveis, tanto o ritual como a regressão da infecção. Os saberes e o ritual de benzedura fazem parte da cultura oral deixada pelos antepassados e são transmitidos entre os moradores. Foi uma rede de conhecimentos e procedimentos que se estabeleceu. Minha mãe comentou com minhas tias, que conversaram com algumas vizinhas, que indicaram a benzedeira.

Como segundo caso de vivências de cultura popular, que geram aprendizados, gostaria de compartilhar como exemplo de construção e de interculturalidade, gerada no estar sendo diário, a criação das “tribos carnavalescas”. Entidades constituídas no momento desses primeiros contatos cotidianos de realocação de populações pobres, das quais meus familiares fizeram parte. Cito essa experiência pela expressividade gerada, e mantida até hoje, pelo encontro de culturas e pelo contato com saberes que permearam e permeiam minha prática docente. Estar nesses lugares de encontros me permitiu aprender e me educar no processo intercultural. “Os Comanches” foram fundados no ano de 1959. Diversas vezes tive a oportunidade de estar e assistir ensaios e festividades nas quadras dessa denominada “tribo

carnavalesca”. Em alguns espaços que serviram de sede percebi a mistura de ritmos e aspectos culturais de populações indígenas, negras e mestiças sendo vivenciada em terrenos de chão batido e galpões de madeira. Hoje, quando penso em dimensões de pensamento indígena e sua relação com a cultura popular, me inspiram essas lembranças e os saberes emanados nesses momentos de aproximação. Essas vivências nos possibilitam o contato com as manifestações existenciais dessas comunidades. Desde a adolescência percebi minha incompletude e a vivência desse inacabamento como fonte de aproximação de processos educativos e de aprendizagens. O contato com essas manifestações constitui fonte imprescindível na construção do ato cognoscível, que possibilita o ser mais em espaço onde se vivencia o “aqui e agora”.

Ao longo de minha vida mantive aproximações com essa geocultura. Estive em diferentes locais da cidade onde são realizados os ensaios para os desfiles do tradicional carnaval de Porto Alegre. Porém, foi nas quadras dos Comanches que percebi intensas trocas e construções interculturais de saberes. Percebo que as composições musicais e artísticas, em forma de alegorias, são e foram criadas ao longo do tempo como uma expressão de resistência à cultura oficial. Como no trecho que segue do “hino dos Comanches”, criado para o carnaval de 1998: “Como é linda, como é bela as terras do povo Tupi Guarani. Solo rico brasileiro, paraíso de beleza sem igual. Os comanches contam a história de uma viagem ao Pantanal. O canto do Tuiuiu foi o seu guia. Na mata encontraram os Guaipurus. Viviam da caça e da pesca. A paz reinava no seio da floresta, mas de repente apareceu Caracara o gavião que fez a tribo se criar... Lá tão distante... longe da civilização... o homem, a fauna e a flora, vivem em plena união”. O interessante dessa construção rítmica, musical e poética é a organicidade produzida, pois nos ensaios e nos desfiles podemos perceber as culturas em harmonia. A “batida” dos tambores e demais instrumentos mescla a sincronia da musicalidade indígena com o ritmo celebrativo das populações negras das e nas zonas periféricas. As coreografias de passistas e demais componentes distribuídos em alas, que contam a história sob a óptica da cultura popular, misturam as danças indígenas com passos de samba. O surgimento dessa tribo carnavalesca coincide com a origem da Vila São José e da geocultura popular que passou a ser semeada. No encontro imprevisto e nas conversas nas ruas e becos de chão batido surge esse ritmo característico da comunidade. Antes de se institucionalizar essa “tribo carnavalesca”, ela habitou as esquinas da sua comunidade. O morro é um lugar histórico, de intensas manifestações culturais, e os Comanches são um belo exemplo dessa cultura. A letra da música conta a relação do povo indígena Guarani com a natureza e com os animais da

floresta, que aparecem como seus guias. Fala ainda da harmonia na qual se vive por meio do distanciamento da dita “civilização” organizada pelos colonizadores.

Nesses espaços de ensino e aprendizado tive a oportunidade de conviver diariamente, até meus 12 anos de idade, e sempre que posso retorno para conversar e rememorar. Lembro-me de uma noite de lua cheia em que convenci meu pai a me levar em um ensaio. Eu tinha aproximadamente oito anos e queria ver e ouvir de perto aquela batida que vinha das proximidades do Morro da Cruz. Guardo na minha memória o movimento dos pés e das pernas das pessoas se mexendo com harmonia e a alegria em seus rostos. A euforia de todas(os) que acompanhavam o movimento era intensa. A “bateria”, no ritmo mesclado do samba e da musicalidade indígena, misturava história, cultura popular e religiosidade. As fantasias e alegorias também se confundiam e integravam o visual popular com composições de vestimentas indígenas como: cocares, pinturas no rosto e no corpo, vestidos e todo o colorido envolto pela energia da quadra pouco iluminada. No intervalo da escola, no outro dia, comentários e o orgulho de meus colegas em pertencer àquela manifestação intercultural. A história e a produção cultural dessas instituições são muito amplas e merecem um aprofundamento para podermos nos aproximar de sua construção complexa. Aqui fiz apenas um pequeno comentário, pois esses sons e sentimentos fizeram parte de um momento de minha vida e de minha ligação com a educação e com a cultura popular.

Lembro-me que essas experiências e aprendizagens interculturais contrastavam com minhas vivências como educando no espaço escolar institucionalizado, nos anos 1980, quando iniciei o primeiro grau, atual ensino fundamental. Bem como me fazem lembrar de meus primeiros anos como professor estagiário da Prefeitura Municipal de Porto Alegre: a mesma tentativa de imposição do ser por parte de alguns educadores(as) e da instituição escolar sobre os educandos. A determinação autoritária do ser dos educadores sobre a possibilidade de estar sendo dos educandos dificultava o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem. No início de meu processo de escolarização, recordo das dificuldades de diálogos entre meus professores de um lado e eu e meus colegas do outro. A falta de liberdade para que nossas ideias se desenvolvessem, devido ao excesso de autoridade ou desconhecimento de nossos saberes e sonhos, gerava o afastamento. Tenho procurado como educador, desde os primeiros momentos de atividade docente e aproximações, deixar que os estudantes manifestem seus seres em construção. Pois, segundo Freire:

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em com uma realidade, que sendo histórica também é igualmente inacabada... tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 1997, p.42)

Quando iniciei minha experiência docente procurei desenvolver meu olhar para as manifestações da cultura popular no espaço da escola. Nos primeiros dois anos tive o privilégio de estagiar em uma instituição escolar, a EMEF América, localizada no mesmo bairro onde residi na infância. Passei a procurar maneiras de me aproximar dos educandos e, aproveitando os conhecimentos da cultura da comunidade, entender a maneira como estavam sendo no cotidiano escolar. Nem sempre obtive êxito, pois estava iniciando minha prática educativa e buscando entender a concepção pedagógica utilizada pela escola. Em algumas situações era permissivo demais e arcava com o excesso de liberdade que concedia; em outras, me tornava autoritário e afastava os educandos. O autoritarismo produzia sempre relações vazias de significados construtivos e me afastava do estar sendo dos educandos. Aos poucos, passei a perceber a possibilidade de equilibrar a aproximação e me colocar no lugar do outro, no caso, os alunos. O tipo de aproximação e as motivações eram inúmeras. Estar com os educandos e conversar sobre suas visões de mundo me revelavam minhas incompletudes e permitia que eles percebessem as suas. Permaneci por um ano na EMEF América. Nessa primeira experiência alternei momentos de aprendizados difíceis, que me desacomodaram, com a satisfação de algumas construções pedagógicas bem-sucedidas, mas percebi que o desafio docente me trazia prazer. Após essa passagem atuei como docente em mais duas escolas da rede municipal de Porto Alegre, as EMEF João Goulart, no bairro Sarandi, e a Pepita de Leão, no bairro Passo das Pedras.

À medida que minhas experiências iam se sucedendo, fui aprendendo a me fazer educador. Mantive a confiança nas relações de diálogo e de aproximação com as geoculturas das comunidades. A efetividade sempre foi um fundamento importante na construção de pontes de interlocução. Passei a ter mais segurança pessoal e profissional e comecei a arriscar mais nas atividades pedagógicas. Construí, no diálogo com os educandos e com colegas, diversos momentos prazerosos de ensino e aprendizado. Com o passar do tempo e com minha aquisição de experiências na educação escolar passei a buscar, nas “brechas” deixadas pela determinação curricular das instituições, espaços de indeterminação que me possibilitassem recorrer à lógica da cultura popular. Procurava dialogar com os educandos e produzir um

conhecimento hibridizado entre conhecimento científico e conhecimento emanado pela cultura. Passei a acreditar e investir nas relações entre manifestações culturais e conteúdos programáticos como possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas cotidianas. Entre as atividades desenvolvidas criei encenações teatrais, pinturas em papel, atividades com músicas, oficinas de inclusão digital, telejornais escolares, debates, entre outras. Aos poucos, fui percebendo as manifestações de aspectos mais sensíveis da existência da comunidade e passei a valorizá-los e registrá-los. De acordo com o marco de referência da Educação Popular para as Políticas Públicas:

É estar e colocar-se junto, saber ouvir e escutar, fortalecer o sonho com o (a) outro (a). Nesse sentido, registrar a primeira conversa e contato, sistematizar o que se realiza é primordial na proposta metodológica da Educação Popular. Investigar a realidade vivida, levantar a visão de mundo dos sujeitos sobre a realidade por meio de diálogos, pesquisa ação, pesquisa participante e também sistematização de dados objetivos do contexto, a partir da vivência dos territórios... (MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR, 2014, p.58).

Partir da realidade compartilhada pelas pessoas, em cenários onde vivenciam seus sonhos e esperanças de vida, é fundamental para construirmos uma educação popular e indígena de qualidade. Processos pedagógicos na Educação Popular devem partir do diálogo e da aproximação aos contextos de experiência dos educandos. Estar junto e realizar reflexões constantes sobre minha prática, bem como transformá-la de acordo com o contexto e a opinião de pessoas da comunidade, foi fundamental para realizar atividades significativas. Minha origem e vivências me permitiram aproximar-me do estar sendo e do sentipensar das pessoas. A aproximação e o constante trabalho de ação e reflexão sobre minha docência e relações pessoais, no interior do espaço escolar, me permitiram a satisfação da aceitação. Nos últimos anos tenho convivido com a alegria e com o reconhecimento de ser professor e educador. Conhecer-me melhor, bem como entender meu espaço de atuação com mais clareza, me permitem propor e ser ouvido. Nos olhares e na linguagem, construída ao longo dos anos, a comunicação flui com maior troca de saberes e afetos. Consigo sensibilizar e mostrar o valor de alguns conhecimentos e práticas ao mesmo tempo em que sou afetado pelo ritmo e pelas manifestações coletivas.

Os processos históricos de colonização geraram o deslocamento forçado de diferentes etnias, oportunizando o encontro de culturas. A esses grupos humanos foi imposta uma mudança, uma migração não espontânea, para a zona leste da capital. Então uma nova

comunidade passou a ser formada, a Vila São José. Vivi a infância e adolescência em contato com movimentos interculturais que emergiram nesse âmbito. Portanto, minha maneira de pensar e agir foi profundamente marcada por tais vivências. Rememorando minhas experiências nas culturas e em processos interculturais, no estar sendo das comunidades de bairros populares, enfatizo a possibilidade de diálogos com algumas dimensões de pensamento Guarani, como: o dizer, a reciprocidade e a temporalidade. Essas instâncias de pensamento indígena podem nos aproximar de diálogos de saberes e práticas, tanto o acontecer diário dessas populações como a manifestação de suas culturas nos espaços escolares.

Neste trabalho foco minha atenção na revelação de aspectos culturais e interculturais dessas comunidades em meus fazeres pedagógicos, como exemplificarei mais adiante, bem como nas interlocuções entre esses indícios, que emergem no espaço escolar, e as dimensões de pensamento Guarani, permeadas pelo estar sendo e pelo sentipensar.

3.SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA APROXIMAÇÃO COM A COSMOLOGIA AMERÍNDIA

Durante o período de aproximação e convivência com os Guarani recorri a diversos autores e autoras que me despertaram a curiosidade, o interesse e a sabedoria para superar as dificuldades, perante a desconstrução de algumas convicções. Ao mesmo tempo que me fizeram sentir a simplicidade, envolvente e profunda, das ações e pensamentos que reexistem, sempre, em povos originários da América Latina. Ao longo desses últimos anos estive em contato com pessoas e situações que me fizeram perceber a fluidez de pensamentos, de significados atribuídos a dizeres e à constituição de imagens cotidianas, no território em que se vive o “ser Guarani”. Porém, esses contatos seriam menos intensos se eu não pudesse recorrer a saberes narrados, sentidos e refletidos anteriormente por amantes e estudiosos da cosmologia desses povos. Como referência maior para entendermos a maneira como os povos ameríndios e também os Mbyá estruturam seus pensamentos e seu fazeres no estar cotidiano, recorro ao filósofo argentino Rodolfo Kusch. E, da mesma forma, para refletirmos como e por que os Guarani recorrem a suas memórias, históricas e coletivas, para viverem em reciprocidade criativa e pedagógica no estar sendo diário. Para Kusch: (2000, p.202) “...el ser no puede darse sin el estar, porque en este ultimo se da la vida em mayor proporción que en aquél. Aquél surge del estar. El estar brinde el ser los elementos para su dinámica”. Para esse autor, tudo que é, na perspectiva perceptível da vida, faz-se e torna-se dinâmico no viver e no conviver contextualizado sobre o território. Não existe o ser das coisas, em sua existência física e simbólica, sem os elementos constituídos no estar em movimento, no acontecer da vida. E foi exatamente o que constatei em diálogos e traduções nas quais me coloquei como ouvinte das narrativas Guarani na Yvy Poty. O acontecer educa e põe as pessoas a vivenciar o “ser Guarani”, tendo o estar como potência de reinvenção e resistência, do modo de vida desse povo.

Kusch afirma também que a suposta aculturação, gerada pelo processo de colonização da América Latina, por povos europeus, não se concretizou. O autor defende e apresenta em sua obra a constatação histórica, filosófica e antropológica da manutenção de um pensamento e de um estar, específico no solo americano, que seleciona e engloba o que lhe convém da lógica de vida predeterminada e pretendida pela colonialidade. Para Kusch,

Indudablemente, la fagocitación así tomada, como hecho universal, se produce en un terreno invisible, en aquella zona que Simmel coloca por debajo del umbral de la consciencia histórica, ahí donde se disuelve la historia, y donde reaparece la gran historia, en ese puro plano del instinto. La fagocitación no es consciente sino que opera más bien en la inconsciencia social, al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura y de la civilización. (KUSCH, 2009, p.197)

O autor apresenta e desenvolve o conceito de fagocitação, que ocorre a partir da intuição inconsciente de pertencimento ao solo latino-americano e também por meio do estranhamento da história narrada e predeterminada pela visão colonialista. O instinto gerado no estar e no sentir no solo americano, já povoado pelos antepassados, gera a absorção das construções colonialistas. A produção simbólica e os saberes transmitidos oralmente reforçam o pertencimento à grande história pré-colombiana. Kusch evidencia, ao longo de sua obra, a existência da crença em mitos de transmissão oral e em construções arquetípicas coletivas que se reproduzem e se reinventam no cotidiano dos povos originários. O filósofo lança mão de sua estada e apreensão de saberes com diferentes povos originários e populares, no território da América Latina, para pensar a potência englobante da simbologia indígena, que, através de processos de fagocitação, fagocitam o pseudo ser absolutizante da realidade, imaginado pelos colonizadores, no movimento simbólico do estar sendo. Quando nós, latino-americanos, tomamos consciência de nossa origem histórica e geográfica e percebemos que algo nos impede de sermos totalmente ocidentais, um sentimento de pertencimento ao solo americano ressurge. Pelo processo de fagocitação as pessoas absorvem as leituras lógicas causais colonialistas pelo mero estar em sua geocultura. A vivência no território, em estreita relação constituinte, com a solidez e com a coesão da cultural, mantém a contínua reconstrução, gerando uma capacidade modeladora da vida pela relação de construção da cultural originária com o solo, a terra, a natureza. Algo que nos faz refletir sobre um pensamento de subjetividade específica, gerado no acontecer diário. Para Kusch, existe, no pensamento e na germinação de saberes dos povos originários, uma dimensão sentipensante que se gesta no acontecer e emerge da relação das pessoas com a realidade. Assim como, questiona Kusch:

Ahora bien. Qué significa que en un idioma se registre el acontecer antes que las cosas? La mención de Bertonio “ al modo que hace algo y no al hacer mismo, como concepto abstracto, indica un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, ya que es la emoción la que da la tónica a seguir frente a la realidad”. (KUSCH, 2000, p.280)

O filósofo argentino estudou o vocabulário do etimólogo Bertonio sobre os povos pré-colombianos Aymara, que viviam nos territórios hoje pertencentes a Peru, Bolívia, Argentina e Chile, concomitante a suas conversas com camponeses e pessoas descendentes de povos originários. As afirmações de Bertonio, relacionadas às conversas, trazem evidências que comprovam que os registros de acontecimentos feitos por povos indígenas antecedem as construções subjetivas da realidade, ainda hoje. É o sentir emocional no ato do acontecer que prevalece na produção de saberes e na relação com a realidade. O fazer e o sentir, o feito emocionalmente, são o que condicionam a aceitação do saber e da realidade. Meu contato com os Guaraní revela, por meio de conversas, uma maior abertura ao diálogo no momento em que a emoção está presente e transparece no corpo e no olhar. No instante em que eu realmente me afeto, pelo dito e pelas imagens, passo a sentir o fazer pedagógico e me aproximo da cosmologia Mbyá. Para Kusch, os acontecimentos da vida emocional, que regem as condutas e pensamentos cotidianos indígenas, estão alicerçados nas entrâncias da alma que geram sua subjetividade. Essa maneira de sentir e viver a realidade contradiz nossa objetividade causal, que visa a administrá-la e modificá-la, desde nosso ponto de vista exterior e científico. Assim, afirma Kusch:

Un monolito Bennet no puede ser comprendido sobre la base de una salida hacia un mundo de objetos o sea como una saliencia de la personalidad, sino como una entranca o enfrentamiento de la vida emocional en sus dimensiones más profundas, hasta ahí donde roza el inconsciente con sus arquetipos. (KUSCH, 2000, p.302)

O monolito Bennet foi construído por integrantes de civilizações pré-colombianas que, durante seu período de maior expansão, se distribuíam em partes pelo território que hoje conhecemos como Bolívia, Chile e Peru. Compreendia quase todo o altiplano até a costa do Oceano Pacífico. Esse incrível monumento desperta sentimentos e significados profundos nas populações ameríndias, pois evoca a grande história, a história como os povos pré-colombianos a concebem, através de seus mitos e acontecimentos no solo da América Latina. A escultura evoca sentidos, sentimentos e saberes compartilhados há milênios. Há uma nítida busca interior das pessoas indígenas, para estar e viver, que está relacionada com o inconsciente coletivo, através dos significados arquetípicos compartilhados. Tais imagens coletivas estão presentes e representadas na arte e em ditos, que se constituem no saber pela oralidade. O afetar-se e o emocionar-se pelo pensamento e pelo fazer cotidiano recorre às construções mentais coletivas, que se solidificaram pela transmissão oral e simbólica,

mantendo e refazendo a geocultura originária. Os fazeres pedagógicos entre os Mbyá da Yvy Poty me revelam e são traduzidos tendo os arquétipos mitológicos, de transmissão oral, e os grafismos como referência. Para Jung:

O inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado. Ele consiste de formas preexistentes, arquétipos, que só secundariamente podem tornar-se conscientes, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência. (JUNG, 1981, p.54)

Estando com os Guarani tive oportunidade de participar de uma atividade pedagógica de produção de grafismos. A maneira individual e coletiva com que criaram e se expressaram, através dos desenhos coloridos, me revelou um fazer e um ser no estar, mas também uma manifestação de significados arquétipos compartilhados. Os Mbyá criam e sentem através de construções educativas nos acontecimentos cotidianos, nas quais o movimento coletivo e o contato com a territorialidade constituída deixam transparecer e solidificam aprendizagens. O ser na integralidade da vida presentifica o passado, possibilitando a gestação de saberes simbólicos e práticos específicos.

Segundo Kusch, o pensamento ameríndio age por entrâncias que buscam a interioridade, movidas pelo emocionar-se, até entrar em contato com o inconsciente coletivo. Para Jung, o inconsciente é constituído de imagens herdadas historicamente que são transmitidas de geração em geração. Acredito que os grafismos, entre os Mbyá Guarani da Yvy Poty, evidenciem e ressignifiquem imagens históricas coletivas, que se manifestam nos fazeres pedagógicos. Porém, no estar com e em participar de alguns fazeres educativos na aldeia percebi diferentes afetar-se e envolver-se, individualmente, com as construções gráficas. Para Jung:

O eu como sujeito da consciência é uma grandeza complexa encontrada a modo de algo já existente no decurso do desenvolvimento, é constituída, em parte, das disposições herdadas (os constituintes do caráter) e, de outra parte, das impressões adquiridas inconscientemente, bem como de suas manifestações subsequentes. Com relação à consciência, a psique é algo preexistente e transcendente. Poder-se-ia, designá-la à maneira de Du Prel, o sujeito transcendental. (JUNG, 1981, p.96)

Para o autor, existem conteúdos da psique gerados por atos de vontade que os precedem, originados por motivações e finalidades. Portanto, possuem intencionalidades conscientes, caracterizados pela liberdade da vontade e constituindo a autonomia no curso da vida e do desenvolvimento das pessoas. Entretanto, a vontade é um fenômeno em si que transcende o tempo presente e a individualidade da pessoa, e busca, em uma base inconsciente, herdada historicamente, os fundamentos de sua manifestação. Estando com os Guarani, percebi e me foi traduzida a importância e a relevância dispensada ao produto dos sonhos e do passado transmitidos oralmente. Seus pensamentos são mediados por manifestações oníricas dialogadas diariamente, nas conversas matutinas. Entendendo o sonho como uma manifestação inconsciente podemos perceber que as decisões e os pensamentos Mbyá são mediados, em muitas situações, pelo inconsciente, concebido coletivamente. Parafraseando Kusch, e estabelecendo um diálogo entre ele e Jung, poderíamos dizer: “que o inconsciente coletivo gera arquétipos que podem secundariamente tornarem-se conscientes e dar consistência definitiva a pensamentos nos estar sendo”. As imagens cotidianas geradas pelos corpos em movimento e as palavras que circulam a aldeia Guarani fundamentam-se em arquétipos. Essas construções educativas possibilitam a autonomia mediada pelas percepções visuais e pelo compartilhamento da palavra alma. E, do mesmo modo, servem como fundamento para que os Mbyá recriem sua cosmologia no cotidiano e possam viver o “ser Guarani”, no estar sendo junto à coletividade. Dessa forma, a realidade é vivida e pensada, no cotidiano de comunidades indígenas, dentro do ritmo do estar sendo, que confere uma margem de indeterminação ontológica. A fagocitação ocorre pela instabilidade do ser provocada pelo jogo simbólico no mero estar das geoculturas. O ser não é eliminado ou suplantado, mas envolvido no jogo simbólico que antecede a instrumentalização da realidade. Uma condição que nos oportuniza pensar outra maneira de organizar a racionalidade e a educação na América Latina. Assim, para Kusch:

Entonces la consistencia de mi vida no radica sólo en la parte de mi entidad que emerge del suelo, y que se interno en lo ‘universal’, sino necesariamente también en lo que está submergido en el suelo. Uno es el ser de mi consistencia, y el outro el estar de ella. (KUSCH, 2009, p.171).

Quando me aproximo da densidade e da constância das dimensões de pensamento, que emergem do estar sendo cotidiano das Tekoá, não posso deixar de ter em mente a relação orgânica que essas instâncias mantêm com a vida e com o solo geocultural.

A maneira de dizer e os significados que as palavras contêm anunciam costumes forjados no simbólico gerado pelo estar do solo cultural. O aprofundamento do entendimento do horizonte simbólico, vivenciado antes do processo de enunciação, revela os significados da existência e das práticas, desde a vida cotidiana desse povo, guardando assim suas especificidades espaço-temporais e as imprevisibilidades das trocas simbólicas.

Vivenciar o “estar junto” e buscar a tradução dos Guarani sobre seus fazeres diários fizeram emergir, nesses encontros e conversas, aproximações interculturais de pensamentos e práticas educativas. Para compreender e sentir com maior intensidade esses momentos de troca de saberes entre culturas recorri aos ensinamentos de Raimon Panikkar. Para esse autor:

La filosofía intercultural se encuentra en tierra de nadie, em um lugar virgem que aún nadie ha ocupado puesto que se no ser así ya no sería intercultural, sino que pertenecería a alguna cultura determinada. La interculturalidad es tierra de nadie, es utopía, está entre dos (o más) culturas. (PANIKKAR,1996, p. 125)

Assim, nessa “terra de ninguém”, como metaforicamente o autor faz referência ao entrelugar cultural, surgem, e são associadas por complementariedade e similaridade, dimensões de pensamentos e imagens relacionáveis interculturalmente. Por meio de diálogos reveladores nesse lugar, livre de verdades absolutas, os pensamentos e as práticas escapam das definições conceituais estáticas e a priori. Isso permite o desenvolvimento de saberes que se constituem no movimento existencial. Os diálogos interculturais ou diálogos dialogais, como define Panikkar, entre eu e os Guarani, emergiram no *estar com*, e, de maneira mais consistente, no escutar e na participação em atividades pedagógicas dentro da aldeia, no apreender sobre a dinâmica das conversas diárias e na criação dos grafismos espalhados pela trilha e por outros espaços da aldeia. Para Panikkar (2006, p.49): “El método propio de la filosofía intercultural es el diálogo dialogal, en el cual las reglas del dialogo no se presuponen unilateralmente ni se dan por supuestas a priori sin haberlas establecido en el propio diálogo”. Essa predisposição metodológica de vivenciar o diálogo dialogal, ou seja, viver a conversa em seu momento existencial e escutar o outro, no aqui e agora das situações, me foi fundamental para pensar e agir interculturalmente. Permitiu que eu me libertasse das regras preestabelecidas e da lógica da racionalidade e gerou um diálogo mais profundo, no qual o sentir pensar, possibilitado pela aproximação, fez uso do ritmo dos acontecimentos e das palavras geradas na fecundação mútua.

Para me aproximar de interlocuções de pensamentos e práticas da cosmologia Guarani, da dinâmica de sua oralidade e da germinação de seu pensamento coletivo, me coloquei como ouvinte. Desse modo, percebi no escutar que o sentipensar é semeado organicamente no estar e no acontecer dessas culturas. Para Juan Cepeda (2007, p.15), filósofo colombiano: “Es sentir el universo en su íntegra totalidad. Exige dejarme tocar por cultura, tradiciones ancestrales, así como por energías y fuerzas... Cuestiona lo determinismo racional... Se enriquece del ámbito emocional... No se desenraiza de suelo cultural”. Ou seja, o sentipensar se faz orgânico, pois sensações e sentimentos não são vivenciados separadamente, mas se inter-relacionam gerando uma racionalidade específica concernente à territorialidade. Uma realidade na qual a potência da cosmologia e dos saberes ancestrais se contrapõem ao determinismo racionalizante. As sensações são mobilizadas e se mobilizam desde o solo cultural em que o pensamento gravita. Já Fals Borda defini o pensamento sentipensante como fundamental para o diálogo e a atuação através da investigação participante. Em diferentes momentos participei e agi em situações educativas cotidianas junto aos Mbyá e, percebi que para compartilhar saberes e práticas pedagógicas seria necessário aliar razão e emoções.

Que aquele que executa a Investigação-ação-participação, é um sentipensante que sabe combinar o “coração e a “cabeça”. E que sabe como exercer a empatia e não só a simpatia com os demais e com os outros. Que respeita as diferenças que as aprecia inclusive. (2015)

Segundo este pensador no modelo IAP é imprescindível nos colocarmos no lugar do outro e, buscarmos as interações intersubjetivas através de seus ritmos e modelos de linguagem. Para obtermos relações significativas de pensamentos e ações pedagógicas é fundamental combinarmos coração e mente, atingindo outra racionalidade na aproximação da totalidade da vida. No último capítulo desta dissertação descrevo situações pedagógicas em que atuei e compartilhei sentimentos e significados com os Guarani. Nestes fazeres para aprender e vivenciar a integralidade dos acontecimentos mergulhei nas sensações e intuições, geradas pela mente, sem tentar controlar as emoções, fui sentipensante.

Outro autor de extrema importância, tanto para dialogar com os Mbyá Guarani quanto para buscar a compreensão da educação pela palavra em reciprocidade, geradas em suas conversas matutinas na aldeia, é o pedagogo Paulo Freire. Como afirma Ernani Maria Fiori, referindo-se ao método de Freire, no prefácio da Pedagogia do Oprimido:

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FIORI, 1987, p. 24)

Um dos momentos mais reveladores da educação Guarani na Yvy Poty foram as traduções feitas pelo professor e educador Guarani Jerônimo sobre as conversas que os indígenas mantêm todas as manhãs. As pessoas da aldeia se reúnem diariamente para atualizar seus saberes numa dinâmica de diálogos específica e educativa. Essas conversas guardam algumas semelhanças com os círculos de cultura, elaborados por Freire, em seu método de alfabetização crítica. Nesses espaços, Freire salientava o encontrar-se, a comunicação e a intencionalidade que unem e possibilitam a elaboração de saberes comuns. Tanto no círculo teorizado como nas conversas vivenciadas aprende-se por reciprocidade dialógica, momentos nos quais é gerado um saber coletivo, que serve para mediar a vida na aldeia. Ainda para Fiori (1997, p.24): “Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este — o fundo — é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e com os demais”. Há um intenso significar o mundo e as coisas práticas do dia a dia nas conversas que unem intencionalidades. Nesse espaço, se aprende ouvindo o outro e conciliando-se em sua fala, de maneira construtiva. As palavras geradas nesses diálogos atualizam temas relevantes e se expandem pelos espaços na aldeia. Segundo Paulo Freire:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1997, p. 39)

Em minhas experiências educativas e de ensino e aprendizagem, em escolas públicas e espaços não formais de educação, vivenciei o prazer e a esperança, presente em práticas dialógicas. Parafraseando Freire “todo verdadeiro ato educativo é dialógico”, ou seja, sempre

que ensinamos estamos aprendendo. Nos processos de ensino e aprendizagem o saber é construído no diálogo de via dupla, no encontro e na solidariedade de dizer e agir. Ao estar com os Mbyá e escutar suas traduções, percebi que seus diálogos se conciliam no refletir e agir, que emerge nos fazeres cotidianos. Os participantes das conversas em roda se solidarizam na troca de ideias sobre temas relevantes, aprendendo mutuamente.

As primeiras aproximações foram marcadas pelos pensamentos gerados pelo andar, escutar, ver e sentir os movimentos dos Mbyá na aldeia. Sensações e percepções que me fizeram refletir sobre: quando em minhas experiências de vida, eu vivi a reciprocidade de fato? Qual o impacto de dizeres precisos e profundos no ato de educar? Qual a importância dispensada pela escola aos saberes acumulados e transmitidos oralmente e graficamente pelas comunidades?

Então passei a fazer leituras sobre três dimensões de pensamento que me permitissem dialogar interculturalmente com as pessoas e com os saberes Mbyá. Não consigo precisar em que momento e como as obras desses autores e autoras passaram a se entrecruzar com o vivenciado nos encontros com os Guarani, mas percebi a confluência e a profunda relação entre o lido e o vivido. Segui, então, por este caminho de conciliar o aprender com essas complexas e sensíveis reflexões já desenvolvidas e o estar com os Mbyá. A primeira autora a me despertar para a maneira de filosofar e dimensionar o pensamento específica dos Guarani foi Maria Aparecida Bergamaschi. Assim como afirma Bergamaschi (2005, p.146) “O que observa-se não é uma ruptura em relação ao passado para explicar as mudanças, mas uma continuidade que insere o passado no presente ou que insere a vida de cada pessoa e da coletividade no tempo que é um só, o tempo vivido”. Na racionalidade colonialista ou institucionalizada o passado é constituído de memórias e compartimentos, e é acessado guardando uma lógica linear, o que lhe confere muitas vezes um sentimento de nostalgia. Não é visto, na maior parte das vezes, como algo que possa ser vivenciado aspirando à construção de conhecimentos. Na racionalidade sentipensante Guarani percebi que o passado presentifica-se no pensamento, de maneira imaginativa e criativa. Não há um aprisionamento do passado em um passado determinado. O vivido retorna de maneira individual e coletiva na indeterminação do estar vivendo, possibilitando a organização de uma racionalidade específica. Em diferentes atividades pedagógicas o tempo lento do fazer e a concentração coletiva dos pensamentos revelam imagens coletivas, além de dizeres que trazem o passado como fundamento da existência. Quando me pus a sentipensar visualizei uma confluência imagética formada por diversos cenários, compostos por pessoas em movimento, que

expressavam a vivência da cosmologia Mbyá, anunciada nas traduções e nas conversas diárias, sobre os sonhos, exteriorizadas na totalidade de sons e acontecimentos moldados pela paisagem natural. Não há explicações nem conceitos possíveis para objetivar esses fenômenos, mas há as emoções e os aprendizados de saberes gestados, através do passado manifesto na espontaneidade. No decorrer do texto trarei sensações e imagens que elucidam a percepção de um passado presentificado. Os acontecimentos e vivências passadas manifestam-se no presente, atualizados no plano simbólico da cultura, não existe ruptura na mudança, e sim “continuidade com novas configurações”. Como afirma Bergamaschi (2005, p.100): “então, o inédito, que é a própria figura de desordem, interage com essa ordem que se assenta num passado imaginado”. A originalidade dos Guarani revela-se no novo dos acontecimentos que são gerados pelo passado reconfigurado pelas lembranças vividas. A imaginação interage com as imagens constituídas pelos cenários alusivos ao já vivido e transmitido nos rituais pelos antepassados.

Quando passo a pensar as especificidades da educação Guarani, recorro aos escritos de Ana Luiza Teixeira de Menezes, que desenvolveu e desenvolve um saber intenso e profundo sobre esse povo. As experiências do estar junto com os Mbyá, dessa estudiosa, revelam saberes gerados pelo fazer cotidiano, que fundamentam a busca do pessoal em cada pessoa Mbyá, mediado pelo estar na coletividade. Para Menezes:

Neste sentido, desde pequena a pessoa (Guarani) observa, inspirando-se naquilo que a rodeia tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. (MENEZES, 2009, p.89)

No cotidiano, os Guarani constituem imagens, pelo passado aprendido e presentificado, inspiradas pelo movimento de seus corpos no território da Tekoá. Os ditos e a reciprocidade ajudam a compor esse cenário de vida e aprendizagem onde vivem o ser Guarani em sua plenitude constituinte. Os mais jovens têm esses quadros imagéticos e as palavras circulantes na oralidade como desenhos criados e concebidos pela cultura que ensina pelo assemelhar-se. Porém, os mais velhos estimulam a autonomia e traduzem em dizeres precisos a necessidade da distinção para preservar e recriar o ideal do protagonismo fundamental para a manutenção da cultura. Cada um e uma têm seu tempo e suas características respeitadas dentro da moldura

coletiva que solidifica a educação e o ser Mbyá. As imagens que compõem esse “cenário vida” só revelam educabilidade se relacionadas à oralidade, que é pronunciada e circunda o ambiente. Esse complexo pedagógico de ouvir a palavra, perceber as imagens e sentir a totalidade integra a pessoa Guarani, que, assim, na vivência do “nós Guarani” experimenta o saber coletivizado e recriado constantemente pela composição do ser que se educa e é educado. Para Menezes:

Isto provocou uma indagação sobre o sentido do ‘nós’ e do ‘eu’. Aos poucos, fui compreendendo com maior clareza que não existe um ‘eu’ sem um ‘nós’, e que entender as falas pessoais sem compreender o todo, ou seja, a cosmologia Guarani, tornar-se-ia uma missão impossível de realizar. (MENEZES, 2009, p.22)

Não há compreensão da pessoa Guarani, de sua educabilidade e da maneira de se expressar sem deixar-se tocar pela palavra coletivizada. A pessoa Mbyá se espelha e se constitui constantemente na coletividade dos corpos e das almas. Assim, os saberes feitos de experiência e de amor por essas pessoas que se dispuseram a estar com os Guarani e com outros grupos humanos são indispensáveis para nos aproximarmos da perspectiva de um pensamento próprio na América Latina. Para Menezes:

Nosso encontro com a cosmologia Guarani vem permitindo afirmar valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética dos tempos lentos, do corpo no mundo, do imagético mundo multisensório, da presença encarnada das palavras alma. (MENEZES, 2014, p. 03)

A educação tradicional Guarani é vivenciada na constante recriação da vida, no estar sendo dos acontecimentos. Suas traduções de vivências e crenças nos soam como poesia devido ao estar sensível que mantêm com o mundo e a maneira com que dizem as palavras, que vêm do coração. Seus corpos se relacionam com a integralidade das vivências e expressam seus afetos. São permeados pela temporalidade que liberta e permite o encontro com o ritmo do tempo sensível, gerado pela solidariedade do estar junto. A comunicação com as divindades criadoras da realidade se assenta na experiência vital e no existir de maneira recíproca, conforme as palavras. As formas de dizer o mundo e viver as palavras comunicam

as pessoas Guarani com o aperfeiçoamento que rege a educabilidade, que tem a vida como centro das ações e pensamentos. O aprimoramento do espírito e das ações se faz pela vivência da tradição, expressa pela continuidade do tempo ininterrupto. Ocorre, assim, a presentificação do passado pela ação transformadora do presente por meio da criação e da ritualização do cotidiano na reciprocidade. À medida que me aproximo dos Guarani passo a aprender a exercitar meu sentipensar, na convivência com as pessoas e com os espaços das aldeias. Não tenho a pretensão de descrever com exatidão a complexidade do pensamento Mbyá Guarani, nem categorizar sua existência, mas apenas perceber algumas impressões de seu pensamento que emergem de sua existência orgânica e de seu pensar seminal.

4. UM POUCO DA HISTÓRIA GUARANI: UM POVO CAMINHANTE

No Brasil, os Mbyá Guarani habitam as regiões Sul e Sudeste e estão distribuídos em grupos, vivendo em aldeias de pequeno e médio porte. Esses Guarani, que são o foco desta pesquisa, assim como os Nandeva e os Kaiowá, são descendentes dos Tupi-Guarani, povo guerreiro que ocupou por um longo período de tempo, antes e depois da colonização, um intenso território de florestas cujos limites se estendiam da Amazônia à Bacia do Prata. Segundo Brandão:

Mas ao contrário dos tupi que os missionários e viajantes-cronistas da ‘Conquista do Brasil’ iriam encontrar espalhados por uma ampla área litorânea e, depois, continental de florestas da América do Sul, viviam os Guarani dentro de um território bastante mais delimitado... A região Guarani do passado delimitava-se originalmente a Oeste do rio Paraguai e ao Sul da confluência deste rio com o Paraná. O Oceano Atlântico era o seu limite oriental, entre Paranaguá, no litoral brasileiro e a fronteira entre o Brasil e o Uruguai de hoje. (BRANDÃO, 1990, p.02)

Antes do processo colonizador europeu, a ocupação Guarani abrangeu grande parte do leste da América do Sul. Estima-se a existência de um grande número de sítios arqueológicos em estados brasileiros e países vizinhos, heranças de uma população de aproximadamente 2.000.000 de habitantes. Segundo Schneiderl:

O grande alcance territorial e o sucesso demográfico não passavam apenas pela organização espacial e social, mas também pelo sucesso conquistador diante de outras etnias, apresentando a tendência de incorporar o outro, o não-Guarani, por meio de alianças ou assimilação à custa das contínuas guerras de conquista. (SCHNEIDERL, 2017, p.33)

Os relatos históricos descrevem os Guarani como povos guerreiros e com grande coesão linguística e cosmológica. Esses fatores foram fundamentais para seu avanço territorial e assimilação de outros povos no período pré-colonial, e mesmo após a chegada dos europeus, em seu processo de resistência. Entretanto, após a intervenção dos colonizadores europeus, os Tupi Guarani foram dizimados na proporção de um sobrevivente para quinhentos mortos. Os que resistiram preservaram uma surpreendente e complexa uniformidade linguística, de organização social e de sistema de vida. Com a chegada dos colonizadores, os Guarani passaram a migrar para fugir dos ataques, assassinatos e escravidão. Todavia, o deslocamento

representa um aspecto importante da existência desse povo, tendo em vista a renovação do solo, a garantia da sobrevivência e também por constituir um elemento de sua espiritualidade.

Segundo Mélia:

Meliá (1988) inserindo o movimento migratório Guarani dentro do conceito de 'espacialidade' integrado à tradição, sugere uma inter-relação entre a necessidade constante de procura de terras novas para aldeias e roças e a migração de origem profética. Sugere ele que ambos os movimentos inscrevem-se na busca de um espaço geográfico e espiritual propício à recriação de um modo de vida autenticamente guarani, quer pela renovação do local de assentamento, quer pelo reencontro com uma terra mítica. (MÉLIA *apud* MONTEIRO, 1992, p. 482).

Segundo o autor, o processo de deslocamento do povo Guarani é definido pela relação entre a necessidade inerente ao seu sistema econômico e o mundo revelado espiritualmente às pessoas competentes dentro de sua cosmologia. Hoje, ao vermos a fixação dos Mbyá em territórios, podemos afirmar que esse fato não constitui a vontade desse povo, mas representa o resultado da criação e instituição da propriedade privada por parte dos colonizadores que introduziram a lógica capitalista de vida e produção, limitando os povos originários pré-colombianos a territórios demarcados. E dessa maneira, impossibilitados do uso consciente da natureza e a prática consistente da roça coletiva, a espiritualidade revelada e emanada nos espaços da aldeia, através de rituais ou pela liderança espiritual, interage com a busca consciente da terra boa para a prática do ser Guarani.

A partir desses movimentos e de acontecimentos históricos, alguns grupos vieram a praticar sua cultura mais ao sul da América. A região que ocupam hoje aqueles que no passado não se submeteram aos encomenderos espanhóis nem às missões jesuíticas, se estende do Paraguai a oeste, tendo o Oceano Atlântico como seu limite mais a leste. A encomenda foi uma instituição jurídica imposta pela coroa espanhola para regulamentar a exploração do trabalho indígena na colônia. Caracterizava-se pela submissão de uma quantidade de indígenas a uma encomendero, geralmente um nobre soldado, que tinha como responsabilidade a incorporação dos nativos aos moldes culturais e sociais da metrópole. Por meio desse processo, os encomenderos espanhóis utilizavam a mão de obra dos ameríndios no desenvolvimento das atividades agrícolas ou na extração de metais preciosos sem remunerá-los. Em troca, o encomendero deveria assegurar o oferecimento da educação religiosa cristã para “seus” índios. Segundo relato de estudiosos sobre o assunto, os espanhóis submetiam os ameríndios a condições precárias de sobrevivência, e não tinham nenhum interesse na sua

catequização, mas apenas na obtenção de lucro pela exploração, indiscriminada e desumana, de sua força de trabalho.

Os Guarani que resistiram à submissão passaram a habitar e habitam hoje os territórios delimitados politicamente como pertencentes aos países: Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. Os Mbyá Guarani vivem nas chamadas Tekoá, que, segundo Bergamaschi (2005, p.19): “Constituem um lugar bom para o Guarani viver. Para construir a morada deste povo. Território adequado para viver o Teko”. O Teko, que, para essa autora, revela, explica e regula todos os aspectos da existência desse povo, e também é expresso como o modo de ser Guarani, caracteriza-se como um sistema ancestral de crenças destinado a conduzir tanto a história desse povo como as condutas cotidianas no interior da Tekoá. Fundamenta-se na complexidade da cosmologia, desenvolvida na tradição cultural e espiritual, direcionado à existência que foi preservada e transmitida oralmente ao longo do tempo. Os Guarani definem-se como um povo caminhante em busca da “Terra sem mal”. Como afirma Brandão:

Cuja busca incessante bem poderia ser o símbolo do sentido de vida deste povo. O seu equivalente interior, subjetivo e pessoal poderia ser a idéia de *aqwjdjé*: tornar-se próximo, purificar-se como o divino; no limite, chegar ao lugar do Paraíso sem passar antes pela morte (BRANDÃO, 1990, p.15)

Esse destino pessoal, quando assumido, caracteriza-se pelo esforço e pela pretensão de alcançar um estado de perfeição interior, ainda em vida. Fundamenta um conjunto de práticas e disciplinas do corpo e do espírito, que constitui uma educação constante. Nas duas aldeias em que estive, as Tekoás Yvy Poty e Nhundy, percebi os movimentos diários que compõem o fazer educativo continuado e consistente, que são dialogados e fundamentados em conversas que ocorrem todas as manhãs. Esses ensinamentos vão desde o entendimento da importância da prestação de serviços básicos para a família e para a comunidade até o aprendizado de aspectos da cosmologia. A caminhada Guarani, como sentido coletivo, não é apenas um lugar para onde devem se deslocar em busca de uma vida sem mal, mas descreve uma terra de fartura e felicidade – um lugar para constituir a Tekoá, longe da devastação causada pelo homem branco, o Juruá, uma vida próxima dos deuses e fora do mundo e da sociedade determinada pelo outro. Assim como afirma Meliá:

Inserindo o movimento migratório Guarani dentro do conceito de ‘espacialidade’ integrado à tradição, sugere uma inter-relação entre a necessidade constante de

procura de terras novas para aldeias e roças e a migração de origem profética. Sugere ele que ambos os movimentos inscrevem-se na busca de um espaço geográfico e espiritual propício à recriação de um modo de vida autenticamente guarani, quer pela renovação do local de assentamento, quer pelo reencontro com uma terra mítica. (MELIÁ *apud* MONTEIRO, 1992, p. 482)

Na aldeia YvY Poty, em Sertão Santana, os Guarani me disseram ter encontrado a terra que necessitavam para viver em liberdade, ou seja, a prática de seu modo de vida. Nos relatos e traduções feitas ficou clara a relação dupla que tem com a Tekoá: como território que possui os elementos naturais necessários para a manutenção da vida das pessoas e pelo valor espiritual e cosmológico que foram revelados anteriormente à chegada a esse destino. Porém, jamais me afirmaram ou deixaram a entender que aquela é uma localização territorial definitiva. Entretanto, podemos citar, como me foi traduzido em algumas situações, os constantes deslocamentos e suas motivações intrínsecas, como elemento fundamental para entendermos o pensamento e o modo de agir da coletividade Guarani.

O debate que se estabelece sobre o passado Guarani apresenta diferentes maneiras de entendermos esse povo, no cenário histórico e social, dos territórios que ocupam e ocuparam. As narrativas sobre esses povos evidenciam, por um lado, uma suposta passividade ou adequação de seu modo de vida à realidade imposta pela chegada dos colonizadores no século XVI, principalmente nas reduções jesuíticas, e, por outro lado, salientam e sustentam a relevância dos processos de resistência e de reinvenção constante de sua cosmologia, que reforçam e mantêm aspectos religiosos, políticos, simbólicos, linguísticos e históricos, desde o período pré-colombiano. As primeiras versões teriam levado esses povos originários a ser dominados, aculturados e catequizados. E, a segunda, defende que os Guarani, que não foram dizimados, mantiveram vivos em seus fazeres cotidianos, nos mitos oralizados e nos rituais religiosos e educativos o “ser Guarani” em sua integralidade. A partir dessas hipóteses históricas, por vezes contraditórias e em outras complementares, podemos refletir sobre alguns processos que geram ações e pensamentos na organização de vida na atualidade das aldeias. Gostaria de focar um elemento da organização política e educativa Guarani, o de sua história como povo caminhante.

No Rio Grande do Sul, diversos registros revelam e comprovam o deslocamento e a expansão dessas populações de norte a sul da bacia do Rio Paraguai, e também nas margens orientais do Rio Uruguai, que posteriormente transpuseram para se deslocar para oeste, onde hoje se compreende o território do estado do Rio Grande do Sul, onde desenvolverem seu

modo de vida no ecossistema do Pampa e nas bordas do Planalto meridional gaúcho, bem antes da chegada dos colonizadores. Consta que, nesse avanço, os Guarani haviam dominado e “guaranizado” os povos que habitavam essa região desde a pré-história. Os Mbyá eram ótimos ceramistas e trouxeram para a região a agricultura, com o plantio de milho, fumo, feijão, erva-mate e o chimarrão, para o cotidiano, implementando uma nova tecnologia de vida. A expansão para oeste, no território rio-grandense, é registrada como a mais consistente em números de pessoas e ocupação territorial. Os Guarani, vindos do alto Paraná, chegaram à América Platina atravessando o Rio Uruguai, expulsaram desse território os Guaianás (do grupo dos gês), para o nordeste do atual território do Rio Grande do Sul, e se fixaram numa extensa faixa de oeste a leste do atual território do Rio Grande do Sul. Nos séculos posteriores, os Guarani ocupavam as margens da laguna dos Patos, o litoral norte do atual Rio Grande do Sul, as bacias dos rios Jacuí e Ibicuí, incluindo a região dos Sete Povos das Missões. Dominaram também a parte central e setentrional entre os rios Uruguai e Paraná, bem como a parte sul da margem direita do rio da Prata e o curso inferior do rio Paraná.

O estudo arqueológico e histórico desses povos revela a conservação de características expressas em relações de vida, constituição simbólica, linguagem e em relações socioeconômicas, mantidas durante o processo histórico e os constantes deslocamentos. Segundo Catafesto:

Hoje, a arqueologia e a etnologia podem demonstrar que a mobilidade dos grupos familiares é um traço característico dos povos Tupi-Guarani desde milhares de anos e que a dificuldade de reconhecimento da territorialidade Guarani é consequência do abismo existente entre a demanda estatal de constrição e de contenção populacional indígena e as estratégias étnicas de reprodução cultural, fora do controle exercido pelo indigenismo paternalista e tutelar e para escapar da pressão populacional criada pela ocupação privada das terras. (CATAFESTO, 2008, p.05)

Diferentes estudos arqueológicos, históricos e antropológicos revelam a não aceitação do uso privado da terra pela cosmologia dos grupos Guarani. Os deslocamentos inseriam-se no seu cotidiano cultural e, após a chegada dos colonizadores, são mantidos como um elemento de resistência. Além disso, a utilização coletiva da terra é considerada um princípio organizativo, educacional e econômico pelas pessoas que habitam as Tekoá. As necessidades impostas pelas políticas de terras, historicamente praticadas pelo estado brasileiro, prejudicam a manutenção do modo de vida Guarani, mas não são capazes de conter e impossibilitar que

vivam à sua maneira. A comunicação e a visitação constante de familiares vindos de outros estados e países demonstram uma configuração de relações, que subverte as fronteiras constituídas após o processo colonialista. A instrumentalização da racionalidade, pelos colonizadores europeus, buscou e busca colocar em prática e impor aos povos originários estratégias de produção e reprodução cultural. Práticas e pensamentos que não condizem com o modo de viver e ser Guarani. Contudo, esses povos sempre encontram um modo de vida que mantém sua cosmologia em constante atualização e reconstrução.

Durante os primeiros séculos da colonização da América ocorreram diversas contradições e conflitos, envolvendo os padres Jesuítas espanhóis e colonos portugueses, por disputas econômicas, dentro do processo de escravidão. Os primeiros, interessados na manutenção dos Guarani, sobre seu domínio espiritual, para usufruírem dos recursos da Companhia de Jesus e expandir a evangelização; os outros, em tê-los como mão de obra escrava nas lavouras, mantendo assim seus lucros com o comércio. No Rio Grande do Sul foram fundados os Sete Povos das Missões, pelos Jesuítas espanhóis, que constantemente eram assediados pelos colonos portugueses. Para fazer a defesa dessas reduções, os espanhóis utilizaram, em várias oportunidades, os Guarani para formar as tropas de fronteira. Em 1750, em decorrência das definições do Tratado de Madri, entre portugueses e espanhóis, os primeiros assumiram o controle das reduções e os segundos ficaram com a Colônia de Sacramento. Esse tratado também previa o deslocamento dos indígenas reduzidos para o lado espanhol da fronteira estabelecida pelo Rio Uruguai. Os Guarani não aceitaram essa determinação e, ao se envolverem, foram derrotados nas Guerras Guaraníticas (1753-1756), ficando as colônias sob o domínio de Portugal. Como afirma Catafesto:

Ao longo da Conquista Portuguesa das Missões (1801), muitos deles foram mortos nas tropas de fronteira ou convertidos em mão de obra camponesa às margens dos latifúndios pecuaristas que se criaram sobre suas terras... Alguns grupos Guarani fugiram adentrando as áreas de floresta até que seus refúgios fossem atingidos pela imigração de estrangeiros ou degradados pela exploração madeireira no último século. (CATAFESTO, 2008, p.04)

Parte dos Guarani não aceitaram a demarcação das fronteiras e foram mortos por membros das tropas portuguesas e espanholas, enviadas das capitais coloniais, Rio de Janeiro e Buenos Aires, o que gerou nova etapa de desintegração de várias comunidades de povos originários dessa etnia. Isso também resultou na escravização da mão de obra indígena pelos latifundiários, que passaram a expandir seu controle sob as terras. Muitos dos que fugiram

foram perseguidos e mortos, mas uma minoria sobreviveu e passou a travar uma nova luta: para a manutenção da cosmologia e do modo de ser Guarani. Desse modo, os Guarani passaram a ficar cada vez mais afastados de sua relação com a natureza e tiveram suas terras transformadas em pastagens e lavouras privadas. Eles encontraram na mobilidade terrestre, na divisão em grupos de parentesco domésticos e na busca por matas residuais, a manutenção de seu modo de vida.

Durante o Segundo Império, contrariando essa lógica, a administração estatal buscou submetê-los a porções de terras cada vez menores, para reservar a maior extensão a pecuaristas e a latifundiários. No período republicano, que se estabelece após 1889, o indígena brasileiro foi considerado extinto pela administração do Estado. Essa crença passou a justificar a repressão da cultura Guarani, e também as pressões que sofreram para que abandonassem sua língua e os demais elementos que constituem sua cosmologia. Entretanto, o movimento migratório continuou sendo um elemento de luta e resistência. Segundo Freitas:

A história da ação europeia sobre os ecossistemas do Rio Grande do Sul remete aos séculos XVII e XVIII com o surgimento dos primeiros povoados. Nestes processos sucederam-se diversos ciclos produtivos relacionados e considerados adequados aos projetos de ocupação em vigor a cada época. Estes ciclos devem ser entendidos como fatores chave da expansão europeia e na configuração dos limites políticos e territoriais que se estabelecem desde então no sul do Brasil. (FREITAS, 2012, p.70)

A invasão e ocupação colonizadora do Rio Grande do Sul têm início no final do século XVII, aproximadamente dois séculos após o “achamento” do Brasil, quando os portugueses demonstram interesse pela exploração de seu território. Muitos historiadores e historiadoras utilizam o termo “achamento” por contrariarem o suposto descobrimento. Enfatizam a existência de grupos humanos originários, com uma estrutura de vida estável, convivendo no território da América Latina, bem antes da chegada dos colonizadores, o que reforça a tese de que foram “achados” após o encontro de civilizações, e não descobertos, como afirmam os europeus. A terminologia comumente empregada demonstra e caracteriza uma intencionalidade preconceituosa e classificatória, imposta pela lógica europeia, pois os colonizadores acreditavam em estágios civilizatórios, estando os povos ameríndios em níveis de desenvolvimento inferiores. Logo, eles acreditavam que esses povos teriam sido descobertos e que necessitavam ser incorporados ao sistema religioso e econômico de civilizações supostamente mais avançadas, mas o que se deu foi um encontro entre grupos

humanos diferentes, gerando a escravidão e processos de resistência à incorporação pretendida.

Retomando, essa ocupação inicial do território rio-grandense, no século XVII, pode ser considerada o início do primeiro ciclo produtivo introduzido em nosso território. Os colonizadores passaram a povoar a zona dos campos para introduzir a pecuária, inserindo-a no modelo capitalista que lhes convinha, e fundaram as estâncias, futuros motivadores do desenvolvimento de centros urbanos. Contudo, consta que, desde o início do século XVII, já havia Missões Jesuíticas, portuguesas e espanholas, atuando em nosso território. Essas Missões podem ser consideradas ocupações primitivas, que visavam à catequização dos povos originários. Os padres tinham como objetivo ensinar-lhes a fé na religião cristã e o pastoril como maneira de viver. Desde o início do século XVII os Guarani ocupavam a margem esquerda do Rio Uruguai, de Palmeira das Missões a Itaqui. Freitas ainda chama a atenção para mais três ciclos de introdução de processos produtivos que geraram impactos significativos para a natureza e conseqüentemente para o modo da vida Guarani. A partir de 1824 nosso território passa a sofrer transformação consistente com a colonização alemã em São Leopoldo. O modelo de colônia demonstrou-se eficaz e rapidamente foi estendido ao interior da província, convertendo florestas e territórios ameríndios em zonas produtivas. Segundo a autora, a partir da colonização de Erechim, em 1908, o processo de colonização exploratório alcançou a região do alto Uruguai, refúgio de diferentes etnias, dentre elas os Guarani. Em 1845, com o decreto número 426 do governo imperial, ficou determinado que todos os povos que fossem contatados deveriam ser reduzidos em espaços de terra determinados. Depois disso foi adotado o sistema de reservas indígenas, áreas definitivas de controle e confinamento, se pensarmos na lógica originária de movimento. Na segunda metade do século XIX, motivados por essa política, foram criados diversos aldeamentos no Alto Uruguai. Segundo Freitas (2012, p.71): “Neste espaço foram reunidos grupos de diferentes etnias, configurando um campo marcado pelo tensionamento, das relações intra e intergrupais, e por conflitos que perduram até os dias de hoje”. Os deslocamentos impostos pela administração central provocaram agrupamentos impróprios para a prática de vida Guarani e de outras etnias. O espaço limitado e o desrespeito à territorialidade historicamente constituída por esses povos foram e são fatores determinantes para as disputas e conflitos.

Durante o século XX destacam-se duas perspectivas de políticas indigenistas para os povos originários brasileiros. A primeira trata-se do modelo protecionista, instituída pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) dos irmãos Villas Boas. Caracterizava-se por uma política

humanista que visava à proteção dos indígenas perante o avanço civilizatório, mas essa proposta não se confirmou na prática. O que houve foi um processo de violência simbólica e o apagamento de parte da cultura e do sistema linguístico dos povos originários. O segundo modelo foi o Integracionista, que surgiu do desenvolvimento econômico pretendido pelo regime militar (1964-1950), motivado pela ideia de realizar a rápida integração das comunidades indígenas, como mão de obra barata, dentro do projeto capitalista liberal. Os povos originários eram orientados a participar do projeto de progresso nacional, concepção totalmente às avessas da cosmologia Guarani. Durante esse período, a existência das comunidades indígenas foi ameaçada pela violação de seus territórios e o desequilíbrio de suas práticas milenares.

A constituição de 1988, a primeira após a ditadura militar, inaugura o processo de democratização da sociedade brasileira. Esse documento estabelece o reconhecimento da organização social, dos costumes, línguas, crenças e terras tradicionalmente ocupadas pelos povos originários. No texto constitucional, o direito dos indígenas sobre suas terras é descrito como direito originário, pois decorre da história anterior à colonização. As diferentes comunidades indígenas tiveram participação ativa na implementação de nossa carta maior, fizeram-se representar em Brasília e expuseram com orgulho e sabedoria suas ideias, compatíveis com sua cosmovisão. Em tom de denúncia e demonstrando sabedoria, Ailton Krenak, ambientalista e escritor, representou os povos indígenas brasileiros, no dia 20 de novembro de 1987. Em um trecho do documentário “Índio Cidadão”, Krenak discursa em frente ao Congresso Nacional:

Nós vemos um risco muito grande, num momento de decisão nacional (fazendo referência a Assembleia Constituinte de 1988) se lotear, se leiloar o interesse do povo indígena. Porque o povo indígena não tem dinheiro para fazer lobby, porque o povo indígena não tem representante no congresso, porque o povo indígena não tem poder econômico para fazer pressão. Então nós temos que estar aqui presentes, os parentes têm que estar aqui pintados de urucum mesmo. Tem que estar aqui com as penas na cabeça para mostrar que é um povo originário daqui! Que é um povo que é filho desta terra e que tem o direito de viver aqui. E é isso que nós viemos dizer hoje ao congresso nacional e aos parlamentares que estão aí.

Essas palavras expressam uma ação ativa e comprometida dos povos indígenas com a Constituição Nacional, e, mais do que isso, demonstram o ponto de vista e de luta das

comunidades originárias em busca de seus direitos, sobre os territórios que foram os pioneiros a habitar. Denuncia-se ainda a disparidade econômica e de representação política, a que estavam sujeitos, e faz referência à maneira de se fazerem presente como filhos desta terra, com seus trajes característicos: pintados de urucum e com penas na cabeça. Na sequência, Krenak expõe uma proposta de emenda constitucional, protocolada com mais de 45 mil assinaturas, afirmando: “O Congresso vai ter que votar esta emenda, vai ter que discutir esta emenda”, se referindo à proposta apresentada por ele em discurso, como representante indígena, no Congresso Nacional. E ele segue destacando trechos da “Proposta Popular de Emenda ao projeto de Constituição”:

Que chama para os pontos fundamentais: art. 4º, execução da demarcação de territórios indígenas ainda não demarcados. Inciso 19 é reconhecido aos indígenas a sua organização social, costumes, línguas, tradições e seus direitos originários sobre as terras que ocupam. Art. 5º reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais existentes nestas terras como condição para economia interna das comunidades indígenas. E para o projeto de futuro dos povos indígenas.

A atitude de Krenak demonstrou que os povos indígenas têm e tinham um projeto de vida a ser respeitado, e que sua caminhada passa pelo respeito e pelo reconhecimento de suas línguas e tradições. Salienta-se a necessidade de usufruto próprio das riquezas naturais, presentes nas terras que lhes pertence, desde o período pré-colonial. Dentro desse processo constitucional estabeleceu-se juridicamente e se assegurou o direito à educação diferenciada e intercultural nas terras indígenas. A educação escolar, com escolas dentro das aldeias, é de competência do Ministério da Educação, e fica assegurada a alfabetização bilíngue dentro da cosmologia desses povos. Como cita Bonin:

Ainda em 1991, foi editada a Portaria Interministerial 559/91, estabelecendo que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do índio/ lei ° 6.001/73 e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado de viver de acordo com suas culturas e tradições. (BONNIN, 2012, p.37)

Assim, acredito que os espaços escolares nas Tekoá devam ser respeitados e se tornar símbolos dessa nova etapa da caminhada Guarani. As escolas indígenas não devem manter o

caráter integracionista, e sim resgatar o saber originário. E, concomitante a isso, deve ser promovido o diálogo intercultural com as demais etnias brasileiras. O aspecto intercultural é fundamental para que indígenas e não indígenas percebam que podem aprender um com o outro. Isso se faz em um caminho de mão dupla, oportunizando-se que os povos originários recuperem suas memórias históricas e reafirmem suas identidades, mas garantindo seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. É dessa maneira que passo a me aproximar dos Guarani, na intenção de entender um pouco de sua cosmologia e de seus fazeres pedagógicos. Uma sabedoria marcada pela luta e pela caminhada historicamente constituída. Senti e sinto na Tekoá Yvy a vontade expressa pelos Mbyá em ter a escola como lugar de construção de entendimento com o não indígena, como caminho para alcançarmos um futuro de oportunidades e de entendimento mútuo, que contribua na constituição e gestação do desejo coletivo, necessário para a superação do preconceito e da segregação cultural e étnica.

5.DIMENSÕES DE PENSAMENTO NA TEKOÁ YVY POTY

5.1 Tekoá Yvy Poty: história, conquistas e constituição da territorialidade

Neste capítulo apresento minhas primeiras aproximações a essas dimensões de pensamento Guarani: a temporalidade, o dizer e a reciprocidade nos espaços de duas Tekoá, a Nhundy e a Yvy Poty. Revisito as percepções e sentimentos iniciais que tive ao encontrar-me com o cotidiano e com o fazer educativo desse povo. Foram sensações que desconstruíram alguns preconceitos meus em relação aos Mbyá e que me possibilitaram definir a Yvy Poty como lugar de encontro com o fazer pedagógico e com essa sabedoria ameríndia.

Este trabalho passou a ser pensado a partir das aproximações com a aldeia Mbyá Guarani, Tekoá Nhundy, no ano de 2017. Soube que essa aldeia se originou pela doação das terras públicas situadas às margens da RS 040, no município de Viamão, no ano de 2008. Segundo relatos de uma das professoras não indígena, que trabalha há dez anos na escola da aldeia, um grupo de três casais vindos de Tenente Portela, cidade localizada na zona missioneira, norte do estado, passou a morar na beira da estrada, nas proximidades da parada 116. A professora relata que os Guarani teriam saído de Tenente Portela, localizada na bacia hidrográfica do Rio Uruguai, em busca de melhores condições de vida, pois naquela cidade não recebiam nenhum subsídio dos administradores locais e nem do estado. Foram acometidos de algumas doenças e não receberam tratamento, então resolveram se deslocar. O antigo cacique, já falecido, era um desses primeiros indígenas que estava na beira da estrada. Seu Gildo, como era conhecido, resolveu matricular seus filhos em uma escola da rede municipal de Viamão. Em seguida, foi aconselhado por um motorista da prefeitura a procurar o prefeito da cidade e contar-lhe sobre a situação em que viviam, à beira da estrada. O prefeito doou-lhes as terras onde hoje se localiza a aldeia e que antigamente era um depósito. Sobre a formação inicial da população da aldeia, a professora me concedeu o seguinte relato, em entrevista realizada na escola no dia 25/08:

Eles deixaram familiares lá (em Tenente Portela) na verdade vieram três casais, entre eles o primeiro cacique pai do atual, ficaram morando na beira da faixa. Depois com a terra doada começaram a vir outras pessoas. Todos da mesma família. Todos parentes. Começaram a se instalar aqui na aldeia em 2008. Em 2009 o cacique solicitou a escola e a prefeitura passou a construir. Fizeram a escolha pela escola quando o prefeito perguntou se queriam casas ou a escola, pois o cacique queria que eles estudassem. Depois vieram as casas ecológicas que hoje formam a aldeia. Vieram nove irmãs mais os patriarcas. Hoje moram na aldeia quatro gerações

todas ligadas a estas nove irmãs que ainda estão vivas... Viviam em barracos de madeira e lonas pretas da forma que conseguiram se instalar. Até de taquara e barro. A casa de reza deles, eles ainda têm, ainda ali neste padrão indígena (bambu e barro). (EM ENTREVISTA REALIZADA em: 25/08/17)

O primeiro cacique, já falecido, nutria o interesse em ver os filhos estudar, o que ficou expresso por terem sido matriculados na rede municipal de ensino e, posteriormente, pela escolha da instalação da escola no espaço da aldeia, já no início do povoamento. Assim, percebi que o contato com a escola não indígena foi uma das motivações iniciais da formação da aldeia. É interessante salientar que os indígenas da Tekoá não foram expulsos de Tenente Portela, mas se evadiram em busca de melhores condições de vida, e a escola fazia parte de seus objetivos. A maioria dos moradores da aldeia possui um grau de parentesco, pois são descendentes dos primeiros casais que deram origem ao povoamento. A escola recebeu o nome do patriarca, pai dessas nove irmãs, “Karaí Nhe’ E Katu”. Na entrevista, a professora relata que os indígenas se sustentam em parte pela venda de artesanatos, pois a terra é pequena e não permite que eles vivam conforme sua cultura, pela realização das atividades de caça e pesca. Os professores afirmam que os indígenas relatam que o que lhes motivou a ficar na RS 040 foi o acolhimento dado pela prefeitura, que auxiliou na alimentação e, depois, no desejo do primeiro cacique em construir uma boa relação com os Juruá, homens brancos. A escola é muito valorizada pelos Mbyá, pois está relacionada com sua formação social e histórica. Os educadores não indígenas possuem uma relação de proximidade e respeito pela cultura dos Guarani e constroem suas aulas sempre levando em conta o passado e a formação histórica da aldeia.

A segunda aldeia Mbyá Guarani que tive a oportunidade de conhecer foi a Tekoá Yvy Poty, conhecida como Aldeia Flor da Terra. Fiquei impressionado com as vivências e diálogos que mantive, já no primeiro encontro, com as pessoas. Então decidi aproveitar e acumular o saber proveniente da aproximação com a Tekoá Nhundy e focar nas visitas e no estar junto dos Guarani na Yvy Poty. Em um primeiro momento fiz algumas comparações entre os fazeres pedagógicos, pois percebi que os saberes eram compatíveis e relacionáveis. Neste capítulo cito e significo situações vivenciadas em ambas as aldeias. Aos poucos, vou consolidando a afinidade com as pessoas, com os pensamentos e com o processo pedagógico desenvolvido na Yvy Poty.

Essa Tekoá está localizada no bairro de Douradinhos, na cidade de Sertão Santana, desde 2014. Fica a seis quilômetros da BR 116, conta com 100 hectares sendo 40 cobertos por

mata nativa. Localiza-se no alto de um morro e pode ser acessada por estradas de chão batido. Está situada em um espaço rodeado de terras particulares usadas para a agricultura, criação de animais e moradias de pessoas não indígenas. Segundo os Mbyá, que vivem na aldeia, a relação com os não indígenas é pacífica e de amizade. Os Guarani não se sentem discriminados e convivem tranquilamente pelo bairro e pela cidade, inclusive sendo convidados a participar de atividades e festividades. A aldeia está dividida em três planos, que pude conhecer a convite dos Guarani. A parte mais alta é onde se preserva uma vegetação fechada e nativa, recoberta por árvores e localizada na subida de um morro (figura 1). Nesse espaço foi construída a casa de reza, a Opy, lugar onde os Guarani fazem seus rituais sagrados e praticam sua cosmologia. Na mata, os Mbyá organizaram uma trilha etnoecológica que serve como lugar educativo para os mais jovens, para caminhadas e para a realização de trabalhos manuais. Ela serve também para receberem os visitantes que desejam conhecer aspectos da história e da vida Guarani. No interior da mata existem diferentes espaços de convivência, abertos, entre as árvores. Em um plano intermediário, mais baixo e aplainado, localiza-se parte das moradias, a escola de madeira e a entrada da aldeia. Ao entrarmos, passando pelo portão, e caminharmos por uma trilha traçada sobre a grama baixa, podemos avistar moradias dos dois lados (figura 2).

Figura 1 - Ao fundo parte alta da aldeia, coberta pela mata



Fonte: acervo do autor

Figura 2 - Entrada da Tekoá, plano intermediário



Fonte: acervo do autor

Em seguida, mais a frente, avistamos a “casa grande”, na qual reside o cacique Santiago e sua família (figura 3). Essa habitação foi construída pelos antigos moradores, pessoas não indígenas. Trata-se de uma casa em tom avermelhado, com pequenos puxados de madeira, onde os Guarani se reúnem. Essa residência é, por conseguinte, o espaço onde os Mbyá tomam decisões políticas e organizacionais sobre a Tekoá. Ao lado, em um galpão de madeira em tom acinzentado, também construído pelos antigos moradores, está abrigada a escola da aldeia (figura 4).

Figura 3 - Casa Grande, residência do Cacique e de sua família.



Fonte: acervo do autor

Figura 4 - Prédio da escola



Fonte: acervo do autor

Um pouco mais abaixo há um campinho de futebol, onde os moradores realizam festividades, atividades lúdicas e no qual contemplei uma bela dança circular. Ao descermos, segue um campo recoberto por uma vegetação rasteira, no qual foi organizada a roça comunitária (figura 5). Mais abaixo, em uma depressão, que favorece a inundação, os Mbyá escavaram um viveiro de peixes. Quando chegamos à parte baixa, visualizamos um belo bosque e, por entre ele, a correnteza de um rio (figura 6). O conjunto de árvores que margeia o braço do rio possui vários caminhos e paragens. Entre as árvores, os Guarani param para conversar, observar as águas e praticar a pesca.

Figura 5 - A roça coletiva e ao fundo o bosque, na parte baixa da aldeia



Fonte: acervo do autor

Figura 6 - O rio na parte baixa da Tekoá, lugar de aprendizado e diversão



Fonte: acervo do autor

Segundo os indígenas, depois do rio existe outro aldeamento Guarani, com o qual eles mantêm contato regularmente. Lembro-me do dia em que parei, pela primeira vez, à beira do rio, com um grupo de pessoas da aldeia e o cacique Santiago, e registrei em meu caderno de campo:

Olhando para o rio fiquei por algum tempo contemplando a beleza e o aprendizado gerado pela relação das crianças Guarani com a terra e com a água. E tive a oportunidade de comentar com o cacique: ‘parece que vocês sempre viveram aqui’. Ele se virou e me olhou nos olhos. Pude perceber um sorriso sereno e carregado de felicidade, seguido de silêncio. O que pareceu confirmar minha afirmação (CADERNO DE CAMPO, 17/04/2018).

Os Guarani da Yvy Poty são um povo caminhante, como seus antepassados. O cacique Santiago, liderança política e espiritual da Tekoá, migrou com sua família do Paraguai para a Argentina, posteriormente, acompanhado de outras pessoas Mbyá, seguiu o movimento de seus ancestrais em direção ao Atlântico. Então chegaram às margens da BR 116, onde acamparam. Quando falam sobre o movimento que os trouxe até Douradinhos, as motivações e explicações cosmológicas se misturam. Por um lado, afirmam que se deslocaram em busca de melhores condições de vida e também para buscar aproximação com pessoas de seu povo, que vivem há mais tempo em aldeias, nas proximidades do Lago Guaíba e da Lagoa dos

Patos. Por outro lado, falam que foram levados a se deslocar por mensagens recebidas de seus antepassados, em processos ritualísticos, através dos sonhos ou em situações de elevação da alma, vivenciadas pelo cacique. Quando perguntei para o professor indígena Gerônimo sobre um futuro deslocamento, ele me disse que se sentem felizes na Yvy Poty, mas, caso fossem se deslocar, o destino seria o nordeste do Rio Grande do Sul, provavelmente em direção a aldeias nas quais vivem seus parentes, no litoral norte.

Essa Tekoá é fruto da luta que gerou a conquista dessas terras. Por oito anos o cacique Mbyá Santiago morou numa barraca, às margens da BR 116. Os moradores da aldeia Flor da Terra formam um dos grupos que está entre os oito beneficiados pelo Programa de Apoio às Comunidades Indígenas. Na aldeia, vivem atualmente cerca de 100 Guarani, que compõem nove famílias. As terras foram concebidas no âmbito das obras de duplicação da BR 116, entre Guaíba e Pelotas. Com o acompanhamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) entregou 850 hectares para as oito aldeias.

A pescaria compõe uma das atividades econômicas da aldeia, junto com a plantação, na roça coletiva. O artesanato e a prestação de serviço, por parte dos homens da aldeia, nas lavouras dos Juruá de Douradilho, é outra fonte de renda. Os agricultores locais pagam o dia trabalhado aos indígenas e muitos prestam esse serviço. Segundo relatos, é comum os donos de plantações irem oferecer serviço aos Guarani da Yvy Poty em suas terras, e também lhes oferecer transporte para chegar até os locais de trabalho. Entre o que os Mbyá plantam na roça da aldeia se destacam a mandioca, o milho e o feijão. O plantio inicia em setembro e geralmente a colheita acontece entre o final de dezembro e início de janeiro. Quanto à pesca no rio, na parte baixa das terras da aldeia, no meio do bosque, a carpa é o peixe mais pescado, chegando a pesar 600 gramas. Pelo que pude observar e experienciar, os Guarani sabem o período certo da pescaria e os locais mais apropriados para realizar essa atividade. Possuem grande habilidade com o anzol e com o arco e flecha.

5.2 Dimensões de Pensamento: percepções, linguagem e imagens

Os Mbyá contemplam a existência em uma relação de integralidade com o cosmos originário. Sua maneira de estar no mundo se assenta na organicidade integradora do existir,

em toda sua plenitude. Seus pensamentos não podem ser definidos por categorias que compartimentam e reduzem a realidade, ou por conhecimentos racionalizados cientificamente. Assim, como afirma Cepeda, quando nos pergunta: o que é pensar para os povos da Latino América:

Para mí, por ejemplo, és sentir el universo
 En su integra totalidad
 No se trata de crear un mundo a mi medida,
 A mi gusto,
 Ni abstrato: menos!...
 ...pero esa íntegra totalidad también exige
 Dejarme tocar por cultura, tradiciones ancestrales,
 y saberes milenários;
 así como por energía y fuerzas,
 ángeles, espíritus, y divinidad:
 lo sagrado también hace parte del universo total. (CEPEDA, 2017, p.15)

O aproximar-me dos Guarani, e de sua maneira de pensar, exigiu-me o esforço de me desfazer de minhas concepções de tempo, de sociabilidade e de descrições da realidade. Contemplar a totalidade requer sensibilizar-se e afetar-se por forças, energias e pelo sagrado que rege o cotidiano desse povo. Minhas primeiras aproximações da totalidade da existência Guarani me possibilitaram a percepção e a decodificação inicial de algumas de suas dimensões de pensamento e de sua educação tradicional. Essas instâncias de pensamento somente podem ser intuídas a partir do contexto vital e orgânico de onde são semeadas. Estar com os Guarani revela concepções educacionais alicerçadas em um acontecer complexo e na vivência cotidiana de sua cosmologia. Assim como afirma Meliá:

Nosso encontro com a cosmologia Guarani vem permitindo afirmar valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética dos tempos lentos, do corpo no mundo, do imagético mundo multisensório, da presença encarnada das palavras alma. (MELIÁ, 2010, p.04 *apud* MENEZES, 2014)

A educação tradicional Guarani é vivenciada na constante recriação da vida, no estar sendo dos acontecimentos, em que os corpos se relacionam com a integralidade das vivências, permeados pela temporalidade que liberta e permite o encontro com o ritmo do tempo sensível, gerado pela solidariedade do estar junto. A comunicação com as divindades

criadoras da realidade se assenta na experiência vital e no existir de maneira recíproca, conforme as palavras. Pois, como afirma Chamorro:

O que podemos chamar de religião para os Guaranis está fundamentado na palavra. Os termos ñe'e, ayvu-traduzida geralmente por 'palavras'- significa também 'voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade, origem' e possuem, sobretudo, uma essência espiritual. (CHAMORRO, 2010, p.01)

As formas de dizer o mundo e viver as palavras comunicam as pessoas Guarani com o aperfeiçoamento que rege a educabilidade, que tem a vida como centro das ações e pensamentos. O aprimoramento do espírito e das ações se faz pela vivência da tradição, expressa pela continuidade do tempo ininterrupto. Ocorre assim a presentificação do passado pela ação transformadora do presente por meio da criação e da ritualização do cotidiano na reciprocidade. As primeiras intuições e sensações que passo a descrever são resultado de minhas leituras iniciais dessa tradição milenar e de alguns indícios cotidianos. À medida que me aproximei dos Guarani passei a aprender a exercitar meu sentipensar, na convivência com as pessoas e com os espaços das aldeias. Não tenho a pretensão de descrever com exatidão a complexidade do pensamento Mbyá, nem categorizar sua existência, mas apenas perceber algumas impressões de seu pensamento que emergem de sua existência orgânica e de seu pensar seminal. As percepções, no contato com os Guarani, surgiram para mim primeiramente através dos sentidos, a soma de minhas percepções apreendidas da exterioridade por meio de sensações. A racionalidade colonialista desenvolvida em contextos não indígenas divide e hierarquiza o pensamento e a apreensão da realidade. Senti que, para me aproximar de seus pontos de vista, seria interessante deixar-me tocar pelas sensações vividas nos acontecimentos – apenas estar junto e participar do acontecer, dos momentos em que o corpo e mente Guarani se conectam à natureza e à vida, em reciprocidade. Nesse contexto existencial orgânico, vivido pela percepção da realidade, é gestado um pensamento através de uma racionalidade semipensante. Pois, como afirma Cepeda, fazendo referência ao pensamento dos povos da América Latina:

Se piensa lo vital
Y se vive como se pensa,
Con lo pensado

Esto es un pensar seminal...
 Esto es sabedoria ancestral.
 Y es una forma de pensar;
 Es, también, filosofía primera
 Porque trata del fundamento original de todo
 Lo que es,
 Ontologia vital, existencial, o si se quiere:
 Orgánica. (CEPEDA, 2017, p.25)

Senti a organicidade da sabedoria Guarani em diferentes momentos nos quais estive nas aldeias e em contato com sua cultura. O pensamento é semeado e vivido coletivamente, sendo os corpos envolvidos pelo movimento e pela energia vital. Pessoas são educadas e educam pelas transformações da metamorfose orgânica da existência nos espaços da Tekoá, em consonância com o simbolismo da cultura e da religiosidade. Para me aproximar do entendimento das dimensões de pensamento Mbyá Guarani, tornou-se imprescindível refletir sobre o sentipensar e o estar sendo cotidiano desse povo, assim como sobre os aspectos de criação e significação decorrentes de seus solos culturais. Conforme Kusch:

Entonces la consistencia de mi vida no radica sólo en la parte de mi entidad que emerge del suelo, y que se interno en lo 'universal', sino necesariamente también en lo que está submergido en el suelo. Uno es el ser de mi consistencia, y el outro el estar de ella. (KUSCH, 2009, p.171).

Quando me aproximo da densidade e da constância das dimensões de pensamento, que emergem do estar sendo cotidiano das Tekoá, não posso deixar de ter em mente a relação orgânica que essas instâncias mantêm com a vida e com o solo geocultural, e também a correlação entre o ser e o estar que marca a existência e o pensamento indígena e popular. O ser dos acontecimentos e dos fenômenos, como os pensamentos, emerge na relação com o estar sendo que os conecta com o solo cultural, natural e espiritual. As percepções iniciais das dimensões de pensamento, que passo a descrever a seguir, irrompem nas relações de sobreposições construtivas que elas mantêm entre si, no estar sendo da aldeia. Pretendo dar ênfase às percepções iniciais de cada uma delas e posteriormente descrevê-las em suas emersões e sobreposições em fazeres educativos tradicionais.

Lembro-me do primeiro dia que entrei na aldeia Guarani, Tekoá Nhundy, na parada 116 na cidade de Viamão, quando percebi que os aspectos da educação indígena que eu procurava estavam sendo e existindo na organicidade seminal e na integralidade dos acontecimentos. Mas, naquele momento, meu pensamento racional de Juruá, homem branco, estava focado apenas no nível da materialidade da vida, o que nas palavras de Werá (2017, p.137) “é chamado, na visão ancestral, de sombra do existir e não é o mundo verdadeiro”. Os indígenas buscam modelar sua existência na integralidade do tempo e do espaço, o que por si só, e em sua complexidade, compreende educar-se e ser educado. Ao caminhar pela aldeia, acompanhado de minha colega Guarani Ivanilde, fiquei logo tomado pela curiosidade e pelo desejo de interagir e conhecer. Entretanto, naquelas primeiras aproximações usei mais as palavras para questionar do que a intuição e a percepção para sentipensar. Aos poucos, percebo que minha intuição, de maneira muito sutil, já me apresentava algumas sensações pertinentes ao entendimento da relação dos indígenas com a educação e com a vida.

Ao entrar no espaço da aldeia, Ivanilde me oportunizou caminhar entre as moradias e interagir com crianças da aldeia. Algumas imagens ficaram gravadas na minha memória, como o movimento dos corpos unidos de aproximadamente seis crianças que rodeavam uma mulher adulta deitada no chão, onde refletia a luminosidade do sol. Seus corpos em harmonia estavam intimamente conectados à natureza pelo contato com a grama e pela energia emanada pelo astro. Mais adiante, um grupo de aproximadamente dez crianças e adolescentes que dialogavam próximos a uma árvore. O som de suas vozes se confundia com o som do silêncio que modelava a totalidade da comunicação e das percepções. Percebi que se educavam e eram educados pela integralidade emanada pelas almas e pela alternância de sons e silêncios. Segundo Kaká Werá (2017, p.37): “Para o Tupy Guarani ‘ser’ e ‘linguagem’ é uma coisa só. A palavra que designa ‘ser’ é a mesma que designa ‘palavra’. NHEENG. Alma e som”. Para entender a linguagem e a comunicação que educa é necessário estar atento às vibrações sonoras entremeadas pelo silêncio que perpassa o ser em alma. Passamos por algumas moradias e avistei, em um espaço fechado, um galpão ao lado da casa com chão batido, algumas crianças que brincavam próximo a uma fogueira. Seus rostos estavam iluminados pelas chamas e eram observadas por um senhor indígena. Por alguns instantes trocamos olhares. A maneira profunda com que me olhou era de uma serenidade enigmática. Era como se soubesse o que eu estava pensando. Quando fixei meu olhar em seus olhos foi como se eu tivesse visto a eternidade da cultura e do passado Guarani. Os saberes que compartilhava com as crianças próximas à fogueira transcendiam ao tempo. A imagem que ficou em minha

memória foi a das crianças interagindo com o “velho” ao lado do fogo, tendo como moldura a fumaça subindo entre a madeira da moradia num primeiro plano, e o horizonte formado por campos ao fundo. Senti a criatividade do pensamento seminal sendo gerada pelo movimento dos corpos, mediada pelo tempo lento e vivido em sua integralidade. Pensei em me aproximar, mas percebi que não estava vivenciando o mesmo ritmo, então resolvi apenas guardar a imagem como aprendizado sentipensante. Essas primeiras sensações e percepções da realidade não me possibilitaram construir um pensamento preciso, porém me revelaram um cenário repleto de imagens, que compõe o cotidiano vivido pelos Guarani, na Tekoá, e que me motivaram a querer saber mais, e me fizeram refletir por alguns dias. Como afirma Bachelard:

Por outras palavras, o que é hipotético agora é o nosso fenômeno; porque a nossa captação imediata do real não atua senão como um dado confuso, provisório, convencional e esta captação fenomenológica exige inventário e classificação. Por outro lado, é a reflexão que dará sentido ao fenômeno inicial sugerindo um sequência orgânica de pesquisas, uma perspectiva racional de experiências. (BACHELARD, 1971, p.17)

Esse cenário inicial, que me surpreendeu e emocionou, foge das definições de uma razão estável e universal. Não haveria e já não era meu desejo enquadrá-lo em um sistema lógico racional, e sim permitir a desconstrução de algumas premissas, de modo que eu pudesse sentir ao invés de absolutizar as experiências imediatas, estar com os Mbyá e não os definir. Os fenômenos observados e vividos por mim tiveram um caráter provisório, o que mais tarde revelou-se uma possibilidade real de diálogo e aprendizagem. Desse momento em diante passei a construir uma relação crescente e orgânica com as sensações permitidas pelo estar na aldeia, o que passou a gerar uma relação construtiva com o espaço e com as pessoas no cotidiano. Ainda para Bachelard:

A imagem poética não está submetida a um impulso. Não é um eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar. (BACHELARD, 1988, p.95)

A imagem poética se faz som, palavra e imaginação a partir do passado que se presentifica. Foi essa a primeira sensação que experimentei ao caminhar pela aldeia contemplando os movimentos e escutando as palavras ditas. Os acontecimentos que presenciei inicialmente me revelaram a reciprocidade em um cenário composto de sequências de imagens. Elas favorecem a pronúncia poética de tempos lentos e os fazeres educativos do ser Guarani. As imagens poéticas traduzidas pelos Guarani, pela palavra alma transmissora de saberes, interagem com as imagens que compõem o cenário. O fazer educativo transparece nesse processo, nos movimentos de corpos, que formam imagens junto à natureza e com o dizer poético da pronúncia. Assim, os mais jovens têm a oportunidade de aprender os saberes necessários ao seu desenvolvimento pelo exemplo presente nas imagens cotidianas. E, também, pela escuta das palavras sábias. Pois, como afirma Bachelard (1988, p.100): “A imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir de nosso ser”. Quando os mais novos se apropriam das palavras, passam a desenvolver o seu ser ao mesmo tempo que se tornam pessoas criativas.

Na Tekoá Yvy Poty, vivenciei o primeiro momento e a primeira imagem gerada, através de tal circunstância, que me encorajaram e despertaram minha curiosidade profunda sobre a cosmologia Mbyá. Assim, busquei transformá-lo em imagem escrita em meu caderno de campo, como segue:

Aproximei-me do professor tentando compreender um pouco mais aquela atividade. Todas(os) dançavam ao som de uma melodia que se perdia como um eco por entre as terras da aldeia. Uma sensação de abertura à profundidade existencial e simbólica. Ele me relatou, com palavras e dizeres profundos, que em todos os finais de tarde se reúnem próximos à natureza para dançar. Contemplavam a existência pisando descalços no chão, sobre a brisa do final da tarde. Percebi que a sabedoria expressa pelo ritual continha um vínculo com o passado milenar. Estavam conectados à natureza eliminando a separação dos seres no mundo. A energia que emanava no ritmo coletivizado era a moldura do espaço vital, onde o sentimento de pertencimento se constituía. A alegria e a educabilidade eram solidárias. Não havia disputas, e sim o contorno recíproco de corpos em movimentos. (CADERNO DE CAMPO, 14/04 2018)

Nesse dia, as dimensões de pensamento, que eram apenas uma abstração em meus pensamentos, revelaram sua consistência no estar sendo da Tekoá. A dança circular possuía uma pronúncia poética, expressa nas palavras do professor e nas vozes que entoavam dizeres precisos e educativos. O som da música emanava por toda a aldeia. Senti uma energia que

aguçou minha curiosidade e me conectou ao ser Guarani (figuras 7 e 8). Lembranças do que eu havia vivenciado na infância e na adolescência, no contato com os Mbyá e seus ritmos, me aproximaram do sentimento de pertencimento e humanidade comum, que essas pessoas compartilhavam.

A partir desse dia, e das revelações que se sucederam, passei a ficar mais atento às imagens, aos sons e aos ritmos emanados pelos espaços da Tekoá. Percebi que as imagens e suas pronúncias, artísticas e poéticas, revelavam elementos da totalidade da vida, sentida por esse grupo humano. Educam pelo sentir e pelas emoções, que fazem pensar, estruturando um raciocínio específico. Notei que os Mbyá passavam das sensações geradas pelo emocionar-se ao sentir. Por meio das imagens geradas no acontecer e da pronúncia através de sons, palavras e gestos, o sentimento é aguçado. Segundo Jung (1981, p.08): “O sentimento nos informa, através de percepções que lhe são inerentes, acerca do valor das coisas. É ele que nos diz, por exemplo, se uma coisa é aceitável, se ela nos agrada ou não. Deve-se ainda a tal faculdade o fato de podermos ou não reconhecer certa coisa sem uma determinada reação sentimental”. As palavras e imagens emocionam e educam e a vivência de tal processo conta com os pensamentos e com os valores sentimentais. O pensamento reconhece a existência do fenômeno e do saber que lhe é intrínseco, mas é o sentimento que, através da emocionalidade e das lembranças, o torna atrativo às pessoas. Percebi que, tanto as imagens coletivas, tendo as paisagens como moldura, como as palavras enunciadas com precisão poética, aguçam sentimentos e pensamentos, gerando uma racionalidade específica, sentipensante.

Figura 7 - Dança circular e os primeiros contatos com as dimensões de pensamento



Fonte: acervo do autor

Figura 8 - O passado presentificado na reciprocidade, gerando imagens significativas



Fonte: acervo do autor

Presenciei novamente a integralidade desse acontecer, que coloca a pessoa Guarani em reciprocidade, no dia 14 de abril de 2018, em um momento marcante na Tekoá Yvy Poty. Naquela oportunidade, saímos em um grupo de aproximadamente 30 pessoas, composto por indígenas e não indígenas, para uma trilha na parte alta da aldeia, coberta pela mata nativa. Naquele momento, um professor indígena, acompanhado de crianças da aldeia, nos proporcionou o contato com sabedorias da vida Guarani. Senti e intuí a emergência das dimensões de pensamento em uma situação concreta, formadora de imagens coletivas que educam (figura 9). E escrevi assim em meu caderno de campo:

Após a solicitação tranquila do professor, em que o som dos dizeres era quase imperceptível, as crianças começaram a cantar e se movimentar graciosamente. A música produzia um som suave e profundo que modelava as energias emanadas e aguçava os sentidos. Era nítida a conexão com a vida e com natureza através dos pensamentos e sensações. A música simbolizava a representação de conhecimentos construídos pelos fundamentos relacionados: espiritualidade, sensibilidade e relação com os elementos da natureza. A fogueira, presença constante, foi acessa e nos aproximou da fumaça que se entrelaçava por entre as árvores e criava um odor suave. O canto é muito valorizado e significativo, por que nas palavras do professor: ‘Se faz para buscar Nhanderú, Deus’. Todas(os) os Juruá que estavam escutando ficaram atentos e com olhares fixos direcionados à apresentação. As aprendizagens e ensinamentos tomaram ares ritualísticos e pude contemplar momentos de alegria e contato com a espiritualidade da aldeia e de seus habitantes (figura 10). Em uma das pausas perguntei ao professor indígena que nos acompanhava, como o passado é vivido na aldeia? E ele ficou por instantes pensativo e disse: ‘o passado é tudo’. Percebi que a relação com o passado está nas construções materiais e também nas subjetividades produzidas e modeladas pela educação ritualística. (CADERNO DE CAMPO, 14 DE ABRIL DE 2018)

Nessa atividade, e nos instantes que a seguiram, pude contemplar a revelação das dimensões de pensamento: o dizer, a temporalidade e a reciprocidade na existência e na educação Guarani. A totalidade do ritual e da intervenção educativa foi constitutiva e reveladora da solidariedade humanizante que envolve o cotidiano da aldeia.

Figura 9 - A trilha como espaço educativo



Fonte: acervo do autor

Figura 10 - Fazeres educativos e ritualísticos no contato com a natureza



Fonte: acervo do autor

Os indígenas se educam e são educados em momentos de reciprocidade profunda, em que os corpos se movimentam e se comunicam, com e em função dos outros e da vida, constituindo um cenário imagético que educa pela prática em movimento e pela observação atenta das imagens constituídas, por vezes nas particularidades individuais e na meditação, e, por outras, no estar coletivo. O passado era presença vivenciada naqueles instantes, por meio dos cantos sentidos e apreciados por todos. Quando dialoguei com um dos professores, perguntando sobre o passado, percebi que ele tinha dificuldades em falar sobre o tempo vivido de maneira compartimentada. Não separava o tempo para falar de saberes e da educação tradicional. A vivência da integralidade da existência, sentida pelos Guarani, acontece na circularidade espaço-temporal. Tempo que marca a presença constante do passado, que não é passado, e sim totalidade que educa. As palavras emanam significados que existem anteriormente à pronúncia. E possuíam, no momento vivenciado, uma potência poética e criativa. Não são as palavras que comunicam, e sim os silêncios que existem entre elas, que expressam a totalidade anterior ao pronunciado. Esse espaço de silêncio torna-se criativo e situa-se entre a racionalidade e a sensibilidade. Para Kusch:

Qué ocurre cuando alguien habla? Hay un estado de ánimo. Hay una posibilidad de ser que tiene que ser explicitada, y hay una articulación del sentido ya dada antes de hablar. Es a lo que hace referencia superficialmente Schaff cuando habla del aspecto social del lenguaje. El hablar se da en un clima existencial. Es lo que se llamó el co-encontrarse, el co-comprender y la articulación de sentido que se da siempre ya antes del decir mismo. (KUSCH, 2009, p.161)

Os Guarani, assim como afirma Kusch, mantêm uma articulação existencial e educativa, que se estrutura simbolicamente, anterior à pronúncia das palavras ou do saber. Essa conexão com aspectos culturais é atingida pelos rituais sagrados e é como modelam sua existência social. O que é dito não representa tudo o que há para dizer, ou melhor, a maioria do que existe e é compartilhado não é dito, mas sentido na totalidade. Daí a prevalência do co-encontrar-se no silêncio e no sentipensar sobre a racionalidade coisificante, ou seja, sentir e pensar como e em que situações a educabilidade pode ser gerada, constituindo um caminho interessante para pensarmos como o ato educativo gera aspectos sensíveis e compartilhados.

A temporalidade com que contemplam a existência foi a primeira dimensão de pensamento Mbyá Guarani que me chamou a atenção. A presentificação do passado, no estar sendo, molda a educação milenar Guarani na integralidade sentipensada do cotidiano.

Buscam, assim os elementos da educação individual e coletiva, bem como a criatividade e a força para viver o tempo, que é um só. Como afirma Bergamaschi (2005, p.146) “O que observa-se não é uma ruptura em relação ao passado para explicar as mudanças, mas uma continuidade que insere o passado no presente ou que insere a vida de cada pessoa e da coletividade no tempo que é um só, o tempo vivido”. Na racionalidade colonialista ou institucionalizada, o passado é constituído de memórias e compartimentos, e é acessado guardando uma lógica linear, o que lhe confere muitas vezes um sentimento de nostalgia. Esse tempo não é visto, na maior parte das vezes, como algo que possa ser vivenciado aspirando à construção de conhecimentos. Na racionalidade sentipensante Guarani, percebi que o passado presentifica-se no pensamento, de maneira imaginativa e criativa. Não há um aprisionamento do passado em um passado determinado. O vivido retorna de maneira individual e coletiva na indeterminação do estar vivendo, possibilitando a organização de uma racionalidade específica. O passado acontece no presente, atualizado no plano simbólico da cultura, não existe ruptura na mudança, mas, como afirma Bergamaschi (2005, p.100), refletindo sobre a permanência do passado: “continuidade com novas configurações”. E ela acrescenta: “então, o inédito, que é a própria figura de desordem, interage com essa ordem que se assenta num passado imaginado”. **A reciprocidade é a segunda dimensão de pensamento** que molda a prática educativa Guarani e que percebi se manifestar nas Tekoá. Desde as primeiras aproximações senti que os Guarani concedem bastante liberdade às crianças nos espaços da aldeia. Entretanto, essa autonomia para experimentar a realidade ocorre dentro da concepção simbólica, que molda o “solo” geocultural e a reciprocidade da educação tradicional, fazendo com que as crianças e os jovens se desenvolvam no estar sendo consigo mesmo e com a coletividade de maneira recíproca e com a totalidade existencial de cuidado mútuo. Em alguns momentos, senti a integralidade da vida sendo contemplada de maneira sutil, colaborativa e responsável. Como afirmam Bergamaschi e Menezes:

A reciprocidade reflete o coletivo e constitui um espaço vital no qual as coisas adquirem sentido e onde se gera um sentimento de pertencimento. É na perspectiva da reciprocidade que a pessoa constitui uma consciência de si como individualidade, pois encontra no rosto do outro o olhar que reflete o seu próprio olhar, como presença no coletivo. (BERGAMASCHI E MENEZES, 2016, p.10)

É comum avistarmos as crianças Guarani envolvidas em brincadeiras e diálogos enquanto os adultos realizam outras atividades na aldeia. Percebi, nas visitas às aldeias, que os mais novos permanecem horas em grupos experimentando a autonomia, mas envolvidos pela

reciprocidade de estar junto. O sentimento de pertencimento é revelado quando dialogamos com as crianças. Ao serem questionadas sobre algum acontecimento ou costume coletivo se olham para responderem coletivamente. Constatei que olham na profundidade do olhar das outras(os), buscam a reciprocidade como explicação para uma resolução coletiva. O sentimento de pertencimento antecede qualquer pensamento ou prática individual. A autonomia percebida só é possível pelo sentipensar coletivo. O respeito e a ritualização do fazer educativo, no estar junto, permitem a todas(os) perceber as mensagens das palavras pronunciadas e dos sentimentos de solidariedade. Observar o outro, olhar em seus olhos e perceber seus movimentos, faz parte da educação tradicional Guarani. Nesse caso, a busca é realizada na reciprocidade gerada no compartilhar a emanção, o ritmo e a presença do outro. O ser recíproco é gerado na circulação do saber comunitário, que permite, na integralidade da cultura, concretizar a troca de saberes ou de vivências necessárias. **A terceira dimensão do pensamento Guarani**, que percebi se manifestar, e que influencia a educação tradicional no interior da aldeia, **é o dizer**. Ou seja, a maneira como comunicam a sabedoria e o uso que fazem da palavra para educar, como comunicam suas percepções e manifestam seus desejos. Observei que os Guarani falam pouco e refletem muito sobre o dito. Percebi uma pausa reflexiva, individual e por vezes coletiva, em que, através da alternância entre expressão e silêncio, organizam seus pensamentos. É como se conversassem interiormente com sua ancestralidade, permeados pelos saberes de sua cosmologia, como se houvesse um diálogo indissociável e constante entre o “ser” individual e o “estar” na cultura e com a cultura. Daí resulta um pensamento autônomo, interagindo constantemente com o conhecimento gerado no solo simbólico da tradição milenar. As palavras pronunciadas são transpassadas pelo simbólico, que concilia o estar sendo na cultura. Após a reflexão, se expressam com consistência, buscando a perfeição na revelação do dito pela palavra-alma. Assim como afirma Meliá:

O núcleo inicial é a ‘palavra’ *ayvu* (ou *ñe’ẽ*), porção divina por participação; palavra-alma que, por sua própria origem, está destinada a voltar a um dos pais de quem procede; é boa e indestrutível. Outras almas serão a ‘sombra’ (*ã*); a ‘paixão’ (*asyguá*), que tem algo de gênio animal encarnado, ou o ‘modo de ser imperfeito’: (*teko achý*), com suas manifestações de mau caráter, agressividade ou simples condição telúrica ou corporal. (MELIÁ, 2010, p. 40 *apud* MENEZES e RICHTER, 2014, p.119).

A educação tradicional e a vida dos Guarani estão intimamente ligadas às palavras reveladas e(ou) pronunciadas. A palavra acompanha a criança Guarani desde antes do nascimento, já no período de gestação. São recebidas e devem servir de orientação e de busca de aprimoramento durante a vida cotidiana, compondo fator determinante na educação. Assim, as palavras permitem à pessoa, através de sua indestrutibilidade, enfrentar as imperfeições do mundo. A palavra sagrada, que organiza a sociedade na aldeia, é atualizada nas reuniões realizadas na Opy, a casa de reza. Nesse espaço, percebi e ouvi relatos de que o Guarani se comunica espiritualmente e educativamente com as divindades. Recebem e enunciam para o grupo, portanto, a tradição atualizada que molda as vivências e os pensamentos no mundo. Buscam a harmonia dos saberes para viver e contemplar o cotidiano através das revelações. Na educação institucionalizada, devido à disputa constante pela detenção do poder do saber, as palavras acabam sendo escolhidas, pronunciadas e transmitidas visando à instrumentalização dos conhecimentos. A totalidade da vida é reduzida pela parcialização da realidade. A maneira e a seriedade com que os Guarani pronunciam as palavras me parecem uma importante sabedoria para pensarmos o fazer pedagógico. Assim como afirma Silva:

[...] os Mbyá já têm a educação tradicional, que é na Casa de Reza (Opy). Essa é a educação inicial e continuada do nosso povo, através dos ensinamentos indígenas. A educação guarani é processual: ao longo de sua vida uma pessoa está sempre aprendendo. Ela é viva e comunitária, pois a aprendizagem se dá pela participação na vida, observando e agindo. Nesse processo toda a comunidade se responsabiliza em tornar a pessoa parte da sociedade guarani. O fundamental da educação para nosso povo é a tradição e a memória coletiva, atualizada nas palavras dos mais velhos, os nossos karáí. Assim como todos os povos indígenas, os Guarani têm como base a oralidade, ou seja, produzem e transmitem seus conhecimentos, saberes e herança cultural pela palavra, o que não significa que não existam também outras formas de ensinamento (SILVA, 2015, p. 08)

Ivanilde Silva, Kerexu Rete em Guarani, é minha colega no curso de pedagogia e foi a primeira pessoa a me oportunizar a aproximação com os Mbyá, nos espaços da Tekoá Nhudy. Através de suas palavras e de nossos diálogos, percebi que, na Casa de Reza, os Mbyá Guarani encontram as respostas aos fenômenos cotidianos que a comunidade indígena precisa sentir, pensar e vivenciar. Esse espaço parece gerar, de forma germinal e existencial, no aqui e agora, as estratégias de como educar os mais jovens, e é de onde provém a atualização da palavra-alma, corporificada em rituais e transmitidas pelos Karáí, considerados os portadores da sabedoria. Quando essa ritualização se corporifica, e é dita no cotidiano da aldeia, a

sabedoria comunicada pelos antepassados se estabelece sem dificuldades, pois parece já ter sido assimilada na integralidade pelos membros da Tekoá. É comum que, nas reuniões periódicas que envolvem os moradores, as crianças estejam presentes. Na educação tradicional Guarani, esses encontros se dão para tomada de decisões, que afetam a todos, e os mais novos devem estar junto, de modo a participarem das tradições desde pequenos.

A temporalidade, a reciprocidade e o dizer são dimensões do pensamento Guarani que afloram do estar sendo e mantêm interlocuções e interações com e na totalidade da existência. De maneira orgânica, fluem pelas reflexões cotidianas e interferem na organização do espaço materializado, pela vida e na educação tradicional. Elas surgem de múltiplas maneiras e auxiliam na interpretação do mundo, no educar e no educar-se. Nutrem-se na religiosidade, na cultura e nas práticas diárias, em maior ou menor proporção, em manifestações diversas e interconexas, se sobrepõem e se intensificam nas revelações cotidianas, produzindo fazeres e acontecimentos educativos. Selecionei, das minhas aproximações e do estar junto com os Mbyá Guarani, três situações em que constatei a expressão interconexa dessas instâncias perpassando-se e revelando-se na realidade.

A primeira oportunidade de acessar as dimensões de pensamento relacionadas à educação, no estar junto com os Mbyá Guarani, aconteceu no dia 11 de agosto de 2017. Essa aproximação foi vivenciada na entrada da escola Karaí Nhe' E Katu, da Tekoá Nhudy, e foi registrada em meu caderno de campo:

Entrei na escola e encontrei minha colega saindo da sala dos professores. Antes de me aproximar dela olhei para dentro de uma casa de bambu e barro que existe no pátio. Possivelmente tenha sido construída pelos Guarani e é bem representativa de sua cultura cotidiana. Outra vez fiquei sensibilizado com a maneira com que lidam com o fogo, pois já havia sido contemplado com a mesma cena em outros espaços da aldeia. Havia seis crianças dentro da cabana lanchando em volta de uma fogueira em um espaço bem pequeno. À primeira vista tive a nítida sensação que elas encostavam no fogo, pois estavam muito perto da fogueira. Olhavam e interagiam com as chamas e com a fumaça de uma maneira diferente, realizando uma espécie de ritual existencial no 'aqui e agora'. Pretendo entender que relações de construção de saberes se realiza nestas situações. (DIÁRIO DE CAMPO DIA 11 DE AGOSTO DE 2017)

A relação com o fogo me pareceu contemplativa e carregada de significados de vida. As atividades no entorno das fogueiras constituem uma prática diária na vida da aldeia e estão presentes no espaço escolar de maneira harmônica e construtiva. Percebi que nessa ritualização há construções de conhecimentos que estão além do processo de ensino e

aprendizagem convencional e que extrapolam a palavra instrumentalizadora da racionalidade. Essa atividade está diretamente relacionada com a aprendizagem pelo passado presentificado, pois, reunidos em volta do fogo, os mais velhos contam lendas e estórias aos jovens. Todos os movimentos realizados ao redor da fogueira são carregados de sentidos e de aspectos da religiosidade. Percebi que se reúnem de maneira solidária para cumprir um ritual de reflexão e união de pensamentos, pela reciprocidade. Alguns educadores indígenas me relataram que é comum que, em algumas atividades festivas e ritualísticas, a relação com a fogueira também aconteça. Nessas práticas os indígenas entoam cantos e palavras carregadas de significados, no ritmo e no estar da educação tradicional, moldada pelos significados de sua geocultura. Para Kusch (2009, p.171): “Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se habita. Y habitar um lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre”. É importante salientar que, para esse autor, “suelo” não faz referência apenas ao território físico, mas também a um plano simbólico que modela a existência e antecede a objetivação da realidade. A identificação e a organicidade dos povos originários, com seu domicílio milenar, criou uma simbologia dos acontecimentos que permeia seus pensamentos, maneiras de agir e educar pela reciprocidade.

Em um segundo momento, durante um torneio de futebol no espaço da Tekoá Nhundy, constatei a relação e a alternância entre silêncio e expressividade revelada pelas linguagens: gestual, oral ou geradas pela ação coletiva atemporal. Essa atividade foi organizada pelos professores da escola e realizada no campinho da aldeia. Ao final dos jogos, os professores não indígenas retornaram à escola e eu fiquei por alguns minutos com os Mbyá, próximos à natureza. Relatei o que percebi em meu caderno de campo:

Um momento em especial me chamou a atenção, foi durante o último jogo da atividade. Não havia professores ‘brancos’ jogando, somente indígenas. Fiquei sozinho entre eles. Por um momento houve um silêncio onde não se ouviam vozes, somente os sons da natureza e das crianças lá longe brincando. Um silêncio carregado de sentido, pois havia comunicação visual e gestual entre os indígenas. Daquele silêncio, que durou alguns segundos, a cultura da aldeia e o ‘não dito’ que eram sentidos e compreendidos pelos indígenas e somente podiam ser pré-sentidos e intuídos por mim. Percebi que todo o significado compartilhado e construídos vinham do silêncio que passou a organizar as interações e a comunicação posterior. (CADERNO DE CAMPO DIA 08 DE JULHO DE 2017)

Percebi que os indígenas que estavam presentes no gramado fizeram uma pausa para refletir internamente e coletivamente. Senti uma vibração que emanava no silêncio e que era

sentida por todos. Ao final do intervalo, passaram a se comunicar oralmente em Guarani, foi quando alguns indígenas se destacaram do coletivo e passaram a dizer algumas palavras escutadas e sentidas atentamente por todos. Essa comunicação aconteceu na alternância entre silêncio e palavras carregados de significados. Depois de alguns minutos, todos passaram a se movimentar, retornando para a escola. A concentração coletiva parece ter aberto um ser coletivo no silêncio, que se comunicava por sentimentos e percepções. Para Werá (2017, p. 40):

O silêncio é o som dos sons. Tem esse sentido da essência do todo. Há sons que são ligados com a estrutura corporal física, outros que estão ligados à nossa estrutura corporal sensorial e à estrutural mais sutil, que é o espírito. Aí entra o silêncio, pois toda vibração da vida emana do silêncio. A língua portuguesa reconhece cinco vogais. A língua Tupy-Guarani tem seis: a , e , i , o , u e ÿ, que é um som mais gutural. E o sétimo é o silêncio, de onde tudo emana. (WERÁ, 2017, p.40)

Provavelmente, pela emanção do som do silêncio, os indígenas estivessem acessando e organizando suas estruturas físicas, sensoriais e espirituais. Como a atividade envolvia pessoas brancas e com elas os indígenas estavam dividindo as decisões da prática lúdica, ao término passaram a se comunicar com sua cultura e sabedoria espiritual. Pela emanção do som do silêncio, estavam acessando a força de sua verdadeira existência, permeada pela simbologia geocultural. A pronúncia das palavras resultantes desse processo vital e existencial foi sentida por todas e todos e pronunciadas por alguns que anunciaram o sentimento e a motivação coletiva.

O terceiro momento foi vivenciado na Aldeia Tekoá Yvy Poty, constatação que registrei em meu caderno de campo em 14 de abril de 2018, como segue:

‘O encontro com aquela terra era desejado e pré-visualizado, pois descobri depois que fazia parte de ‘sonhos em sequência’ anunciados a mim pelo professor, que demonstrava felicidade em me dizer: ‘meu pai sonhou com esta terra assim mesmo com ela é’. Ela estava aqui e era para ser nosso lugar’. ‘Eu sonhei com a escola e nós a construímos’. Então eu lhe perguntei: ‘estes sonhos têm ligação?. São uma continuidade?’ E ele me disse: ‘sim, eles têm ligação’. Uma coisa leva a outra... Então seguiu um momento de silêncio e percebi que o exposto pelo indígena representava o limite do que poderia chegar ao conhecimento de um Juruá, um branco como eu. Procurei contemplar em silêncio o que me foi dito. Olhei nos seus olhos e aquela pausa era costumeira, onde a palavra cede lugar à complexidade expressa na troca de olhares, no silêncio. Percebo agora, ao recordar, que eu não estava preparado para contemplar o silêncio em sua plenitude. Percebi também que aquele instante abriu a ele a possibilidade de aprender e colocar-se no meu lugar,

pela emanção presente no som do silêncio. A temporalidade se mostrou estranha para mim e tive a sensação que ele não estava pronunciando aquelas palavras e gestos sozinho. Pareceu-me que a integralidade de sua vida e de sua existência, em contato com a natureza e com a espiritualidade, comunicada por seus antepassados, estivesse presente. Mais tarde ele me disse que não se sentia tão à vontade em falar sobre esta integralidade fora do espaço da aldeia. E percebi que seu olhar tentava entender que reação eu teria após sua exposição em palavras. Então entendi que a pureza de espírito, bem como as sensações ruins são percebidas pelos indígenas de imediato. Passamos a nos aproximar de outras pessoas e percebi que havia alguns desenhos expostos em cartazes. Ficamos todos olhando e me aproximei de outros indígenas. Desta vez me aproximei em silêncio e percebi que a sensação produzida gerou uma primeira comunicação que precedia as palavras. (CADERNO DE CAMPO DIA 14 DE ABRIL DE 2018)

Estar e acontecer não são fenômenos que obedeçam a uma lógica linear ou que o pensamento possa categorizar. Senti como se não houvesse explicações possíveis de serem dadas para a instalação da realidade, quando nos permitimos ser e estar parte integrante da existência. Por alguns instantes, os sentimentos e os saberes de todas e todos os indígenas da aldeia estavam corporificados nos dizeres daquele professor. Durante todos os momentos em que estive junto com os Guarani, por meio de aproximações, percebi que estavam conexos com sua tradição, cultura e espiritualidade. Pelos espaços da aldeia emanavam e se materializavam mensagens, fluindo pelo corpo coletivo, que comunicavam e integravam a totalidade. O silêncio era o som maior e mais sábio. Tanto o silêncio percebido pelo elo coletivo, que unia as pessoas, como também as pausas silenciosas e de aparente serenidade que acompanhavam e precediam o dizer das pessoas. Essas percepções e interações no espaço da aldeia me trouxeram diferentes sabedorias. Agora posso pensar um pouco mais sobre a comunicação e sobre os saberes do passado acessados e utilizados pelos Mbyá Guarani. Essa conversa com o professor e com as demais indígenas, nos espaços das aldeias, me fez perceber uma pausa reflexiva, por meio da qual conferem um ritmo que redimensiona o pensar. As imagens do vivido, imaginado e sentido pela reciprocidade comunicam a sabedoria atemporal e totalizante no mundo. Para Chamorro:

A expressão jopói traduzida por reciprocidade traz em si a imagem de mãos (po) abertas (i) uma para as outras (jo). Ela se concretiza no intercâmbio de bens e de palavras, de comida e de poesia; no trabalho coletivo da roça e na partilha dos frutos da terra, no beber juntos e no cultivar o sentimento de pertença a etnia. (CHAMORRO, 2010, p.12)

E traduz o que senti nessas primeiras aproximações aos Mbyá Guarani, a busca solidária e coletiva para preservar e viver a cultura tradicional. Mesmo que ajam dificuldades, resistem

os sentimentos e o pertencimento geocultural. A partilha da pronúncia poética da vida e da espiritualidade contém os ensinamentos que sua educação tradicional tem a nos proporcionar, como bens possíveis de serem compartilhados e vividos pela humanidade, por meio de práticas interculturais.

6. DIMENSÕES DE PENSAMENTO, ELEMENTOS PEDAGÓGICOS E GESTAÇÃO DE SABERES GUARANI

Após minha primeira aproximação das vivências cotidianas na Tekoá Yvy Poty, e de algumas percepções das dimensões de pensamento Mbyá Guarani, tive a oportunidade de sentir novas intuições e escutar algumas traduções sobre essas instâncias. A partir de agora pretendo aprofundar a descrição dessas impressões e relacioná-las com práticas educativas traduzidas, geradas e sentidas por esse povo. Ative-me a escutar traduções de experiências cotidianas e, através delas, busquei me aproximar de práticas educativas Guarani, tendo as dimensões de pensamento como elos interculturais. Por meio dessas conversas, busquei uma escuta sensível e contemplativa e a exposição de minhas ideias e de meus entendimentos em poucas palavras, revelando em gestos e olhares minha satisfação em me aproximar da gestação de saberes, no cotidiano da Tekoá. Gostaria também de salientar as interações educativas constituídas por esses Mbyá, que são gestadas e estruturadas por produções gráficas, histórico-simbólicas, dispostas pelos espaços da aldeia, e enfocá-las tendo como elo e parâmetro de diálogos as dimensões de pensamento citadas. Além disso, pretendo destacar novas percepções e possibilidades de diálogos interculturais mantidos por mim nas últimas visitas à aldeia.

6.1 Rodas de conversas, oralidade e saberes historicamente constituídos

As conversas que mantive com os Guarani e o contato com os espaços da Aldeia Yvy Poty passaram a me revelar um projeto educativo. Essa construção pedagógica, que comunica elementos da cosmologia desse povo, é constituída e reconstituída por elementos historicamente concebidos que se manifestam no cotidiano. Os fazeres educativos explicitam e emanam detalhes de maneira oral, artística e gráfica. Para perceber e sentir esses elementos, que compõem a integralidade cosmológica Mbyá, é necessário nos desligarmos de nossas premissas de pensamento causais e permitir que nossos sentidos se deixem tocar pela totalidade da vida manifesta e pelo amor à humanidade, que pude constatar nos Guarani. Segundo Kusch (2009, p. 98): “[...] de cualquier modo, em todo este mecanismo místico se muestra una forma biológica del pensar, como si este se moviera, no por un principio de causalidad mecánica, sino de causalidad por germinación”. Para o autor, o pensamento

indígena é gestado por uma dimensão específica no sentir e no estar dos acontecimentos cotidianos, possui fundamentos que, em muitas situações, escapam a um pensamento objetivante, que administra os conhecimentos para justificar ações e que tem na racionalidade colonialista a pretensão de reduzir a compressão da vida, ao não considerar sensibilidades, intuições, reminiscências, bem como o movimento dos corpos individuais e coletivo. Para os Guarani, o saber é um fruto germinado no estar na vida com dimensões e ritmos próprios de pensamento que possuem íntima relação com um movimento histórico, geográfico e imagético peculiar. Mantenho as dimensões de pensamento citadas, pois percebo sua importância na gestação do pensamento Guarani. A partir delas, tenho sentido a possibilidade de constituir elos e pontes de diálogos interculturais e, também, comunicar aberturas a leituras de mundo coletivas, gestadas pelos Mbyá. Um dos objetivos desta pesquisa é constituir conexões ou trocas de fazeres educativos que sejam benéficas à humanidade que nos une, além de produzir sabedorias que sirvam para que não cesse a escassa conexão que já mantemos com a cosmologia desses povos originários. Neste capítulo, pretendo dar maior atenção aos elementos gráficos que estão sendo dispostos coletivamente pela aldeia. Assim, espero me aproximar da presentificação do passado, através dessas reminiscências referenciais, que povoam, no presente, o imaginário dos Guarani da Yvy Poty.

Os diálogos e o estar junto dos Guarani na Tekoá me permitiram acompanhar um pouco do reencontro desse povo com o “caminho perdido”, como me traduziu o professor Gerônimo. Esse acontecimento está sendo gerado a partir do contato com a nova terra, por esse grupo Mbyá. É como se tivessem reencontrado o aprendizado original, necessário e fundamental para existir e dar sentido ao tempo presente e ao novo espaço que passaram a habitar. “Esta terra nos ensina todos os dias”. “Estamos aprendendo com ela”, são as palavras do professor Gerônimo, que acrescenta: “embora já tenhamos a sabedoria Guarani”. É como se a cada acontecimento, ocorrendo em momentos encadeados, no tempo e no espaço revelado, germinassem novos saberes, apreendidos pelo simples contato com a terra. Não qualquer terra, mas com essa terra, com essa geocultura, onde está localizada a Tekoá. Os povos Guarani, entre eles os Mbyá, possuem especificidades culturais, fundamentadas na experiência concreta da tradição. Esta se renova constantemente no interior da Tekoá, em um domicílio geográfico revelado. A percepção, a espiritualidade e o passado partilhado na reciprocidade, mantidos nesse espaço geográfico específico, atualizam os pensamentos e conferem sentido à existência da pessoa Guarani. Nesse movimento, os símbolos produzidos atualizam a cultura. Assim, para Kusch (2000, p. 180): “la cultura cumple entonces con la

función existencial de concretar mis proyectos, me hace ver el horizonte donde instalo mi existência. Con ese horizonte simbólico concreto creo un mundo habitual, sin el cual no podría sostener mi existência”. Para esse autor, os indígenas da América se deslocam em um espaço geográfico habitado por seus pensamentos, que se manifestam em um horizonte simbólico determinado. Ao mesmo tempo que tomam decisões, estão condicionados às especificidades geográficas do território. Nesse solo acontece a interseção entre o geográfico e o cultural, gestando uma geocultura peculiar, de onde as comunidades decidem e projetam suas vivências. Para Kusch:

A nível metodológico cabe considerar entonces desde un punto de visto geocultural que existen unidades estructurales que apelmazan lo geográfico y lo cultural constituyendo una totalidad difícil de penetrar... la idea de un pensamiento resultante de una intersección entre geográfico y lo cultural conduce al problema filosófico de la incidencia del suelo en el pensamiento y abre, por consiguiente, esta pregunta: Todo pensamiento sufre la gravedad del suelo, o es posible lograr un pensamiento que escape a toda gravitación? Esto lleva a una funcionalidad del pensar y ésta, por su parte, al encuentro del pensar con su suelo. Pero aun dado el condicionamiento del pensamiento por el suelo. (KUSCH, 2009, pg. 254, 255)

Segundo Kusch, existe uma compactação entre o geográfico e o cultural, evidenciada em estruturas simbólicas e materiais de povos originários da América, que constituem a geocultura do espaço em que habitam. Essa consistência tem como limite inferior o solo ou habitat e, como marco superior, o horizonte simbólico gerado pelo pensamento dos grupos, que fazem de uma região seu domicílio existencial. O pensamento gravita e é sustentado pelas características geográficas de cada região, enquanto o molde simbólico, constituído por sua rede de significados, institui a cultura compartilhada pelas pessoas. Para Kusch, a cultura é gerada, sobretudo, pelas decisões simbólicas das pessoas que habitam um território geográfico específico. Há uma forte relação modelar entre pensamento e existência que sustenta a solidez cultural dos povos ameríndios.

O saber constituído no cotidiano Guarani tem como referencial a tradição milenar em constante reconstrução, tendo como fundamento uma temporalidade peculiar. A simbologia constituída e exposta para educar no “aqui e agora” é estruturada na interação com o passado, que é resgatado e estruturado por imagens historicamente compartilhadas. Gostaria de citar e comentar uma passagem de meu caderno de campo, sobre quando senti um contato diferenciado com a natureza e com o ritmo de vida da Tekoá Yvy Poty. Nesse dia, e nas visitas que se seguiram, importantes sentimentos e traduções me revelaram elementos que me

permitiram maior aproximação às dimensões de pensamento Guarani, e também a uma dinâmica de vida cotidiana e à germinação de sabedorias no tempo presente, a partir da relação com imagens coletivizadas. Tudo isso me permitiu evidenciar uma temporalidade e um ritmo de diálogos singulares, compondo uma educabilidade específica.

Caminhei por aproximadamente vinte minutos pela estrada estreita de chão batido. Após passar por um brejo avistei uma ponte de madeira e lembrei-me de ter passado por ali em outra oportunidade, quando havia chovido e a estrada principal estava alagada. Quando passava por sobre a ponte tive uma sensação diferente e que me deixou a princípio preocupado. Logo depois, fui me tranquilizando e passei a escutar os sons do rio, da mata e dos animais. Tive uma sensação de aproximação com a energia da natureza. O ritmo e a sonoridade produzida pelas águas do rio, iluminadas pelo sol, produziam uma sonoridade diferenciada, foi como se rio me chamasse. Passei a sentipensar a totalidade de vida, por alguns instantes, como se meu corpo e minha alma fizessem parte do todo. Senti-me muito pequeno em uma abertura a imensidão da energia vital. Logo depois, se seguiu uma sensação de contemplação e segurança. E o chamado do rio mais uma vez foi sentido. Tudo isto durou alguns segundos, ou minutos, não sei dizer bem. Foi muito rápido para minha percepção, mas me deixou uma abertura de pensamento que vou carregar por muito tempo. Foi uma sensação inesquecível e boa. Continuei caminhando pela estrada de chão batido e não avistei ninguém para perguntar sobre minha localização. Após mais uns quinze minutos de caminhada avistei a cerca da entrada da aldeia. Senti-me aliviado, caminhei mais alguns metros e entrei na aldeia. Quando passei a portão e entrei na Tekoá, escutei uma música que vinha da escola. Logo avistei os indígenas sentados em círculo, próximos a casa. Aproximei-me e mais uma vez percebi a diferença de ritmo de minha respiração e da tranquilidade que imperava entre eles. Cumprimentei o professor, o cacique e mais um senhor que levantou-se da cadeira e veio apertar minha mão. Acenei para todos e todas. Alguns me olharam e sorriram um sorriso tímido, característico dos moradores da IVY POTY. Algumas pessoas baixaram a cabeça e percebi que pareciam estar envergonhadas. Fiquei próximo à roda por alguns instantes e as crianças se aproximaram sorrindo e me olharam de maneira simpática e carinhosa como das outras vezes. Não me contive, passei a mão no cabelo de um menino e de uma menina. Elas sorriram, então perguntei o nome do menino e ele me respondeu em Português: José Carlos. Logo se afastaram e o professor Gerônimo convidou-me para sentar na sombra embaixo de uma árvore. (CADERNO DE CAMPO, 29/11/2018)

No relato acima, tento descrever minhas sensações e o contato momentâneo que mantive com a totalidade no acontecer da caminhada. Por alguns instantes, procurei sentir e pensar me desprendendo do tempo e das sensações preestabelecidas. Partilhei conscientemente o contato com a terra, mas agora percebo que inconscientemente expandi minhas perspectivas. Busquei um ritmo sensitivo na natureza que auxiliasse minha aproximação e facilitasse minha escuta sensível. Após alguns minutos de agradável caminhada, avistei os Mbyá que estavam sentados em círculo, bem próximos uns dos outros: mulheres e homens mais velhos, jovens e crianças. Lembrei-me do “estar sendo” e do mero estar na vida e no coletivo. Não procuravam se destacar um dos outros, e sim coletivizar o

estar e o ser Guarani no cotidiano. Tudo que emitiam, em sons e movimentos, era emanado pela energia positiva do estar junto, em olhares e gestos recíprocos. Naquele momento, os sentidos gerados no acontecer eram mais consistentes na gestação de saberes do que as projeções conceituais sobre a realidade. Aproximei-me do professor Gerônimo que passou a me falar sobre a roda de chimarrão e as conversas, em torno da fogueira, que realizam todas as manhãs, em um puxado de madeira “colado” na casa maior, que abriga algumas famílias. Então, após traduzir-lhe o sentido dado por mim às dimensões de pensamento Guarani, nos sentamos, eu e o professor indígena, embaixo de uma árvore, e lhe perguntei: “como você pensa estas dimensões de pensamento o dizer, a reciprocidade e a temporalidade aqui na aldeia?”. E ele passou a me traduzir o sentido da vivência na totalidade do cotidiano da aldeia: “Aqui moramos entre nove famílias, 72 pessoas”. “Reunimo-nos todas as manhãs naquele espaço”, falou apontando para o puxado de madeira, ao lado de uma casa ampla. “Todos ficam no centro do diálogo onde falamos sobre política, vários outros comentários e assuntos de nossa cultura”. Logo depois, fez referência que revela a importância de sonhos, ritmos distintos e acontecimentos que trazem imagens do passado compartilhado no transcorrer da vida diária. Percebi que ele se ateu mais ao “dizer”, como dimensão do pensamento. Intuí que faziam parte do inconsciente coletivo, que gestavam a consciência de sabedorias, constituídas na reciprocidade dessas conversas. Então perguntei: “A política daqui ou de fora?”. Ele respondeu: “de fora, geral. É estar revivendo agora e ensinando os mais jovens”. É comum para eles se reunirem em torno de uma fogueira, como se a fumaça e o odor elevassem suas almas e os espíritos a criar. Percebi uma maneira peculiar de gerar e exercer a função política na aldeia. São diálogos que definem ações e decisões, que gestam sabedorias reveladas e de conscientização, em um movimento de olhares e corpos que educam e são educados.

Então me disse que falavam todas as manhãs também sobre os sonhos, acontecimentos e preocupações, como uma grande família Guarani. O encontro com o conteúdo dos sonhos era desejado e educativo. Os Guarani desenvolveram e preservam a crença da realidade pré-visualizada no conteúdo onírico. Essas imagens servem como mensagens que moldam a consciência simbólica e transparece nas vivências cotidianas. Há também uma lógica, histórica e de pensamentos, mediadas pela revelação dos “sonhos em sequência”. Sobre esse tema o professor me enunciou, demonstrando felicidade e sentimento, um dizer preciso: “meu pai sonhou com esta terra assim mesmo como ela é. Ela estava aqui e era para ser nosso lugar”. “Eu sonhei com a escola e nós a construímos”. Então eu lhe perguntei: “estes sonhos

têm ligação?. São uma continuidade?”. E ele me disse: “sim, eles têm ligação”. Uma coisa leva a outra... Os sonhos e as conversas matinais constituem o ser pensante e simbólico Guarani, manifestado através da linguagem, que emerge dessas práticas reflexivas. Esses diálogos permitem a comunicação com o passado, com as vivências presentes e projetam uma sólida e autêntica concepção de futuro. Esse projeto é gerado por uma coerência sequencial, revelando uma racionalidade específica, em conexão com a existência cultural no interior da Tekoá. Segundo Kusch:

Ser um sujeto existente implica ser un ente pensante. El pensamiento, por su parte, se mueve dentro de un lenguaje y este implica un horizonte simbólico. El horizonte simbólico se alimenta, por su vez, de una tradición, funciona dentro de un presente y facilita el proyecto hacia un futuro. (KUSCH, 2009, p.210)

O pensamento, as práticas políticas e o fazer pedagógico Guarani demonstram a potência de um ente pensante que gera resistência e independência filosófica em relação à lógica cognitiva colonizadora. Para entendermos a filosofia Mbyá, é necessário refletirmos sua linguagem, dentro do horizonte simbólico constituído na geocultura da Tekoá, bem como a relação estabelecida com a tradição milenar. A crença nas revelações oníricas dialogadas no coletivo e em sua sequência reveladora da realidade fazem intuir um projeto de vida e de futuro.

Continuei conversando com Gerônimo sobre o dinâmica dos diálogos e sobre a linguagem, e ele me disse: “Tudo deve ser registrado na mente. Tem que ser falado de coração. São várias sensações. Ensinaamentos que devem passar de geração para geração”. Disse ele que, quando alguém acaba de contar, de dizer, vai abrindo caminho para outro se manifestar, com olhares e gestos. Então, troca-se o conto, o dito sobre algo. Geralmente é uma estória ou um mito que carrega e comunica um saber atemporal. Pode-se trocar o tema, que pode ser uma discussão sobre alguma tomada de decisão mais imediata ou sobre algum acontecimento que pode afetar todas e todos, como um entrelaçamento humano de corpos e sentidos.

Em uma manhã, fiquei por aproximadamente 20 minutos participando da roda de chimarrão ao lado da casa que abriga a família do cacique. Estavam presentes sete pessoas ao todo, quatro homens, dois jovens e dois senhores, e três mulheres indígenas, uma adulta jovem e duas senhoras. Fui convidado a experimentar o chimarrão e aceitei. Todas e todos se

olhavam bem de perto e não pronunciavam muitas palavras. Passaram a conversar em Guarani e quando eu perguntava alguma coisa alguns falavam em português, procurei intervir poucas vezes e me dedicar a sentir e escutar. Nessas conversas em círculo, conversavam sobre diferentes assuntos, com poucas palavras e muita emoção. Então, o cacique olhou para mim e falou: “Nós Guarani, na roda, só falamos quando for necessário. Daí, por exemplo: se alguém contando uma estória, e ele deixou de ouvir um pouco. Algumas partes... ele vai dizer: ‘como é que é?’ Só assim vai falar! Não pode falar durante uma contada de estória, não pode rir, mesmo para rir tem que aprender”.

Cada detalhe sobre acontecimentos, sensações e emoções, sentidas e descritas, é repensado tendo as emoções como elemento fundamental. São também, tais temas, contados e recontados pelos mais velhos aos mais jovens. O recontar é um rememorar algum fato, recarregado com novos saberes e modos de agir, para superar determinada dificuldade apresentada. Esses “problemas” a resolver são revisitados e pronunciados pela sabedoria dos mais experientes e ditos para a escuta na roda. A fala pode ser direcionada a alguém, mas todas e todos aprendem com a experiência relida, pelas memórias compartilhadas na cosmologia. O respeito àquele ou àquela que conta é determinante para o entendimento do que é ouvir e como ouvir. A escuta e o sentir antes de pronunciar são fundamentais. Não é um processo simples, pois exige uma série de saberes. Primeiro, somente se escuta as reconstruções e recontos ditos pelos mais velhos. O “como é que é?” foi me traduzido pelo professor indígena como uma “palavra pequena”, dita de coração e que permitiu, naquele momento, a abertura de um diálogo intercultural entre nós. Mas, na dinâmica da conversa Guarani, tem que ser dita no momento certo e com emoção, de modo que a pessoa que está contando possa absorver em seus pensamentos a potência da emocionalidade e buscar uma maneira de dizer que transcenda o dito e revele em pronúncia um não dito. Isso que está por trás do primeiro dito, o não dito, é a rememoração da situação contada e carregada de emoção coletiva, e renasce no estar sendo da situação, como um saber repronunciado, que buscou no até então não dito o saber revigorado. Os mais velhos, todos e todas elas, sempre têm a mesma palavra, o mesmo conhecimento. “Eles têm uma Linha de palavras”, conforme disse Gerônimo, fazendo referência aos mais velhos. Todas e todos começam a aprender e a pronunciar na dinâmica estabelecida nas próprias conversas. Com essas palavras se aprende como tratar uma criança, como tratar os mais velhos, sua esposa, cunhada, sogra e todos da família. Parece que é na ação do reconto que essas palavras são recriadas. É no aprendizado que se aprende a re-ensinar.

Senti a revelação na dinâmica de diálogos e aprendizados que ocorrem todas as manhãs. Uma troca de experiências concretas e sensitivas que tem como estrutura de fundo as reminiscências e não a representação pura e simples da realidade imediata. Experiências que estão fundamentadas dentro da memória coletiva, que se presentifica gerando elos de sensações pronunciadas a partir da receptividade do outro, permitindo um saber coletivizado e traduzido aos demais. Segundo Panikkar:

Cada uno es una persona, es decir, un nudo único en la red de relaciones que constituye la realidad. Cuando ese nudo rompe los hilos que lo unen a los otros nudos, cuando las tensiones se han vuelto tan tensas que no permiten ya la libertad constitutiva de la inter-in-dependencia entre nudo y nudo y, en última instancia, con la realidad, en ese momento nace el individualismo que perturba la armonía y lleva a la muerte de la persona haciéndole perder su identidad que es sólo relacional. (PANIKKAR, 2006 p.16)

A manutenção desses “nos”, que unem as pessoas Guarani na Yvy Poty, parece ser um cuidado constante. A comunidade da aldeia parece existir e se relacionar por esses “nos”, presente nos dizeres e nos contos diários. É por intermédio das relações recíprocas dos corpos no espaço da Tekoá que se constroem as teias relacionais, entre seus próprios ditos e corpos. O rompimento desses elos comunicativos geraria a morte da pessoa, com seu afastamento da rede de “nos” que mantém a coletividade, gerando o individualismo pessoal, o rompimento da harmonia e a perturbação da comunidade. A preservação dessa relação orgânica e comunicativa parece ser gerada (e gerar) por meio da liberdade da alma em dizeres encadeados ao outro, não apenas pela sonoridade das palavras, mas por uma maneira de transcender harmonicamente. O dizer é pronunciado e gera um fruto de sabedoria, dentro de uma estrutura de pensamento, gestada organicamente e em conexão com o outro. Quanto à temporalidade do dizer, segue um ritmo gestacional, conectado com a cadência do “mero estar”. Para Kusch:

Se trata del estar como algo anterior a ser y que tiene como significación profunda el acontecer. En el estar se acontece, porque se esta en la expectación de una posibilidad que se da en un ámbito pré-ontico, al margen de cualquier necesidad de crear superestructurasa eso que acontece, antes, por lo tanto, de la constitución de objetos. (KUSCH, 2009, p.227)

Os significados conferidos aos acontecimentos, pelo pensamento, precedem os conceitos que determinam o ser das coisas percebidas. É no estar das pessoas na vida, com a vida e com o(a) outro(a), que o espírito criativo é afetado. A criatividade é acessada por imagens conscientes e inconscientes, gerando sabedorias concomitantemente interiores e coletivas. Essas projeções geram possibilidades de saberes antes da determinação do ser, na reciprocidade de afetos e afetividades. Esses ambientes de conversas e trocas de experiências diárias permitem, às pessoas da aldeia, um dizer que não se esgota em si, mas que adquire consistência no compartilhar ritmos de fala na troca de contos e de temas no acontecer cotidiano.

6.2 Grafismos, Inconsciente coletivo e Saberes Pedagógicos

Em uma das visitas que fiz com um grupo de colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 06 de agosto de 2018, percebi, por entre os espaços da mata, uma variedade de representações gráficas, em forma de desenhos e imagens, que me chamaram a atenção. Constatei uma interação comunicante de dimensão espaço-símbolo-conectividade constituída de sons, ritmos e dizeres materializados na totalidade. Relatei em meu caderno de campo as sensações e sentimentos vivenciados nesse momento de encontro:

Senti que os Guarani se comunicam com estes ‘desenhos’ espalhados pela aldeia, tanto individualmente desde criança, pela autonomia permitida, como, também, pela sabedoria espiritual e histórica, comunicada coletivamente. Nenhum grafismo é colocado a se expressar e dizer, em algum lugar específico, sem uma visão ritualizada de sua expressão simbólica. Parecem marcadores expressivos de caminhos de desenvolvimento e sabedoria. Bem como leituras de vida e espiritualidade, necessárias à comunicação com as palavras, que expressam dizeres e significados profundos. Que estão presentes no imaginário historicamente constituído. Parece que integram as pessoas Guarani com seus aspectos visuais e sentidos comunicantes. (Caderno de Campo 06/08/2018)

A trilha que passou a ser organizada na mata, na parte alta da aldeia, parece ter um duplo sentido: a interação dos e com os visitantes não indígenas, os Juruá; e a vivência de ensino e aprendizagem das tradições do povo, a partir de um conjunto simbólico que interage com o inconsciente coletivo Guarani. Para Jung (2018, p.19): “O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora

possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional”. Para esse autor os símbolos a que temos acesso no cotidiano, através de pensamentos e ações, possuem ligação com nosso inconsciente, constituindo imagens simbólicas, que vão além de seu significado aparente e presente. Assim, para entendermos a conexão de uma pessoa ou de uma comunidade com suas imagens simbólicas devemos buscar a tradução que tal pessoa ou grupo faz delas, além da maneira como as constituem em seu imaginário, no tempo e no espaço. Intuí que as conversas diárias em torno da fogueira devem dialogar com os grafismos materializados na mata. Notei, por exemplo, que o cachimbo é utilizado por jovens e adultos durante as conversas e é manuseado de uma maneira peculiar, alterando os olhares e o ritmo da fala. Quando fazem uso dele buscam no olhar do (a) outro (a), como fizeram comigo, as intencionalidades ou a comprovação de dizeres sinceros. E o cachimbo aparece como um símbolo desenhado e destacado, com cores e traços bem visíveis e fortes, demonstrando uma conexão, que ainda não posso precisar, de imagem, legitimação do dizer e busca de transcendência (figura 11).

Figura 11 - Petyngua (cachimbo), Transcendência, Grafismo



Fonte: acervo do autor

Além disso, devemos estar atentos às continuidades históricas que constantemente são reestruturadas e mantêm símbolos e sentidos no imaginário. E atentos ainda a como as subjetividades são transformadas por essa simbologia gráfica e pela tomada de consciência perceptiva nos diálogos, que, reestruturando o pensamento, representam arquétipos. Para Jung:

Os ensinamentos tribais primitivos tratam de arquétipos de um modo peculiar. Na realidade eles não são mais conteúdos do inconsciente, pois já se transformaram em

fórmulas conscientes, transmitidas segundo a tradição, geralmente sob forma de ensinamentos esotéricos. Estes são uma expressão típica para a transmissão de conteúdos coletivos, originariamente provindos do inconsciente. (JUNG, 2018, p.17)

Acho interessante salientar que, no ponto em que o grande pensador Jung faz referência a ensinamentos tribais primitivos, talvez a conceituação utilizada na época, devêssemos ler: sabedorias geradas em agrupamentos ou aldeamentos de povos originários. A expressão “primitiva” parece manifestar uma ideia de evolução que não me parece conveniente. Entendo ser mais apropriado o emprego de sabedoria de povos originários, fazendo referência a um saber específico, gestado por agrupamentos ameríndios, oriundos de nosso solo americano. Para esse autor, os arquétipos são conjuntos de imagens historicamente originadas e mantidas, por repetições e manifestações constantes, de uma mesma experiência, que se estruturam e reestruturam durante muitas gerações, armazenadas no inconsciente coletivo. Quando Jung faz referência aos povos originários ele salienta que essas exteriorizações de imagens inconscientes, quando reveladas como ensinamentos esotéricos, já constituem saberes conscientemente elaborados. Percebi que, na Yvy Poty, os grafismos espalhados constituem o registro materializado e pensado nas conversas cotidianas, geradas por alguns arquétipos compartilhados. Esses produtos do inconsciente coletivo são relidos em conversas diárias e passam a indicar, depois da tomada de consciência e de sua valorização, tanto o caminho para o desenvolvimento dos mais novos como a manifestação histórica da cultura.

Na Yvy Poty, a trilha está sendo constituída, pensada e germinada pelo trabalho coletivo que envolve, de diferentes maneiras, todas as pessoas. Muitas vezes, promovendo-se a interação com o processo pedagógico e simbólico, desenvolvido com os mais novos, no espaço da escola de madeira que foi construída pelos próprios indígenas, na parte central do território da aldeia. Senti essa relação tanto pelas descrições e traduções feitas pelo cacique e pelo professor Gerônimo, como pela observação atenta dos desenhos, dispostos pela trilha e nas paredes da escola. Há também uma perceptível relação dessas constituições simbólicas com o passado compartilhado, pelas reminiscências traduzidas pelos indígenas como estruturantes de seus dizeres, de suas subjetividades e de suas vivências coletivas. Para Kusch:

Sólo por un motivo de entrância se comprende la subjetividad del índio. Esta, por su parte, se contradice con el ideal de objetividad y saliencia al cual estamos acostumbrados, ya que tiene soluciones propias ignoradas por nosotros como la del enfrentamiento ritual con el miedo... sino como una entrancia o enfrentamiento de la

vida emocional en sus dimensiones más profundas, hasta ahí donde roza el inconsciente con sus arquetipos. (KUSCH, 2009, p.302).

Segundo o autor, para nos aproximarmos das afeições emocionais mais profundas, que moldam a subjetividade dos povos originários, temos que buscar compreender suas relações com o inconsciente coletivo. Essas reminiscências estão presentes nas descrições mitológicas, nas convivências diárias e nos símbolos gráficos que os Mbyá compartilham reciprocamente, gerando alterações em seus imaginários. Os arquetipos são conjuntos de imagens primordiais originadas de uma repetição constante de uma mesma experiência traduzida ou armazenada no inconsciente de uma coletividade. Porém, nossas criações objetivantes e representacionais da realidade não são capazes de compreender o ritmo criativo, expresso na reciprocidade e na temporalidade que estruturaram e estruturam inconscientemente o pensamento e ações desses povos. Acredito que, com uma observação atenta da disposição e das traduções simbólicas grafadas pelos Mbyá na Yvy Poty, tendo como referência as dimensões de pensamento, posso ter uma primeira aproximação de algumas memórias coletivas, que servem de base para a educabilidade desses Guarani.

Em uma de minhas visitas, dia 06 de agosto de 2018, avistei os indígenas reunidos próximos à escola, um prédio de madeira de aproximadamente 10m por 30m (figura 12). Aproximei-me e fui convidado a entrar. Posteriormente, registrei uma descrição desse espaço, em meu caderno de campo, como segue:

O prédio da escola foi construído pelos Guarani e abriga a Escola Estadual na aldeia. Atuam nela um professor indígena, uma professora branca e um professor branco. A sala possui aproximadamente doze cadeiras, a mesa do professor e um quadro negro. Próximo à porta cartazes mostram a estrutura e a planta da aldeia com desenhos feitos pelos Guarani, mas impressos em banner. Um deles apresenta um calendário em círculo expondo as fases da agricultura, realizada pelos Guarani, associada às suas atividades anuais. De frente para o quadro dois banheiros, um masculino e outro feminino. A sala possui duas janelas, uma virada para a parte da aldeia onde ficam as moradias e outra virada para as plantações na parte baixa da aldeia. Abri a janela que estava entreaberta e admirei por alguns segundos a bela vista. De onde se pode avistar, ao fundo, o bosque onde fica o rio. E uma terceira ao lado dos banheiros, de onde se avista o campinho da aldeia. Por alguns segundos fiquei observando uma menina na rua, debruçada na janela, com um olhar de admiração a observar as pessoas brancas dentro da escola. (06 DE AGOSTO DE 2018)

Figura 12 - O espaço escolar na Tekoá Yvy Poty



Fonte: acervo do autor

Por entre as tábuas que constituem suas paredes, os raios de sol penetravam, clareando e arejando o ambiente. Na parte baixa das paredes, diversos desenhos coloridos feitos pelos alunos, com traços e coloridos bem característicos da “arte” Guarani. São símbolos em forma de animais e objetos que dialogam com a cultura expressa pela oralidade desse povo (figura 13), (figura 14), (figura 15).

Figura 13 - Grafismos (Arte educativa Guarani)



Fonte: acervo do autor

Figura 14 - Desenhos, uso da imaginação



Fonte: acervo do autor

Figura 15 - Representação da natureza que educa



Fonte: acervo do autor

Na parte mais alta das paredes de madeira, há diferentes trabalhos construídos pelos alunos indígenas. Observei atividades de ciências que mostravam as partes do corpo humano escritas de maneira bilíngue, caracterizando a alfabetização desenvolvida na aldeia, nas línguas Guarani e Portuguesa. Lembro agora de um relato que me foi concedido, por uma professora não indígena na aldeia Guarani Tekoá Nhudy. A educadora lembrou-se de um momento em que explicava a reprodução humana para uma turma do Ensino Médio, em uma aula de Ciências. Então me disse que havia tentado falar sobre as partes do corpo humano que estão envolvidas na reprodução, e também sobre a sucessão de fases do processo, sem sucesso aparente, mostrando imagens convencionais dos livros didáticos. Ela não sabe bem como

ocorreu ou que acontecimento percebido teria gerado a relação, mas lembra que, a partir do momento que os alunos passaram a desenhar flores desabrochando e pequenos caules nascendo sobre flores maiores, os estudantes indígenas teriam passado a intuir a sequência dos acontecimentos que geram a vida. O acontecimento da gestação humana também foi associado por imagens e afeições à sementeira dos vegetais observados no ambiente. “Na verdade parece que eles já possuíam este saber”, relatou a professora. Suas estruturas mentais e cognitivas já os havia imbuído, através de outras imagens e de outros processos gestacionais, de sabedoria. Notei que a simbologia, que confere sentido à vida e aos acontecimentos diários, é toda mediada por uma estrutura imagética, histórica e socialmente constituída, bem como pela relação com o apreendido pelo inconsciente, que se manifesta no tempo presente, nas conversas sobre contos e temas diversificados. E a gestação de saberes faz uso dessas imagens, que afetam o emocional. Então elas passam a semear ou desvelar a sabedoria, na relação com a consciência atemporal, revelando um saber para viver.

Na visita seguinte fiquei mais “tocado” perceptivamente e movido pela minha curiosidade em compreender a simbologia grafada e espalhada pelos Guarani na mata. E também pelos diálogos possíveis entre esses símbolos, a cultura, a espiritualidade e a educabilidade, presentes na configuração dos espaços constituídos. Fiquei interessado em compreender as traduções e relações com os marcadores simbólicos presentes em desenhos e pinturas coloridas. Intuí que cada símbolo expresso dialoga com a sabedoria ancestral disposta para ensinar e aprender. São desenhos de pessoas indígenas, expostos e esculpido em árvores, com rostos expressivos e feições corporais, que “dizem” o que os Guarani precisam saber sobre a vida. Pareceram-me pertencer ao passado presentificado e estar em constante diálogo com as pessoas da aldeia. Sinto que possuem um caráter educativo e celebrativo, que convoca à reciprocidade de ações e pensamentos. Fiquei interessado em entender e ouvir suas traduções sobre como ocorre a leitura desses dizeres grafados e que importância essa leitura de mundo representa para a educação dos mais jovens?

Segundo me relataram e traduziram o professor Gerônimo e o Cacique Santiago, esses grafismos mantêm vivo o pensamento e a cultura do povo. Eles representam um conjunto de experiências que são coletivizadas e transformadas no diálogo diário, além de se relacionarem com novas imagens, geradas por acontecimentos percebidos e sentidos, que se moldam pela presentificação do passado tornado consciente. Intuí que os símbolos dispostos pelo espaço da aldeia e nas paredes da escola constituem a estabilização momentânea da cultura Mbyá, naquele solo que passaram a habitar. Mais especificamente, a harmonização do ser

historicamente constituído “Guarani” e do estar sendo Guarani, que se concretiza no aqui e agora da aldeia. Para Kusch:

Entonces la consistência de mi vida no radica sólo en la parte de mi entidad que emerge del suelo, y que se ínterno en lo ‘universal’, sino necesariamente también en lo que está sumergido en el suelo. Uno es el ser de mi consistência, y el otro el estar de ella...El problema cultural propriamente dicho consistirá en conciliar los dos aspectos, encontrar el símbolo que reúna los opuestos. (KUSCH, 2009, p.172)

Percebi que a exposição e a disposição dos grafismos pela aldeia são a gestação orgânica da cultura Mbyá no novo solo no qual passaram a habitar. Ela é gerada na associação e na experiência política educacional, presente nos diálogos diários, em torno da fogueira, bem como na criação coletiva dos símbolos conectados com essas conversas, por meio das quais todos (as) se educam e são educados (as). Essa combinação representa a conciliação do ser universal Guarani, presente na conscientização do inconsciente coletivo, através dos arquétipos dialogados, e do estar sendo diário, que se encontra submerso, e que por vezes é revelado no ritmo dos acontecimentos.

6.3 Diálogos e saberes Interculturais com a sabedoria do professor Guarani Gerônimo

Na conversa que tive com o professor Gerônimo levei algumas imagens, que havia fotografado na trilha na visita anterior, na intenção de que ele me traduzisse seus sentidos e significados compartilhados. Fiquei um pouco apreensivo quanto a sua reação, quando visse e fosse questionado sobre os desenhos, mas ele sorriu e foi muito atencioso na tradução, revelando aspectos importantes dos processos educativos e de criação simbólica. Iniciei perguntando: como funciona o pensamento Guarani? E ele respondeu: “Tudo em nossa memória já está configurada em Guarani, nos interesses dos Guarani” “Tem que acontecer naturalmente, no nosso tempo, no tempo Guarani. Nunca dizer isto vai ser para isto. Não antecipar, esperar, ter calma”.

Depois disso passei a traduzir-lhe um processo pedagógico vivenciado por mim na escola. Nessa situação descrita por mim, procurei demonstrar a possibilidade de gestação de

ideias a partir de diálogos democráticos. Procurei estabelecer associações com a dinâmica recíproca de conversação, mantida nos contos diários, que os indígenas realizam, e também com processos educativos em que respeitei o tempo dos alunos e fui bem-sucedido. Com um movimento positivo com a cabeça e um sorriso, senti que Gerônimo havia compreendido a relação. Passei a explicar-lhe a concepção da interculturalidade pedagógica e como seriam benéficas, para ambas as culturas, essas trocas. Ele concordou e disse: “é importante, um jeito de aprendermos uns com os outros”. “Já conversei com um grupo de mulheres da Lomba”, fazendo referência à Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. E disse: “estas mulheres estiveram na aldeia e falaram dos temas geradores”. Percebi que, nesse diálogo, o professor havia estado aberto à escuta e sido escutado. Então lhe perguntei: “Como assim temas geradores?”. E ele: “Coisas que acontecem e levam a outras, coisas sentidas. Assim como no dia a dia”. Percebi que o diálogo, entre ele e essas mulheres, havia gerado entendimentos recíprocos e aberturas à perspectiva do outro (a), que possibilitaram a sensação de “atalhos”. Senti que Gerônimo estava disposto a dialogar e criar sabedorias, por meio da troca de pensamentos e sentidos cognitivos comunicáveis. Então lhe perguntei: “o que você acha da interculturalidade? Como você entende isso?”. Ele disse: “Precisamos encontrar as ‘palavras pequenas’, para entender, não usar palavras grandes. Estas são mais difíceis para os Guarani entender”. “O branco inventa muitas coisas, tem que ser simples”. “As palavras pequenas são como atalhos”. Quando fez referência a “palavras pequenas”, percebi que o diferencial estava na subjetividade. A estrutura de pensamento Guarani me pareceu mais estável e constante. Intuí que as personalidades geradas, nessa maneira de pensar, simplificam o dito, ao mesmo tempo que aprofundam o afeto com a visão da imagem e das memórias. Enquanto a nossa forma de pensar, do homem branco, cria a necessidade de ampliar o dito, perdendo assim a estima com a imagem, relativizando-a. Aumenta-se o tamanho, mas reduz-se sua intensidade e capacidade de interlocução. Pareceu-me a princípio que esses atalhos são possíveis de serem consumados e vivenciados quando há sinceridade no dizer. As “palavras pequenas” são encontradas e representam atalhos quando há sentimento envolvido e quando falamos buscando a interioridade do outro. O outro, como reflexo de mim, como humanidade comum comunicante. Esse deslocamento me faz encontrar os atalhos em dizeres pequenos. Poucas palavras e mais sentido e disposição, no processo de interiorizar o dito, como próprio do outro. Para Panikkar:

No existe ciertamente una perspectiva global. Toda perspectiva es limitada, pero existe siempre la posibilidad de un intercambio y de una ampliación de perspectivas y el diálogo intercultural apunta precisamente a esto. (PANIKKAR, 2006, p.14)

Para esse autor, conceder valor às perspectivas de pessoas de outras culturas e buscar ter consciência delas é imprescindível ao diálogo intercultural. A ampliação e o reconhecimento prático e teórico da não universalização, de qualquer perspectiva, constitui a superação de uma limitação que podemos nos impor. A constatação consciente dessa barreira, por si só, pode criar elos entre pontos de vista e a gestação de saberes e pensamentos interculturais. Esses diálogos com o professor Gerônimo, bem como os outros relatados, por ele descritos, revelam a disposição pela busca de ampliação de perspectivas. O anúncio da percepção e da possibilidade de gerarmos “atalhos”, por meio das ditas “palavras pequenas”, constitui o anseio de criar caminhos e elos interculturais subjetivos. Essa vontade e sua experiência nem sempre gera uma compreensão mais complexa do exposto, mas, em contrapartida, ao menos ampliam a vontade de saber ou a consciência da insuficiência do que sabemos. E, além disso, que podemos encontrar diferentes entendimentos em outras culturas. O desejo em reconhecer similaridades já pressupõe o anúncio da vontade de desestabilizar ideias e convicções enraizadas.

No mesmo dia, aproveitei para mostrar ao professor a foto de um indígena que foi desenhado no caminho da trilha. Ele me disse que foi desenhado pelas crianças em uma atividade escolar. Utilizaram como material tinta óleo e outras madeiras com pontas para esculpir. O trabalho de modelar a imagem na madeira também foi feito pelos “mais novos”. Várias crianças ajudaram a desenhar e pintar, apresentando diferentes reações nessa atividade lúdica, realizada no período escolar. Essa prática, além das experiências sensíveis e artísticas, demonstra um desempenho manual. O exercício de concentração também foi bastante importante, para sua realização, como afirmou o professor.

“Foi uma experiência de muito aprendizado para elas” disse Gerônimo. Ele então passou a relatar que aquele índio poderia ser qualquer um de nós Guarani, uma imagem que coletiviza. Mas aquele era *Xandaro*, um Mbyá antigo, protetor e cuidador da terra. Ele disse que, no passado, existiam índios que conversavam pouco, não eram bons de conversa. Entendi, pela maneira como traduzia e por sua expressão facial, que se tratava de povos violentos. *Xandaro* era um representante dos antigos Guarani que cuidavam da terra. As feições de seu rosto expressavam coragem e força (figura 16).

Figura 16 - Xandaro (Guerreiro Guarani)



Fonte: acervo do autor

Gerônimo disse ser comum os alunos se envolverem em atividades na mata e revelarem diferentes reações. Passou a revelar diferenças na apreensão da sabedoria e no comportamento das crianças da aldeia ao se depararem com as imagens prontas. Percebi que as atitudes, os movimentos corporais e as expressões faciais são bastante observadas durante o desenvolvimento dos mais novos. Segundo Bergamaschi (2006, p.172), se referindo ao saber Guarani: “o saber acessível a todos, é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de categorizações de conhecimentos, que o fragmenta”. Segundo os relatos e as experiências educativas que pude observar, as atividades educativas nos espaços da aldeia são compartilhadas e visam a integrar todas as pessoas. Essa participação coletiva agrega atitudes e pensamentos, tornando a sabedoria cada vez mais aprofundada e de ascendência, o que beneficia a vida da comunidade. Aos símbolos gráficos gerados são agregados diferentes iniciativas e comportamentos, que acabam compartilhados por todas e todos e possivelmente comentados nas rodas de conversas.

Gerônimo continuou: “vários alunos vão ficar em dúvida, deixamos por eles”. “E quando for tentando entender, um dia vai entrar neste mundo”, fazendo referência à apreensão e à relação com os arquétipos. “O conhecimento mesmo com esforço é difícil para eles”. “Já outros vão realizar o desenho e a pintura e já entendem o que representa da cultura”. “Como professor devemos observar o comportamento, mas deixar por eles, para aprenderem no tempo certo”. “Não devemos ensinar tudo direto, deixar as dúvidas”, “devemos ir alertando a memória deles”. “Alertando para irem além”. Quando fez referências à memória, era como se dissesse que eles já possuíam as sabedorias e as imagens, apenas precisariam do tempo certo para acessá-las na sua interioridade. Segundo Kusch (2009, p. 316): “Ahora bien, decir que un

saber es rítmico significa que ese saber no pareciera tener origen sensible o exterior, como lo requiere el nuestro, sino que participa de la reminiscência y que ha de consistir en un estereotipo”. O ritmo do saber indígena, assim como afirma o autor, tem íntima relação com as imagens visualizadas e com as lembranças compartilhadas reciprocamente no dizer. Sua criatividade, imaginação e cognição parecem fundamentadas em crenças sólidas, que participam profundamente do sentir e do pensar.

Para os Mbyá, segundo a tradução de Gerônimo, as crianças são os professores. Quando eles as observam, lembram das crianças que foram, lembram-se dos meninos e meninas que eram. Veem e relembram, pela observação dos mais novos, o que passaram e o que fizeram. Estudam a si mesmos pelo comportamento dos mais jovens, que reproduzem as fases da vida. Como se o passado fosse vivenciado e ensinasse pelas ações e comportamentos que as crianças expressam no presente. “Meu pai, disse Gerônimo, me mostra as crianças e diz: esta é sua imagem, igualzinho”. “A mesma linguagem, outra vez ensinando”. Como se todas e todos estivessem ali, se vendo nos mais jovens. Acredita-se que o movimento coletivo e individual das crianças mostra quem as pessoas foram, que é o mesmo que estão sendo agora. Como o ser Guarani, o que nunca deixou de ser e será para a eternidade.

Depois disso mostrei para o professor fotos de grafismos, com formatos geométricos, que foram pintados pelos Guarani nas árvores da mata. Então ele me disse que simbolizavam a representação das serpentes. Afirmou que esses répteis são amigos dos indígenas, pois avisam para as pessoas da aldeia sobre os perigos, trazendo mensagens da natureza. Rastejam pela mata e se comunicam pelos sons que emitem e pelas intenções que deixam transparecer em seus movimentos. Segundo Castro (2013, p. 254): “Dizer então que os animais e espíritos são gente é dizer que são pessoa, é atribuir aos não humanos às capacidades de intencionalidade consciente e de agências que facultam a ocupação da posição enunciativa do sujeito”. Os indígenas se relacionam e vivenciam a comunicabilidade com outros seres. A posição que esses não humanos ocupam no habitat ou o lugar de onde falam é o que lhes confere condição de ter pontos de vista. O que vale é a localização do ser e a manifestação de suas almas, suas perspectivas. Então, o que anunciam gera a possibilidade de alteração do ponto de vista ameríndio, no caso dos Guarani, sobre a vida. Tanto em questões que surgem dentro da objetividade diária, como nas que provocam mudanças na subjetividade e na consciência humana. Os animais transmitem saberes sobre a natureza, que são internalizados e podem promover o desenvolvimento criativo e social. Então o professor Guarani segue dizendo: “Desenhamos os animais para expressar os perigos da extinção e mostrar que não

queremos a extinção”. “As crianças devem aprender, e aprendem registrando o que é importante”. Comentou sobre a ideia de construir juntos com os mais jovens, alunos da escola, um museu natural. Dada a importância que concedem aos animais, a continuidade de suas existências não é somente cogitada, e sim relacionada à própria totalidade orgânica que rege a vida. Percebi que, pelos caminhos que criam, nos espaços da aldeia, se gera maneiras de ensinar e aprender. A trilha localizada na parte alta da mata é um lugar de construções e contato com os saberes cosmológicos, mas também uma maneira de dialogar com os não indígenas. Cada criança tem seu tempo e suas reações respeitadas durante a pintura dos grafismos.

Figura 17- A trilha, lugar de aprender e ensinar



Fonte: acervo do autor

Figura 18 - Representação da serpente



Fonte: acervo do autor

Notei que o comportamento durante as atividades são observados e expressam as características do ser de cada pessoa. Os mais velhos estão atentos aos “processos de transformação” de cada criança e adolescente no estar sendo. Os mais novos, quando ficam afastados, no momento das dinâmicas educativas, estão mostrando respeito, segundo a concepção educativa dos indígenas, ou estão interessados nas transformações de seus próprios pensamentos. Essas assimilações provocam modificações e geram saberes internalizados, apegados à reflexão gerada pelo fazer e pelas transformações subjetivas. Os que estão sentados e calmos demonstram coragem para aprender, envolvem-se na parte prática das atividades, quando solicitado, com mais destreza e coragem, geralmente manipulando os utensílios sugeridos, além de estarem mais propensos a incursões pela mata e por outros espaços. Em diversas situações tomam a frente de maneira objetiva. Segundo Jung:

A consciência introvertida vê as condições externas, mas escolhe as determinantes subjetivas como decisivas. Por isso, este tipo se orienta por aquele fator da percepção e conhecimento representativo da disposição subjetiva que acolhe a excitação sensorial. (JUNG, 2012, p.353)

Jung demonstra, em seus estudos, as características de pensamentos e ações que diferenciam as pessoas em relação à apreensão da realidade. Para esse autor, as personalidades que possuem a consciência introvertida mais desenvolvida reagem aos fenômenos tendo a subjetividade como decisiva. Os impulsos sensoriais percebem os objetos da exterioridade e os acolhem, gerando abstrações da consciência, que são determinantes na definição de seus pensamentos. No entanto, a pessoa introvertida, em muitas situações, defende-se das solicitações externas, e naturalmente gasta menos energia com os objetos externos que compõem a realidade. Já a personalidade extrovertida, segundo Jung:

O extrovertido, ao contrário, comporta-se de modo positivo diante do objeto. Afirma a importância dele na medida em que orienta constantemente sua atitude subjetiva pelo objeto e a ele se reporta... se caracteriza por sua constante doação e intromissão em tudo... (JUNG, 2012, p.353)

Percebi atitudes construtivas de pensamentos e ações, relacionadas diretamente aos saberes oralizados e constituídos nas práticas cotidianas da Tekoá. Os fenômenos sentidos e

vividos, nesses fazeres diários, são interiorizados pelas pessoas extrovertidas, constituem e alteram suas subjetividades de maneira decisiva, positivando o objeto apreendido, na interação com a realidade externa. Os Guarani que possuem essa característica, de consciência e personalidade, se doam às atividades e fazem delas elementos de interiorização do vivido na totalidade. Parece-me evidente que o equilíbrio, por parte da pessoa, entre os elementos vindos das consciências extrovertida e da introvertida a torna mais preparada para vivenciar a realidade. Outro componente da psique parece ter um papel fundamental e decisivo para compreendermos a mentalidade e a racionalidade ameríndia, os arquétipos. Para Jung:

O arquétipo é uma fórmula simbólica que entra em função sempre que não existam ainda conceitos conscientes ou que, por razões internas ou externas, sejam elas de todo impossíveis. Os conteúdos do inconsciente coletivo são representados na consciência como tendências e concepções manifestas. Normalmente são considerados pelo indivíduo como determinados pelo objeto – de modo errôneo, em suma pois nascem da estrutura inconsciente da psique e são apenas liberados pelo efeito do objeto. Essas tendências e concepções subjetivas são mais fortes do que a influência do objeto; seu valor psíquico é maior, de modo que se sobrepõem a qualquer impressão. Assim como parece incompreensível ao introvertido que o objeto sempre deva ser decisivo, ao extrovertido continua sendo um enigma por que um ponto de vista subjetivo deva preponderar sobre a situação objetiva. (JUNG, 2012, p. 358)

O pensamento emerge, por vezes, de fontes subjetivas e, em última análise, de fontes inconscientes e, por outras, de dados objetivos transmitidos pelas percepções sensíveis. As manifestações inconscientes possuem um grau de relevância decisiva na estruturação do pensar de diferentes grupos humanos. O inconsciente coletivo, formado por arquétipos ou imagens primordiais, surge por manifestações simbólicas e linguísticas, sendo constituídas, vivenciadas e transmitidas historicamente. O que notei na educação e no pensamento Guarani é que o desenvolvimento autônomo, seja ele com maior tendência introvertida ou extrovertida, concorre ou assoma-se às manifestações arquetípicas. A vivência do inconsciente coletivo promove um maior equilíbrio entre a busca incessante pelo desenvolvimento pessoal e o “Ser Guarani. Em diversas oportunidades acontece uma sobreposição das vivências arquetípicas sobre os fatores da consciência no sentir e na racionalidade Mbyá. Nos fazeres pedagógicos e no silêncio, as lembranças coletivas emergem unindo corpos e produzindo pensamentos e subjetividades.

A trilha é como uma escola de desenvolvimento. Lá é feito um trabalho educativo diário que já está conectado com a escola tradicional da aldeia. Os mais jovens têm seus pensamentos conectados e revelados nesse fazer coletivo pictórico. Os traços e cores ativam o passado no presente por meio da percepção de cada um. Ao mesmo tempo que são observados, observam. Sentem e pensam, intuindo, nessa totalidade de sensações e fazeres.

Neste capítulo, busquei organizar as traduções, sentimentos e interiorizações percebidas e escutadas, nas últimas visitas e estadas na aldeia. Acrescentei novas percepções da dinâmica educativa na Yvy Poty, associadas à gestação simbólica e às conversas diárias. Procurei descrever as atividades práticas que permitem o desenvolvimento do estar sendo Guarani e da concepção de seus pensamentos. O aprofundamento, as traduções e o entendimento das dimensões de pensamento foram realizados à medida que estive junto e senti suas manifestações. Busquei salientar novas percepções teóricas e práticas sobre a possibilidade de diálogos interculturais com pessoas Guarani. Após algumas constatações consideráveis do estar sendo Guarani na aldeia, novas indagações surgiram com mais clareza, e a busca das versões indígenas para essas dúvidas foi, em grande parte, o que moveu esta pesquisa.

7. FAZERES PEDAGÓGICOS: A CAMINHADA E A CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO HABITAT CULTURAL

No capítulo anterior, relatei minha aproximação da vivência das três dimensões do pensamento Mbyá e busquei percebê-las na relação com alguns elementos da oralidade e do grafismo Guarani no espaço da Tekoá. A partir do estar junto e das conversas, procurei escutar e aprender um pouco sobre a pronúncia da palavra dita, e, do mesmo modo, vivenciar a reciprocidade e a importância para o desenvolvimento dos Guarani do fazer pedagógico com desenhos, nos espaços da aldeia. Neste capítulo, apresentarei fazeres educativos, experienciados por mim, no estar junto dos Mbyá, concomitantemente e relacionados às traduções que ouvi dos Guarani na aproximação permitida, nesses processos. E, com base no que percebi e experienciei nessas relações pedagógicas, proponho elementos para uma pedagogia intercultural. Primeiro, descrevo a importância que o “caminhar aprendendo” ou o “aprender caminhando” tem para os indígenas da Yvy Poty. Faço isso a partir das percepções geradas pelos meus movimentos, escutas e caminhadas no interior da aldeia, além das construções pedagógicas que senti se manifestarem. Depois, foco em uma aproximação pedagógica que mantive com uma criança Guarani, que me mostrou a potência do aprender para os (as) Mbyá mais novos(as), pela observação do movimento do(s) corpo(s) e pela imitação dos mais velhos. Por fim, descrevo uma prática educativa inesquecível na qual tive a oportunidade de participar com os indígenas, na aldeia – a prática de grafar nas árvores a simbologia geocultural desse povo.

7.1 O caminhar: a Jeguatá como história e gestação de saberes

Em uma tarde muito chuvosa, no dia 23 de julho de 2009, caminhei pela estrada e pela mata até chegar à Yvy Poty. Essa visita foi marcada e sentida pela “caminhada” que tive de empreender até a aldeia, aproximadamente sete quilômetros, e também pela relação educativa e pelos diálogos pedagógicos interculturais, que a dinâmica do caminhar proporcionou, por meio das conversas que mantive com o professor Gerônimo, horas depois, no interior da Tekoá, quando ele me disse que caminhar movimentava os pensamentos. Mas, “sozinho de um

jeito e junto com outros diferentes”, percebi que esse fluxo de pensamentos acontece pela revelação das imagens em movimento, através dos sons percebidos e pelas experiências vividas durante as atividades, e que esses processos educativos e interativos, percebidos e sentidos na(s) caminhada (as), estão intimamente relacionados com o sentido histórico, espiritual e de resistência presentes nos atos de se deslocar. Segundo Pradella:

[...] o caminhar guarani, Jeguatá, estaria relacionado não só a uma busca pela terras sem males, mas também por uma série de outros aspectos: pela ‘busca por uma terra ideal e um ideal de terra’; pelo atrito e intenção de distanciamento frente à presença das sociedades euro referentes e conflitos com relação a estas; pelas memórias e profecias constituídas em torno das caminhadas; por um entendimento nativo de movimento intrinsecamente relacionado ao xamanismo em que se atualizam e são revisitados os mitos; e/ou pelo caminhar que dá forma às metáforas das escolhas da vida e do cotidiano. (PRADELLA, 2009, p.102)

O caminhar ou Jeguatá representa uma busca espiritual individual e coletiva, mas também representa ir ao encontro da liberdade, longe das pretensas determinações territoriais e de pensamento impostas pelos colonizadores europeus. Trata-se de um processo de resistência, mas também de continuidade histórica, cosmológica e de convivência. E, no interior da Tekoá Yvy Poty, percebi e senti a Jeguatá como uma maneira de refletir, ativar a imaginação poética e fazer escolhas no mundo, assim como um projeto educativo que alia a tradição com o fazer pedagógico cotidiano.

Nessa ocasião específica, ao entrar na Yvy Poty, fui recebido por duas crianças Guarani que me levaram até a escola de mãos dadas. Um deles me disse que se chamava João Miguel e a menina era a filha do professor Gerônimo. Dentro da escola, o menino me convidou para ver seu desenho no quadro. Quando me aproximei ele continuou o desenho com giz branco. Então, lhe perguntei: “Que desenho é este?”. E ele me falou com um sorriso no rosto: “amigos!”, e cita uma série de nomes de crianças da aldeia. “O que estão fazendo?”, perguntei, e ele respondeu: “Estão brincando abraçados”. Então ele desenhou dois montes e eu lhe perguntei: “O que é isso?”. E ele me respondeu, com força e orgulho: “Yvy Poty”. Aproximamo-nos do quadro com o desenho da aldeia e comecei a lhe perguntar em português, apontando para partes do desenho, e ele foi respondendo: “é escola, a casa, a roça...”. Percebi que ele entendia bem as palavras em português e que já havia feito a reflexão sobre do desenho. Demonstrou a potência do ser Guarani e o amor pelo seu habitat e por seus

parentes. A maneira como “disse” e se referiu, com emoção, aos diferentes espaços da aldeia, demonstra o significado profundo que os Mbyá conferem à habitabilidade.

Então, visualizei algumas mudanças nos cartazes e desenhos fixados nas paredes de madeira. Avistei um grande e colorido cartaz com o desenho da trilha, que fica na parte alta da aldeia coberta pela mata. No quadro, todas as casas, paisagens e árvores conectadas à trilha, por “caminhos” (figura 19).

Esses espaços do habitat Guarani estavam e estão interconectados por diversas pegadas menores, desenhadas pelo chão da representação da Tekoá. Segundo o que me foi traduzido pelos Guarani, a trilha: “é um jeito que encontramos de mostrar para os Juruá o que Guarani não consegue dizer com palavras”. E, como afirma o Cacique Santiago: “Nosso modo de vida”. “Nossa relação com a natureza”. “Um outro jeito das crianças ter conhecimento”.

Figura 19 - Cartaz da trilha etnoecológica



Fonte: acervo do autor

A intenção e o esforço, de proporcionar ao não indígena um modo de entender sua cultura, deixa transparecer o desejo de comunicar. Revelar o “não dito” após perceberem que a palavra não esgota as possibilidades de dizer e de compreender. Eles recorrem ao movimento no contato com a natureza, com suas representações simbólicas e com seu modo de ser, possibilitando assim contatos interculturais. Buscam reproduzir o processo que acontece em um clima existencial anterior às palavras e ao dito, para realizar a troca de saberes. Para Kusch:

Hay una posibilidad de ser que tiene que ser explicitada, y hay una articulación del sentido ya dada antes de hablar. El habla se da en un clima existencial. Es lo que se llamó el co-encontrarse, el co-comprender y la articulación de sentido que se da siempre ya antes del decir mismo. (KUSCH, 2009, p.160)

Para o cacique, a trilha é uma maneira de dizer para o não indígena o que não se consegue comunicar por palavras. É possível intuir que o acesso ao saber precisa acontecer pela aproximação de aspectos simbólicos e ritualísticos. Nesses momentos se articulam os sentidos na reciprocidade. Percebi e senti que esses acontecimentos podem revelar aspectos, aos não indígenas, pelas imagens constituídas na totalidade, pela união dos seres através dos movimentos, pela espiritualidade e no contato com a natureza. Tais expressões imagéticas podem ser reveladas pela visualidade gráfica constituída e por palavras precisas, que surgem na aproximação com a existência no habitat. O pensamento do grupo só pode ser acessado quando percebido e sentido em seu condicionamento ao lugar, no qual ocorre a interação do geográfico com o cultural. Segundo Kusch:

El acceso a la unidad geocultural tendrá que realizar-se com medios inéditos, uno de los cuales consiste en el estudio del pensamiento grupal. El pensamiento es siempre el núcleo seminal que proporciona los contextos simbólicos con que se visten la realidad y el quehacer cotidianos. (KUSCH, 2009, p.254)

Para esse autor, é na geocultura, gerada na interação entre o simbólico e o habitat, que germina o pensamento autêntico do grupo. O molde simbólico da comunidade se estabelece na relação com a habitabilidade mantida pelas pessoas. Na trilha criada da Yvy Poty, podemos perceber essa interseção, que semeia a visão cosmológica desse povo Mbyá. No cotidiano, o simbólico é constituído pelo pensamento, que em muitas oportunidades presentifica o passado carregado de vivências históricas.

O quadro disposto no interior da escola seria colocado na entrada da trilha e apresentava como título: “Trilha Etnoecológica YvY Poty”. Ele expõe um desenho ampliado da trilha, feito pelos Mbyá. Percebi um movimento e um processo pedagógico em curso, a sincronizar a trilha com o espaço escolar. Dentro do prédio, essa nova ilustração, em forma de quadro, com fundo branco, compunha, junto com uma mandala Guarani e com a representação da aldeia, um conjunto de imagens educativas e simbólicas. A mandala traz o calendário anual com a

sequência de meses e desenhos de tempos de plantio, árvores, formas de trabalho, frutos, plantas e representações da espiritualidade. Enquanto isso, o desenho expresso da Tekoá é amplo e revela um conjunto coeso e interconectado, dentro dos limites bem definidos da aldeia – podemos ver a escola, as roças, o campinho de futebol, a Opy e diferentes árvores e casas conectadas por “caminhos”. Na fala do menino Guarani, João Miguel, percebi o sentimento de orgulho em pertencer à etnia Mbyá, e também a importância da casa, dos amigos, da escola e dos demais espaços da Tekoá em seus pensamentos. Nas palavras do Cacique Santiago transparece o desejo de dialogar com os não indígenas e mostrar-lhes a cultura e a maneira de aprender e ensinar de seu povo. Todo esse processo de agir e pensar é indissociável do “lugar” que habitam. Pois, para Kusch (2009, p.206): “El otro vector va desde el pensamiento del grupo cultural, pasando por su respectivo horizonte simbólico, hacia el habitat. Em este punto aparece el paisaje del grupo que consiste en la interpretación que el grupo hace de su habitat”. Acredito, assim como Kusch, que durante a aproximação a outros grupos humanos, em especial na América Latina, a princípio devemos buscar sua racionalidade própria, partindo de um vetor que emerge de seus pensamentos coletivos. Assim, me propus, inicialmente, a aproximar-me de algumas dimensões do pensamento Guarani, para posteriormente me ater a seu horizonte simbólico na dimensão do dito e do não dito, bem como no significado que conferem a seus grafismos. Em seguida, a partir das traduções que enunciam em seus fazeres pedagógicos e de algumas experiências educativas, que mantive na aldeia, busquei acercar-me das interpretações que fazem de seu habitat.

Notei uma relação entre os saberes do território e dos espaços com o “pensar caminhando”, gerado na trilha. Há uma valorização do caminhar que semeia o saber, pelas percepções emotivas no momento dos acontecimentos. E agora percebo que a caminhada também é um momento de refletir e sentir. No caminhar, diversas imagens se sucedem e permitem o sentipensar por dentro da aldeia. Imagens e pensamentos criando ideias, moldadas pelas palavras precisas. Para Juan Cepeda, filósofo colombiano:

El sentipensar ontológico es
 una apuesta
 que se torna en serio la pregunta por el ser,
 clásica en filosofía
 asume su historia logocéntrica
 cuestiona su determinismo racional,
 se enriquece del ámbito emocional
 no se desenraíza de su suelo cultural

y se dirige ahí
 en búsqueda de alguna respuesta
 que abra possibilidade de comprensión
 ontológica (CEPEDA, 2017,p. 115)

O sentipensar manifesta uma essência modeladora, do ser e do estar no mundo, não tão racional, e sim permeada por uma sabedoria ancestral sentiente. São manifestações de maneiras singulares de viver e de conceber a existência, semeadas desde o solo geográfico e simbólico da América, que brotam permeadas pela riqueza emotiva que perpassa corpo, pensamentos e natureza. Algo capaz de criar linguagens e leituras da vida que mesclam sensibilidades descritas no puro viver – uma compreensão e fundamentação da vida e dos pensamentos a partir de uma sabedoria mantida sem compartimentações e categorias racionalistas, mas com dimensões sensíveis vivenciadas na totalidade. No caminhar pela trilha são semeados saberes por meio dos diálogos mantidos pelas palavras precisas, mas também pelo sentipensar seminal. Esses pensamentos germinados se nutrem do horizonte simbólico e da própria habitabilidade do território. Assim, é construída uma racionalidade específica pela interpretação do grupo que habita a Tekoá.

O arquétipo da caminhada ou do povo caminhante é transformado em recurso pedagógico e educativo. A marca de pegadas pelos caminhos, representadas no desenho da trilha, parece demonstrar a necessidade ou relevância do movimento. Fluxo de corpos pela natureza, percebendo e vivendo a construção de saberes. Criam-se momentos que servem para os Guarani pensar os elementos do Teko, o viver bem. “Caminhando junto, se pensa (foto caminhada na trilha) bem”, são as palavras do professor Gerônimo. A dinâmica do movimento coletivo conecta as mentes e permite a busca recíproca do saber emanado. Revela, ainda, a percepção, por parte do educador mais velho Guarani, do desenvolvimento de cada pessoa. A relevância que conferem à observação da autonomia concedida e conquistada pelos mais novos permite a interpretação de suas características pessoais. Nas atividades pedagógicas e caminhadas educativas, como já fiz referência no capítulo anterior, os mais velhos visualizam e distinguem o comportamento de cada um e cada uma.

A família do cacique Santiago é uma família de movimentos migratórios coletivos, e segue o deslocamento histórico dos Mbyá Guarani, do Paraguai, passando pela Argentina, onde nasceu Gerônimo, e agora no Brasil, na margem ocidental do Lago Guaíba, acompanhando o movimento feito pelos seus antepassados, que adentraram o território

demarcado como Rio Grande do Sul e seguiram em direção ao Oceano Atlântico. Nas terras da Yvy Poty, os Mbyá parecem ter encontrado a liberdade de dizer suas palavras e escreverem seus grafismos. As imagens cotidianas reproduzem os arquétipos e, pela caminhada no espaço da aldeia, permitem reviver constantemente a sua cosmologia.

Na mesma tarde chuvosa, um grupo Guarani se preparava para descer até o rio, na parte baixa da aldeia, para pescar. Então um senhor mais velho me perguntou se eu gostaria de ir junto. Afirmei que sim. Passamos a descer por entre a roça coletiva da Tekoá em direção ao rio, caminhávamos todos em fila e eu era o último. Coloquei-me a observar e tentar aprender um pouco no silêncio que comunica. Quando chegamos, os outros Guarani se dispersaram por entre as árvores, que compõem o bosque no entorno do rio. Então, o professor passou a me ensinar a técnica Mbyá de preparar a isca com minhocas. Demonstrou agilidade com a linha e com o anzol. Após ele lançar a isca nas águas, estremecidas pelos pingos da chuva, com extrema agilidade amarrou a linha de náilon em uma madeira, que cravou no chão. Passamos, enquanto isso, a conversar sobre diferentes temas da educação Guarani.

Na trilha, as crianças e as demais pessoas da aldeia vivenciam diferentes fazeres educativos e constroem o aprendizado do estar junto e da reciprocidade. A terra é uma dádiva que pertence a todas e todos. Os espaços são compartilhados, mas também servem para a meditação, contemplação e crescimento individual. Percebi também que os Guarani se aproximam do educar pelo movimento conjunto dos corpos e pelas emanções coletivas da mente e das palavras. A atividade da pescaria foi antecedida por uma caminhada e por vários deslocamentos por entre as árvores, para tentarmos encontrar a melhor localização para a pescaria. Ficamos aproximadamente quatro horas conversando e observando o movimento do rio e das árvores. Dialogamos sobre pensamentos e saberes educativos, sobre o que pode ser consumido como alimento nas proximidades do rio e práticas cosmológicas. O professor fez referência à importância das conversas matinais entre os Guarani e falou também sobre o desenvolvimento por faixa etária, percebido pelos Mbyá mais velhos da aldeia.

Sobre a autonomia concedida e conquistada desde a infância, lembro de um trecho do diálogo que foi bastante significativo, no qual compreendi que os Mbyá criam um ambiente educativo de construção constante, por meio do gesto sensível e de poucas palavras. O “acontecer autônomo” tem uma participação muito significativa nas construções educativas diárias. Existe-se no mundo para aprender os saberes necessários para consolidar o “ser Guarani”. O aprendizado e o desenvolvimento da pessoa Guarani se consolidam nos

acontecimentos que se sucedem no cotidiano. A percepção e a observação atenta dos mais novos, pelos mais velhos, são fundamentais. Os Mbyá prezam e organizam seus pensamentos pelas emoções e intuições diárias. Lembro agora da metáfora da janela, que um dos indígenas me narrou, quando perguntei sobre a diferença entre a educação Juruá e a Educação Guarani. Disse ele: “o Juruá coloca as crianças na janela virada para o que quer que elas enxerguem e aprendam. Mostram um conhecimento, apressam os mais novos. Nós, Guarani, deixamos os mais novos aprender sozinhos olhando, mexendo e sentindo”. Isso se dá ao mesmo tempo que os mais velhos renascem, observando os mais novos constituírem as relações cotidianas, pois, segundo os Guarani “olhando os mais novos é como se eu estivesse fazendo de novo, vivendo aquilo”. Notem, é vivendo e não revivendo. Não é nostalgia, é realmente viver de novo com novas percepções, intuições e sentimentos. Eles também, os mais velhos, no caminho inverso da relação, percebem e sentem as características de cada criança. Fazem isso muitas vezes para saber como cada criança pode vivenciar o “ser Guarani”, conjunto de pensamentos e atividades, da melhor maneira possível.

Em uma nova conversa durante a pescaria, outro saber me foi traduzido, sobre a prática educativa Mbyá da Yvy Poty: o aprender autônomo e coletivo na caminhada pela trilha. Perguntei ao professor: “Me diz, como as crianças podem apreender nas atividades da trilha?”. “Assim”, e segue um breve silêncio típico do filosofar Guarani: “quando caminhamos na mata, eu e as crianças, eu vou na frente da fila. Se observamos, por exemplo, uma aranha passando ou um outro animal ou inseto, paramos. Alguns mostram mais coragem, como um guerreiro, outros ficam pensando, outros não ficam motivados”. Notei, como em outras passagens, a observação por parte do educador da reação de cada criança a cada situação específica. E também a apreciação das características da personalidade de cada um ou uma no acontecer pedagógico ou de aprendizado. Ele segue: “O primeiro vai se aproximar olhar, até tocar. Pode se dar mal!. O segundo já aprendeu observando, não vai cometer o mesmo erro. O terceiro vai fazer outra experiência. E assim, por diante. O último vai ser o que vai aprender mais. Mas, todos aprendem!”. O fazer pedagógico acontece a partir do movimento coletivo e através de imagens e ditos sobre experiências em sequência. Todas as crianças têm autonomia para agir, mas as ações do grupo determinam a aprendizagem resultante. Cada criança será transformadora e se transformará na vivência. A reciprocidade de pensamentos e ações gera o saber. Segundo Menezes:

No que isto nos diz respeito, é a partir da interlocução entre princípios biocêntricos, pensamento ameríndio e as fenomenologias da imaginação poética, do corpo operante no mundo e das ações narrativas que enfrentamos o desafio de nos deter na problemática educacional posta pela educação das crianças pequenas em contextos coletivos. (MENEZES, 2014, p.02)

Os Guarani pensam a educação das pessoas intimamente ligadas ao meio ambiente. Relacionam-se e aprendem com outras formas de vida e alteram seus pensamentos e perspectivas pela relação direta com a natureza. A autonomia concedida às crianças tem o habitat como lugar de aprendizado, assim como nas caminhadas exploratórias coletivas, em que aprendem com sons, encostando, sentindo, se movimentando e apreciando imagens. Nessa atividade, o professor me descreve um exemplo claro de aprendizado coletivo pela experiência compartilhada, em que o movimento dos corpos e a reciprocidade, de ações e intuições, permitem às crianças a construção ou criação do saber. Observam os demais e acumulam com as percepções e imagens geradas pelo fazer do outro(a), apreendem a experiência visualizada e utilizam a imaginação agregando conhecimentos que já possuíam.

7.2 Crianças Guarani: carinho e aspectos pedagógicos em olhares e gestos

Na manhã do dia 14 de março de 2019, quando cheguei à aldeia, senti os olhares e os corpos mais receptivos à minha presença. Foi uma tarde de bastante sol e calor. Logo na entrada uma menina indígena me acenou, da janela de uma das casas de madeira. Expressava um sorriso meigo e sincero, característico das crianças Guarani. Os primeiros cenários que pude ver e contemplar, ao passar pelo portão de entrada da aldeia, foram de uma intensa movimentação de corpos no tempo lento Guarani. Uma temporalidade de acontecimentos e movimentos discretos e comunicativos. Ao sair do carro do professor, acenei para um grupo de pessoas mais velhas, que estavam acompanhadas de crianças. Os indígenas e as indígenas estavam ao lado da casa maior, na qual os Guarani se reúnem para conversar pelas manhãs. Percebi que a casa de bambu com telhado de barro, que estava sendo construída ao lado do prédio da escola, já estava pronta. Notei também que abrigava algumas pessoas. Na frente da casa havia um varal cheio de roupas colocadas para secar, aproveitando os raios de sol intensos. Ao redor da casa, vários homens indígenas conversavam sentados em cadeiras e nos

barrancos. Em frente à casa, uma mulher se abaixou para mexer, com uma colher de madeira, em um panelão, no qual parecia preparar alimentos.

Nesse dia, vivenciei diferentes emoções, momentos de aprendizado e fazeres pedagógicos marcantes. Percebi, de repente, um movimento diferente e avistei novos moradores ocupando um galpão de madeira, antes desocupado, e também a “casa de bambu”, que os Guarani estavam construindo há alguns meses. Lembrei-me de um registro feito em meu caderno no dia 06 de outubro de 2018, como segue:

Então entramos na casa de bambu eu, a professora Maria Aparecida Bergamaschi e o professor Gerônimo. A moradia estava apenas com a estrutura de bambu erguida. Gerônimo passou a nos explicar que a cobertura será feita de barro e folhas. E que a intenção é concluí-la para receber visitantes, que queiram passar a noite na aldeia. Enquanto entrávamos lembrei-me da conversa que tive com o cacique Santiago, há algumas semanas atrás, enquanto olhávamos de dentro da escola. Na oportunidade ele apontou para a casa de bambu e me disse, após eu lhe perguntar sobre o passado: ‘aquilo é o passado!’. Depois disso ficamos por alguns minutos em silêncio. Eu pensando como poderia o passado estar representado pela casa de bambu. E ele me observando, ao som da chuva que caía na aldeia.

Então a professora Cida falava, sob o olhar atento e afirmativo de Gerônimo, que os brancos ficam curiosos e perguntam aos indígenas o que eles fazem quando a casa fica velha e está quase caindo? E ela mesma responde: “eles desmancham e constroem outra vez para nunca esquecerem como se faz”. E também para ensinar para os mais novos como fazer. Tentei falar alguma coisa, mas logo contive a fala e preferi apenas sentipensar o momento, em silêncio. (CADERNO DE CAMPO, 06/10/2018)

Apreendi naquele momento, e por meio daquela conversa, a pensar na circularidade do fazer e refazer, presente na educação Guarani. Um eterno e aperfeiçoado ato criativo, retorno ao como fazer ou apenas fazer. Um refazer educativo pela observação dos mais novos ou apenas pela sensação de perceber a construção recíproca dos e com os mais velhos. Fiquei por alguns instantes pensando e imaginando como seria dormir na aldeia naquela casa.

Segundo o cacique Santiago, antes habitavam a aldeia 72 pessoas. E daquela semana em diante passaram a viver na Yvy Poty mais de 100 pessoas Mbyá Guarani. Segundo Gerônimo, o irmão de sua mãe e sua família, além de outros parentes oriundos do litoral norte, haviam chegado à Tekoá para morar. Havia um número maior de crianças brincando pelo espaço da aldeia. E adultos de diferentes faixas etárias, que eu ainda não havia visto, realizando outras atividades e dispersos, conversando. Sentamos próximos à escola e Gerônimo me perguntou: “E agora, o que vamos fazer?”, pois havíamos combinado uma atividade com as crianças. Mas os Mbyá aguardavam a chegada de funcionários do governo federal, que iriam instalar

um aparelho para tratamento dentário no espaço da escola. Respon-di-lhe que estava tranquilo e que estar na aldeia, sentindo os acontecimentos e me aproximando dos Guarani, já estava bom. Resolvi deixar meu corpo se comunicar mais livremente por gestos e movimentos. Experimentei o silêncio e deixei-me tocar pela emoção e pelo ritmo das pessoas da aldeia. Foram os instantes que me senti mais próximo das pessoas Guarani, desde que os conhecera. Por alguns momentos vivenciei o mero estar. Deixei que meus pensamentos fossem mediados pelo sentir e busquei me expressar com a sinceridade expressa nos movimentos e olhares. Lembro-me de ter pronunciado para o professor Gerônimo a gíria: “estou por ti”. Achei que ele não tivesse entendido, mas horas depois, quando estava me despedindo, perguntei a ele: “Como vamos fazer para conversar sobre a apresentação?”. E então ele me respondeu: “estou por ti”. Essa expressão parece ter sido sentida e vivenciada por ele como um atalho comunicativo. Senti que, quando a pronunciamos, o “dizer” gerou emoção, e selamos assim uma parceria. Palavras pequenas carregadas de emoção e significado abrindo um diálogo intercultural. O verdadeiro sentido comunicativo do que havíamos conversado outro dia, embaixo de uma árvore, tomando chimarrão. Para Kusch (2009, p.482): “El pensar seminal consiste entonces en hallar una superación, si se quiere dialéctica, a una oposición irremediable, casi siempre mediante la ubicación de la unidad conciliadora en un plano trascendente”. Esse caminho comunicativo semeou o princípio de uma aproximação de pensamentos que parecia improvável. A expressão “estou por ti” foi assimilada por nós dois em um plano transcendental. A descoberta germinou a confiança necessária para expormos nossos pensamentos, de maneira a estabelecermos a conciliação no fazer juntos. Depois desse acontecimento comunicativo, passamos a dialogar buscando a transcendência e a conciliação de nossas perspectivas. Para Panikkar:

Es decir no existe ningún valor cultural que pueda servir como criterio universal y neutro em las relaciones humanas. La interculturalidad pertenece a la condicion humana- y lo mismo la confianza... la seguridad se halla en la fuerza, la certeza en la necesidad epistemológica la confianza en la naturaleza humana. (PANIKKAR, 2005, p.127)

Os gestos e palavras trocados no estar junto foram gerando a confiança necessária à aceitação da perspectiva do outro. Através das conversas e sentimentos foram sendo gestadas as condições para o diálogo intercultural, pautado no respeito às condições históricas, simbólicas e de vida de cada cultura. Assim, passei a buscar o saber presente em cada

sensação e momento vivido, na emanção dos aspectos culturais Mbyá. Valorizei no estar junto os sentimentos e saberes necessários para nos aproximarmos das sensações de uma humanidade comum. Desse modo, os corpos e as mentes tornaram-se mais propícios a vivenciar a educabilidade no horizonte simbólico do outro. Para Panikkar (2005, p.52): “El diálogo dialogal, en cambio, presupone una confianza recíproca en un aventurarse a priori, si nos entenderemos el uno al otro, ni supones que el hombre sea un ser exclusivamente lógico”. Passei a confiar mais em minhas intuições e demonstrei mais confiança no estar junto dos Mbyá. Deixei meu corpo transparecer as sensações e emoções e procurei não ficar preso à necessidade idealizada de entendimento. Passei a vivenciar com mais intensidade os momentos e as trocas de olhares e gestos. O diálogo gerado tornou-se mais emotivo e consistente, gestando uma relação intercultural em poucas palavras e maior confiança.

Depois de aproximadamente meia hora, para minha surpresa, um Guarani bem pequeno se aproximou de mim e deu um sorriso. Fiquei sabendo mais tarde, por intermédio de um adolescente, que ele tinha três anos. Comecei a encostar nele e brincar. Ele vinha caminhando por um murinho de pedra em frente à escola, onde eu estava sentado, e segurava meu ombro. Levantei minhas mãos e ele começou a dar tapas em minhas palmas, palmas com palmas por alguns segundos. Batia com firmeza, mas sem agressividade. Passei a interagir bem devagar sobre os olhares das mulheres da aldeia, que nos observavam de longe. Então o peguei e lhe deitei sobre a grama, bem devagar. Ele começou a sorrir e tentar se levantar como se estivéssemos jogando, mas senti que era uma atividade “lúdica”, em que ele aprendia a se movimentar e testar suas forças. Estávamos interagindo intensamente e ele me olhava com atenção e também se divertia, mas existia algo dele com ele mesmo, com seu corpo. Sua curiosidade e coragem o levavam a aprender pelos seus próprios movimentos, de seu corpo em contato com o meu. Percebi que as mulheres me olhavam e senti que esperavam e observavam atentamente pelos meus movimentos, pois eu estava interagindo com uma criança Guarani bem pequena. Segurei sua barriga e logo depois peguei seus braços e o coloquei em pé. Dei um sorriso para as indígenas como se estive satisfeito e tendo cuidado na brincadeira, parece que elas entenderam. Percebi que aquele era meu contato e aproximação com a educação Guarani, brincar com as crianças. Pude aprender mais uma palavra Guarani: “epo”, pular. Quando o pequeno menino começou a pular na minha frente, sem parar, perguntei ao professor: “como se diz pular em Guarani?” e ele me disse: “epo”. Ele teve que pronunciar e soletrar mais duas vezes até que eu entendesse completamente. Então passei a dizer para o pequeno Guarani: “epo” e apontar para um lado e ele pulava para aquele lado. E

depois “epo” novamente, apontando para o outro lado, e ele pulava e sorria. Ele se afastou pulando e tentei chamá-lo, para não perder o aprendizado presente na brincadeira. Foi quando Gerônimo disse: “epo, ko, ape” e me traduziu como: pular aqui. E eu falei, acenando para o menino e apontando para meu lado, sem muita esperança de ser atendido, “epo ko, ape”. E, para minha surpresa e emoção, ele veio pular ao meu lado. Fiquei bem emocionado, afinal foi a primeira vez que me comuniquéi com uma criança Mbyá em Guarani. E ainda pude sentir a emoção do aprendizado no acontecer. Lembrei que o aprendizado vem pela emoção, que é percebida no corpo. Meu corpo deixou transparecer a emoção presente na troca permitida pela brincadeira que educa. Senti o verdadeiro sentido da afirmação: “A fala Guarani se aprende com o coração”. Os sentimentos envolvidos na aproximação e no contato me permitiram aprender a interagir pela palavra apreendida dentro da cultura. Para Kusch:

Como vemos una ontología del lenguaje nos lleva fozosamente a una pregunta totalizante del existir mismo. Por eso me pareció importante la averiguación del horizonte simbólico del indígenas a traves del habla para ver em donde realmente están los resortes que fundamentan su cultura. (KUSCH, 2009, p.167)

Para o autor o dito e seu ser significativo se encontram na totalidade do existir, assim a palavra que emerge do diálogo no acontecer da existência, se insere no horizonte simbólico do território e conseqüentemente na cultura. Para Kusch os sentidos culturais encontra-se gravitando entre o espaço geográfico e o os significados simbólicos constituídos pela comunidade. Minha interação e conversa com o pequeno Mbyá me proporcionou através de poucas palavras inseridas na ludicidade constituída na brincadeira, acessar o sentido original do dito. As palavras pronunciadas entre eu e o menino Guarani surgiram na espontaneidade e na emoção do fazer pedagógico cotidiano.

Quando o cacique se aproximou e começou a conversar com Gerônimo e com os funcionários, que vieram prestar o serviço, desci com o menino para o lado da casa, em direção ao campo. Não andei muito para não me afastar dos adultos da aldeia. Percebi que o menino me imitava, com gestos bem parecidos aos meus. Notei algo diferente nessas imitações. O menino focava nos meus movimentos e nas imagens produzidas, muito concentrado e exigindo bastante de si mesmo, queria a interação e se desenvolver com ela. Percia buscar minha imagem usando o olhar para se conectar à cena e logo movimentar seu corpo. Segundo Teixeira, fazendo referência à educação Guarani:

Nesse sentido, desde pequena a pessoa observa inspirando-se naquilo que a rodeia tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir disso construir um pensamento próprio, que também o distinga. (TEIXEIRA, 2009, p.89)

A imitação de meus movimentos, pelo menino, não constituía um fazer vazio de sentido, mas parecia estar sendo incorporado ao seu processo de desenvolvimento, possivelmente a habilidades corporais que ele já possuía. O olhar demonstrava curiosidade pelos meus gestos, que ele repetia sem dificuldades. O pequeno Mbyá revelava, pela alegria manifestada, o prazer do aprendizado. Imagem sentida no cenário e emoção que se expressa no corpo caracterizam o deixar-se tocar pela imagem que motiva. Senti que seria interessante tentar deixar-me levar pelas boas e educativas mensagens trazidas pelo movimento dos corpos. Avistei um galho seco no chão e pulei sobre ele bem lentamente de um lado para o outro e, sem que eu pedisse, o menino repetiu meus gestos. Então acrescentei mais movimentos de saltos, de um lado para o outro do galho, uma parada, virar para o lado e se abaixar, tudo lentamente. Percebi que o pequeno Guarani me observava atentamente. Logo em seguida ele imitou todos os movimentos, com gestos e ritmos similares. A semelhança de movimentos, buscada pelo menino, pareceu permitir-lhe deixar-se tocar por outras sensações que internalizava em atitudes e pensamentos. Entretanto, não posso afirmar, muito menos precisar, a intensidade das apreensões. Ficamos nos movimentando e interagindo por mais alguns momentos.

Depois de alguns minutos, o menino subiu para a frente da escola novamente. Então percebi a chegada de outro carro público, com adesivos do governo federal. A viatura se aproximou da escola e eu estava sentado ao lado do professor Guarani, conversando. Três homens brancos desceram do carro e se aproximaram de nós, rapidamente. Por alguns instantes fiquei pensando em tudo o que ocorre com os povos indígenas e fiquei um pouco apreensivo por conta do contato que iria ocorrer. Senti-me bem junto dos Guarani e também senti que me preocupava com eles. Foi um sentipensar gerado pelo acontecimento inesperado, que desmobilizou minha racionalidade e potencializou meus sentimentos. Depois desse dia, minha aproximação aos Guarani tornou-se mais sincera e consistente. O estar junto naquele momento e o viver a situação com emoção foram percebidos pelos Mbyá.

7.3 Os desenhos como expressão pedagógica, histórica e cultural

No dia 21 de agosto de 2019 vivenciei um momento especial e inesquecível na Tekoá Yvy Poty. Alguns meses antes havia perguntado sobre a possibilidade de participar de uma atividade pedagógica e de gestão de saberes: a pintura de grafismos nas árvores. Pensei que não seria possível e fiquei achando que fora invasivo e que talvez fosse algo não aberto a um não indígena. Mas fiquei muito feliz quando o professor Gerônimo me disse que sim, e que precisávamos comprar os materiais. Cheguei à aldeia às 9h e fomos, eu e o professor de carro, até o centro de Sertão Santana, onde compramos tinta e pincéis em uma tabacaria. Fomos muito bem atendidos e tratados com educação. Digo isso, pois fiquei observando com muita atenção como os não indígenas da cidade tratam os Guarani. Não percebi nenhum tipo de olhar ou atitude preconceituosa. Depois disso, passamos no mercado do centro e compramos mantimentos para compartilharmos um lanche com as crianças e com os jovens da aldeia. A atividade acabou envolvendo os estudantes da escola indígena. No caminho, conversamos por aproximadamente uma hora, sobre diferentes assuntos. Gerônimo me disse que a relação dos indígenas com os não indígenas da cidade é boa. Enquanto caminhávamos pelas ruas do centro, percebi que as pessoas cumprimentavam com sorrisos no rosto o professor Guarani. Quando retornamos, colocamos o que havíamos comprado sobre uma mesa no interior da escola. As crianças e adolescentes começaram a se aproximar, após o professor mencionar algumas palavras em Guarani. As adolescentes começaram a cortar o pão e a fazer os sanduíches; abriram as bolachas e as colocaram em uma bacia grande. Então, revezando momentos de silêncio e outros de poucas palavras, passaram a comer, sempre repartindo e compartilhando, com calma e solidariedade, o lanche. Também participei e comi um sanduíche e algumas bolachas, sob os olhares atentos dos Mbyá. Percebi que as refeições parecem ter uma aproximação com construções coletivas e históricas. O preparo da mesa, o corte do pão e o ritmo do servir-se foram ritualísticos. O respeito pelos outros e outras, que transparecia nos olhares e nos gestos, parecia embasado em um processo educativo e espiritual consistente. Em parte, me pareceu, eles recorrem a saberes e lembranças compartilhadas, assim como na satisfação de demonstrar que partilham um fazer comunitário. Os movimentos sincrônicos dos corpos, no compartilhar o alimento, entrevi como carregados de emoção.

Após o lanche, iniciaram a pintura de desenhos nas árvores. Os adolescentes começaram a pintar em silêncio e pronunciando poucas palavras. Parecia que o movimento dos corpos e os olhares bastavam para gerar a reciprocidade. Então perguntei se poderia pintar também e, logo, sem pronunciar palavras, me passaram a tinta e um pincel. Fiquei um pouco sem jeito, sem saber o que desenhar. Passei a olhar os mais novos pintando e passei a imitá-los, tentar fazer semelhante. Iniciei uma pintura em uma das árvores e perguntei para uma Guarani mais jovem: “assim?” E ela respondeu: “Do teu jeito”. Conversavam em Guarani, pronunciando palavras precisas, com significados profundos, combinadas a gestos e emoções contextualizados no movimento pelo habitat. Então perguntei como poderia misturar as tintas e um dos Mbyá me disse: “Esta azul”. E aproximou o pequeno recipiente com tinta, bem próximo a sua fase. Passou a movimentar o vidrinho e tentar visualizar o tom da cor, aproveitando a luminosidade dos raios do sol. Então me disse: “este azul mistura com aquele”, apontando para o recipiente com tinta branca. Perguntei: “pode ser nesta árvore?”. Então olhou para Gerônimo, esperando sua reação ou alguma palavra. O professor ficou em silêncio e colocou a mão no rosto, com um leve sorriso estampado, mas mostrando-se pensativo. Percebi que ele deu uma olhada na totalidade dos desenhos que estavam sendo feitos e a posição de cada um no cenário. Havia algum significado atrelado ao habitat e aos elementos da natureza. Demorou alguns instantes e respondeu em Guarani para o outro Mbyá. Então ele se aproximou de mim e apontou para uma das árvores e para a mistura de tintas e disse: “Esta árvore”, “deixa eu ver”. Passou a mão sobre uma das cascas no tronco da árvore e disse: “está boa e lisa”. Quando eu já havia passado tinta no pincel e fui desenhar, o professor falou, olhando para mim: “deste lado” (figura 20). Havia uma sequência de significados em que estava inserido pela primeira vez. Ademais, um grupo de mulheres “mais velhas” observava meus gestos, e pude notar que percebiam minhas emoções ao tentar me comunicar com o grupo e realizar os fazeres pedagógicos. Para Fals Borda:

... tres tipos de expresiones que fueron más allá del nivel dialógico intersubjetivo y pasaron al colectivo: la música, el canto, el ballet y la pintura. Se observó que estas expresiones artísticas conllevaban un sentido participativo al inducir relaciones simétricas en su ejecución y audición que superaban diferencias de clase, género y edad. (FALS BORDA, 2015, p. 318)

Nesta atividade e nos momentos de reciprocidade que se seguiram, como já havia observado com a dança, a ação participante presente no ato de pintar coletivamente foi além do que poderia ser expresso pelas palavras e, me aproximou da integralidade cosmológica

Guarani pelo ato educativo. A intensidade e a entrega emotiva com que me envolvi foram motivadas por empatia e por relações simétricas e construtivas. O fazer, o ouvir e o sentir me colocaram junto aos outros e outras me permitindo vivenciar na espontaneidade as intuições e sentimentos presentes no estar e no fazer cotidiano. Pude então realizar uma incursão criativa alterando minha maneira de imaginar e de me expressar, pensado e sentindo através das imagens coletivas que percebia.

Figura 20 - Grafismo produzido por mim em uma atividade pedagógica junto aos Mbyá



Fonte: acervo do autor

Mais à vontade para interagir e participar lembrei-me do aprender a fazer com o coração e deixei que meus movimentos, sentimentos e sensações me guiassem. Não percebi julgamentos. Parece que minha entrega emotiva, no fazer educativo coletivo, era mais importante do que o desenho que eu viesse a gerar. Depois de alguns minutos havia várias pessoas envolvidas na atividade – casais jovens, com crianças pequenas no colo, também começaram a pintar. Acredito que eles tenham notado minha alegria em participar desse fazer pedagógico. Pintaram, em diferentes combinações de cores, desenhos formados por duas linhas paralelas que circundavam algumas árvores (figura 21). Dentro das linhas, triângulos e tetraedros, com pontos brancos ao centro (figura 22). Em outras árvores, foram desenhados peixes, um machado e um cocar com diversas penas coloridas. Tudo com uma combinação de cores distinta e com traços e características bem específicas, em contraste com a luminosidade do sol.

Figura 21 - Fazer pedagógico coletivo, envolvendo a família



Fonte: acervo do autor

Figura 22 - Adolescente Mbyá pintando um grafismo, com traços e cores característicos da cultura Guarani



Fonte: acervo do autor

Figura 23- Os seres não humanos são representados em grafismos e comunicam saberes



Fonte: acervo do autor

Os desenhos eram bem parecidos com os existentes na trilha, na parte alta da aldeia. Fiquei interessado em saber o significado de todos os grafismos dentro da cultura Mbyá e

como a atividade pedagógica e o sentido, concebido nas criações, afetavam o pensamento das pessoas Guarani. Pois, como afirma Kusch:

Hace entonces a los cósmico, y en tanto integra un cosmos o sea un mundo, pero un mundo conocido y por eso habitable. Este fenómeno constituye la cultura en el sentido de que es cultivado por el sujeto. A su vez el sujeto se aferra e ello porque necesita lograr la suficiente habitabilidad o domicilio existencial. Contamina con sus símbolos sua habitat, hace que la piedra, el árbol, la casa, el prójimo, tengan sentido. (KUSCH, 2009. p.211)

Para Kusch, ser sujeito, em um domicílio, implica ser um ente pensante. O pensamento necessita de uma linguagem e de um horizonte simbólico para se estabelecer no mundo. Para os Guarani da Tekoá Yvy Poty, a prática educativa de grafar seus símbolos nas árvores, nas pedras e em outros espaços da aldeia, permite a reconstituição da tradição milenar no habitat, ao tornar o território, que passaram a habitar, conhecido e aberto a sua cosmologia. Quando perguntei a um Guarani mais velho qual a importância dos desenhos espalhados pela escola e por outros espaços da aldeia, ele me respondeu: “aqui tudo parecia de Juruá quando chegamos, temos que fazer ficar como de Guarani”. Então percebi os elementos da cosmologia e o momento do processo histórico em curso, dentro da temporalidade Guarani. Estavam povoando o território para constituir sua habitabilidade simbólica, de pensamento e de espiritualidade. Senti a importância do fazer pedagógico no qual eu estava inserido. Estava ajudando a grafar e constituir a habitabilidade simbólica da cultura Mbyá daquele espaço. O pensamento e as ações daqueles Guarani estavam sendo moldados pela perspectiva do povoar, com seu horizonte simbólico, o território. As imagens que estavam sendo engendradas, pelos corpos em movimento e pela reciprocidade criativa, geravam a instalação de sua existência como grupo, como povo. Percebi que a minha perspectiva não poderia ser investigativa e nem a de um observador que objetiva o observado, e sim de diálogo com o ser Guarani presentificado.

Intuí, no dia em que pintamos, que não era o momento de perguntar, e sim deixar-me envolver e sentipensar a vivência. Na parede externa, do prédio de madeira da escola, um dos casais passou a pintar um cesto grande. (figura 24)

Figura 24- Pintura de um cesto (peça do artesanato e da cultura) pelo professor Gerônimo e sua companheira constituindo a habitabilidade simbólica na parede da escola.



Fonte: acervo do autor

Contudo, o mais impressionante e o que mais me chamou a atenção foi a pintura de um índio próximo à porta de entrada. (figura 25) Já havia percebido os contornos, em tinta branca, dessa figura durante outras visitas à aldeia. Em dado momento, escutei um dos Mbyá dizer: *“hoje conseguimos acabar o índio”*. Notei que a falta dos materiais era o que atrasava a geração dos grafismos. A confecção do desenho do indígena foi realizada durante as duas horas nas quais estivemos envolvidos na atividade. Envolveram-se na pintura, dessa gestação artística e cosmológica, sete pessoas. Uma verdadeira obra coletiva, gerada na reciprocidade. Em palavras não consigo descrever o processo, mas era como se o desenho fizesse parte da memória coletiva dos habitantes da tekoá. Um casal ainda se aproximou e concluiu parte do contorno com tinta branca, pronunciando poucas palavras e com muito sentimento envolvido. Então, duas adolescentes se aproximaram e pintaram uma parte do desenho. (figura 26) Em seguida, mais duas pessoas, acompanhadas de uma criança, deram sua contribuição. O contorno externo da figura foi refeito com tinta azul, seu corpo foi pintado em tom de amarelo ocre, a vestimenta que cobria a parte superior de suas pernas foi coberta de branco, a representação do indígena foi criada de perfil.

Figura 25- O Índigena guerreiro que povoa o inconsciente coletivo, grafado na parede da escola



Fonte: acervo do autor

Figura 26- Processo educativo da cosmologia coletivizada



Fonte: acervo do autor

Os contornos de seu rosto demonstravam seriedade e bravura. (figura 27) Parecia um caçador ou um guerreiro, ou quem sabe a representação dos dois personagens. Todo o processo e o fazer pedagógico foram realizados com muita concentração e entrega. O indígena representado aponta um arco grande, com o qual mira e se prepara para lançar uma

flecha. A maneira sincrônica como os pensamentos e ações foram conectados me chamou muito a atenção.

Figura 27- O indígena (arte e arquétipo)



Fonte: acervo do autor

E então surgiram alguns questionamentos: que lugar ocupa essa imagem do Mbyá Guerreiro no inconsciente coletivo dos habitantes da Yvy Poty? Será ele um arquétipo importante para esse grupo Guarani?

Depois que acabamos de pintar, sentamos em uma pedra próxima à entrada da escola. Fiquei a escutar a pronúncia das poucas palavras Guarani. Então, Gerônimo trouxe duas belas esculturas de madeira, talhadas por ele mesmo, com uma pequena espátula: representavam dois indígenas Guarani carregando dois animais abatidos em uma caçada, seguros nos ombros. Em uma das mãos cada um trazia em detalhes um arco e algumas flechas, constituídas de pequenas varas de bambu. O que me impressionou foram os detalhes das pinturas dos rostos, a expressão dos olhos. Também as vestimentas e os cabelos negros, tudo pintado pelo professor com óleo queimado.

Depois disso, alguns adolescentes e homens jovens apareceram com uma bola de futebol e me convidaram para jogar no novo campinho, que abriram no meio da mata. Andamos por uma trilha com árvores baixas e chegamos ao campo. Lá de cima era possível enxergar uma parte do bairro de Douradinhos e, do outro lado, havia uma mata fechada. No grupo, eu era o único não indígena e havia cerca de quinze Guarani, contando os que estavam jogando e as mulheres e crianças que estavam sentadas perto de uma das goleiras. Os Guarani da Yvy Poty gostam bastante de jogar futebol. Foi interessante, pois eu também sempre joguei

desde a infância. Entrei em um dos times. Fiquei observando a comunicação Guarani, mas de novo poucas palavras e mais atenção às emoções e os aos movimentos dos corpos sincronizados. Após eu pronunciar algumas palavras e frases em português, como: “toca a bola” ou “vai, vai, aqui...”, eles repetiam, tentando assimilar minha comunicação durante o jogo. E falavam para mim em português: “Vai, vai, aqui Juruá”. Mas, às vezes, ficavam alguns minutos falando em Guarani – sempre um não dito por trás do dito. Em nenhum momento, contudo, me senti excluído, pelo contrário, sempre tentavam me trazer para o movimento dos corpos ou para a comunicação pelas emoções. Percebi que estavam atentos aos acontecimentos, como se tudo o que estava sendo vivido fosse fundamental para o aprendizado e para o desenvolvimento. Senti que minha presença, entre eles, gerava curiosidade e vontade de interagir. Joguei todo o tempo de pés descalços e, o que é mais interessante, não estou acostumado a isso. Porém, a grama havia sido aparada de tal maneira que parecia que estávamos pisando em um tapete. Olhando a grama de longe, é curioso, havia vários cocurutos, pequenas elevações, e quando tirei os tênis para jogar descalço, como os Mbyá, achei que iria machucar a sola dos meus pés. Não consegui entender, até agora, como o gramado estava macio. Senti uma sensação muito prazerosa, o ar que circundava o espaço do campo possuía uma leveza diferente. Fiquei um tempo olhando o horizonte, em um momento de pausa do jogo. Então um Guarani percebeu e falou: “jogar na altitude Guarani”. E eu disse: “pois é, é diferente”. E ele respondeu com um sorriso meio fechado, que, assim percebi, queria se abrir. Após o jogo, os Guarani passaram a se deslocar pelas trilhas próximas ao campo, quase todos juntos, em fila. Pensei em acompanhá-los, mas fui ficando para trás. Rapidamente sumiram por entre as árvores. Um deles voltou para pegar a bola e ficou perto de mim, então falei: “Valeu o jogo”. Dei um sorriso e tentei deixar minha emoção emanar. Ele respondeu: “Valeu, até a próxima”. Foi um aprendizado interessante para mim – poucas palavras e muita intensidade emocional – e uma possibilidade que se abriu para outras atividades na aldeia.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dois anos estive vivenciando o estar junto com os Mbyá Guarani na Tekoá Yvy Poty e em espaços universitários. Ao mesmo tempo em que lia autoras e autores que escrevem e escreveram sobre este povo e pensava nas transformações que estes encontros geravam em mim, passei a refletir sobre seus modos de pensar e educar. Já nas primeiras caminhadas que tive a oportunidade de fazer pelos espaços da Tekoá e através das imagens que visualizei, as emoções dos encontros originaram saberes e uma intensa e crescente curiosidade. As dificuldades de entendimento evidenciadas em modos de agir e na temporalidades de viver diferente geraram entraves iniciais de comunicação. Então senti que os diálogos e minha compreensão do ritmo de vida dos Guarani deveria se estabelecer por outros caminhos. Busquei na intensidade do estar com eles, na participação em atividades pedagógicas e em suas traduções cosmológicas elementos para compartilhar uma comunicação intercultural. Mas, foi por meio de três dimensões de seu pensamento- o dizer, a reciprocidade e a temporalidade- que a aproximação se intensificava. Estas instâncias de pensamento revelaram sua intensidade no cotidiano e nos fazeres pedagógicos. Então surgiu um primeiro questionamento: *Como estas dimensões de pensamento emergem no cotidiano Guarani e como permeiam seus fazeres educativos?*

Constatei que o dizer, a temporalidade e a reciprocidade compõem elos que unem os Mbyá da Yvy Poty a totalidade da vida e as suas relações pedagógicas. Nas conversas matinais sobre sonhos e assuntos diversos a maneira de dizer as palavras ocupa importância central na construção dos saberes e nas decisões e ações a serem desenvolvidas pela comunidade. Mas não qualquer palavra, e sim, um dizer condizente com o modo de ser Guarani que se refaz no acontecer rememorado. Entrei em contato como uma dinâmica social e transcendental onde as palavras precisas educam. O passado se faz educativo por meio de memórias coletivas, que se manifestam a todo o momento por gestos, sons e movimentos que compõem imagens cotidianas educativas. O desenvolvimento individual do ser Guarani, na plenitude da cosmologia, adquire sentido e se faz pedagógico na reciprocidade e no reconhecimento de todas e todos. A vivência de arquétipos historicamente constituídos podem ser visualizados em imagens, nas palavras que circulam pela aldeia carregadas de sentidos e nos grafismos espalhados pela Tekoá.

Os Mbyá possuem um projeto pedagógico em formato de trilha etnoecológica na parte alta da aldeia. Este planejamento se faz concomitantemente a constituição da habitabilidade da aldeia recém-ocupada e o estabelecimento da instituição escolar em seu território. Os grafismos desenhados compõe o cenário educativo vivido em reciprocidade simbólica, comunicativa e cultural. Durante as atividades pedagógicas que participei nos espaços da trilha constatei que são gestados processos educativos coletivos e compartilhados no contato com a natureza. Mas também com a habitabilidade constituída geograficamente e pelos grafismos que geram significados. Porém existe um fazer pedagógico que observa e trata do desenvolvimento pessoal de cada um e cada uma ao longo da vida. O projeto da trilha visa também a interculturalidade com os visitantes não indígenas e está diretamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem propostos na escola da aldeia.

Então surgiram outros questionamentos: *Como estas dimensões de pensamento destacadas e evidenciadas nos grafismos e na cultura das palavras, geradas nas conversas diárias e consolidadas nos fazeres educativos, podem nos revelar o processo educativo Mbyá? E como podem gerar diálogos e elementos que contribuam para uma pedagogia intercultural?*

Somente a vivência participativa dos fazeres educativos, junto aos Mbyá, pode nos revelar como criam e vivem suas estratégias educativas. O processo pedagógico é constituído na organicidade coletiva, no contato com a natureza e com a sabedoria milenar revelada. É pela emoção do encontro grupal nos cenários compostos por imagens que acontece a educabilidade. As palavras precisas, aquelas que possuem intensidade e comunicam significados profundos, proporcionam caminhos nos dizeres que reverberam desde as conversas matutinas até a moldura composta pelo movimento dos corpos. Ao longo destes dois anos fui aprimorando meu olhar e meus sentidos na intenção de visualizar com mais clareza algum elemento arquetípico presente nas imagens coletivas que educam. Os movimentos e gestos gerados diariamente, no estar sendo da cultura, compõem estes cenários e processos educativos. Estes acontecimentos pedagógicos possuem uma relação de complementaridade com os dizeres que reverberam pela oralidade desde as conversas matinais. Então outros questionamentos surgiram: *Como os saberes compartilhados através da reciprocidade e do passado presentificado proporcionam a constituição de imagens coletivas que educam? De que maneira estas construções imagéticas atuam na percepção e na racionalidade específica constituída pelos Mbyá?*

Estas últimas perguntas necessitam um tempo maior no estar junto dos Mbyá e de escuta de suas traduções para que aja uma aproximação da gestação de seus pensamentos através do cenário imagético. Acredito que possa ser constituída em processos interculturais de troca de experiências e racionalidades, criação a qual tenho interesse e curiosidade em aprofundar e desenvolver. Os diálogos e aproximações interculturais, mantidos durante todo o período de contato, foram intensos e reveladores da possibilidade de construções significativas em trocas de experiências de vida e maneiras de educar. A atenção dada às três dimensões de pensamento e a participação em fazeres educativos Guarani geraram pontes interculturais que modificaram significativamente meu modo de ser educador e mediar acontecimentos pedagógicos. A percepção da potência presente na pronúncia das palavras me fez refletir, sobre a comunicação nas escolas não indígenas e com as comunidades escolares na Educação Popular. A criação, leitura e disponibilidade dos grafismos espalhados pela Tekoá me fizeram pensar sobre o que deixamos a disposição visual de nossos educandos nas escolas e o que acessam a partir do que visualizam.

Minha aproximação dos Mbyá Guarani na Yvy Poty através de dimensões de seu pensamento traduzidas e por meio de sua oralidade e habitabilidade, revelaram uma racionalidade específica, constituída histórica e pedagogicamente. Esta maneira de sentipensar e recriar sentidos originam no estar sendo cotidiano fazeres educativos consistentes e, com potencialidades para gerar trocas pedagógicas interculturais. O sentipensar é gestado e gesta imagens educativas em cenários constituídos pelos corpos em movimento e pelas palavras precisas. Estes encontros me permitiram experienciar diferentes saberes, que transformaram minha prática docente, pois agora sinto com mais intensidade o valor construtivo das emoções nos diálogos educativos. As conversas com os Guarani tornaram ainda mais evidente o reducionismo de uma racionalidade colonialista que tentam invisibilizar o sentimentos, as sensações e o passado milenar. Estar, sentir e me emocionar com os Guarani, em seu território geográfico e simbólico, me possibilitou acessar a sabedoria milenar de fazeres educativos. Estas sabedorias transformaram meu fazer docente e me despertaram a curiosidade para pensar uma pedagogia intercultural, caminhada que pretendo dar seguimento.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Ed.70. Rio de Janeiro, Brasil: edições 70, 1971.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre.

_____. MENEZES, Ana Luiza Teixeira de. **Crianças Indígenas, educação, escola e Interculturalidade**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 741 – 764 abr./jun.2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

_____; HABCKOST, Zen Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras). **Povos Indígenas e Educação**. 2ºed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Artigo

BOONNIN, Iara Tatiana. **Educação Escolar Indígena e Docência: Princípio e Normas na Legislação em vigor** in Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel Habckost; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 1º ed. São Paulo. Editora: Brasiliense, 2006.

_____. **Os Guarani: índios do Sul- religião, resistência e adaptação**. Estud. av. v.4 n.10 São Paulo set./dez. 1990
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141990000300004>

CEPEDA, Juan. **Sentipensar ontológico**. Bogotá, Colombia: Autores Editores, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação Pesquisa São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHAMORRO, Graciele. **O bem viver nos povos indígenas.** Disponível em: <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombresproprios/Documents/NPTortosa0908.pdf>. Acessado 28/07/2018

CONSÓRCIO Intercultural. **Reflexiones de Raúl Fonet- Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad.** México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos. 2014

DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CUSICANQUII, Silvia Rivera: **“Temos que produzir pensamento a partir do cotidiano”**
Browse: Home / 2019 / março / 08 / [Bolívia]

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STECKER, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular Lugar de construção coletiva.** 1. ed. Porto Alegre: Vozes, 2013. p. 293-307

FALS BORDA, Orlando *Una sociología sentipensante para América Latina* / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. —México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires : CLACSO, 2015.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Tareas y propuestas de la filosofía intercultural.** Concordia Serie Monografías; Aachen: 2009, tomo 49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa: 46º** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Territórios ameríndios: Espaços de vida nativa no Brasil meridional** in Bergamaschi, Maria Aparecida; Dalla Zen, Maria Isabel Habckost; Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre, Editora Mediação, 2012.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GODOY, Marília Gomes Ghizzi. **Mestiçagem: um novo olhar sobre a diversidade cultural**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 387-389, setembro/dezembro 2015.

INDIO cidadão?. Direção de Rodrigo Siqueira. Distrito Federal: 7G Documenta, 2014. (52 min).

JUNG, Carl Gustav. **Arquétipo e inconsciente coletivo**. Barcelona: Paidós, 1981.

_____. **Fundamentos de psicologia analítica**. 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Tipos psicológicos**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2012

_____. **O homem e seus símbolos**. 6º Ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2019.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del Hombre Americano**. Rosario-Provincia de Santa Fé: Editorial Fundación Ross, 2009.

_____. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 2009.

Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

MARTINO di Marisa. **Transformación intercultural de la filosofía. Entrevista a Raúl Fonet Betancourt. N° 5. 2009**

Disponível em: http://www.topologik.net/Fonet-Betancourt_numero_5.htm

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., org. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Pg. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER Sandra Regina S. **Infância e educação Guarani: para não esquecer a palavra**. Tellus, ano 14, n. 26, p. 101-118, jan./jun. 2014 Campo Grande, MS.

_____. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani.**
2º Ed. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

ORLANDO FALS BORDA: Investigación acción participativa. Dirección: Patrícia Galindo. Produção: Daniel Carvajal Niño. Post Producción. Subdirección de Recursos Educativos/ Universidad Pedagógica Nacional, 2015. (22min 58s)

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas.** Porto Alegre: Editorial Tomo, 2001.

PANIKKAR, Raimon. **Religión, Filosofía y Cultura.** In Revista de Ciencias de las Religiones. Universidad de Santa Bárbara, CA, N°1, pg. 125-148, 1996.

_____. **Paz y interculturalidade. Una reflexión filosófica.** Trad. Germán Ancoechea Soto. Barcelona: Editora Herder, 2006.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7º Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. **JEGUATÁ: O CAMINHAR ENTRE OS GUARANI.** UFRGS. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3º Ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2010.

SCHERBOSKY, Federica. **Geocultura: un aporte de Rodolfo Kusch para pensar la cultura desde una perspectiva intercultural.** ISSN 2227-9903 /ISSN 2227-9911. REFP. Pensamiento e Ideas, N° 7, agosto 2015. Pg. 43-52

SCHNEIDERL, Fernanda; WOLFI, Sidnei; KREUTZL Rogério; MACHADO, Neli Teresinha Galarce. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** I Centro Universitário Univates. Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

SILVA, Ivanilde. **Educação e Escola Mbyá Guarani.** XXIII Jornadas Jóvenes Investigadores. Universidade Federal de la Plata. La Plata- Argentina. 25,26 y27 de Agosto de 2015.

SOUZA, José Otávio Catafesto. Territórios e Povos Originários (Des) velados na Metrópole de Porto Alegre. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (Org). **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio grande do Sul, Brasil. 1° ed.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, 2008. p.14-25. 71

TORRES, Nelson Maldonado. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento.** Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira.. Revista Crítica de Ciências Sociais. Epistemologias do Sul, 2018. pgs. 71-114

WERÁ, Kaká. **Coleção TEMBETA.** Rio de Janeiro-RJ: Beco do Azogue Editorial Ltda, 2017.