

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO E DOUTORADO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FÁTIMA ROSANE SILVEIRA SOUZA

**A LEI N. 11.645/2008 E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE
PROFESSORES NA ESCOLA - IMAGENS ALQUÍMICAS DA
HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA PARA *UNUS MUNDUS***

Santa Cruz do Sul

2019

FÁTIMA ROSANE SILVEIRA SOUZA

**A LEI N. 11.645/2008 E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE
PROFESSORES NA ESCOLA - IMAGENS ALQUÍMICAS DA
HISTÓRIA E DA CULTURA INDÍGENA PARA *UNUS MUNDUS***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação

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

Santa Cruz do Sul

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Fátima Rosane Silveira

A Lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola : Imagens alquímicas da história e da cultura indígena para Unus Mundus / Fátima Rosane Silveira Souza. – 2019. 188 f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

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

1. Lei n. 11.645/2008. 2. educação guarani. 3. psicologia junguiana. 4. formação de professores. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Encontros. Aprendizagens.

Desaprendi muito de mim ao aprender um pouco do mundo ameríndio.

Então aprendi um tanto do mundo ameríndio em mim.

Desaprendi de aprendizagens condicionadas às imagens que foram colonizadas.

Aprendi que aprendemos juntos, um pouco mais sobre o outro.

Percorri, simbolicamente, uma parte do caminho, *oguatã*, a caminhada mítica e sagrada que vai ressignificando o sentido de [não] ser ocidental.

E encontrar o outro que já estava em mim mesma em uma voz abafada.

As palavras registradas nestas páginas encontram-se entrelaçadas pelos sentidos

que produzi, mas, antes de tudo, pertencem a muitas pessoas

que compartilharam sua sabedoria comigo. *Aguyjevete, pave'i!*

Peço permissão aos povos indígenas, aos Guaraní do Rio Grande do Sul,

em especial, para compartilhar os sentidos dessas aprendizagens.

Na esperança e no propósito de produzir tantas outras desaprendizagens.

Encontros de desaprendizagens também vivenciei com os professores.

Pessoas muito especiais que compartilharam suas vidas, suas esperanças, angústias e alegrias de uma maneira solidária e fraterna.

Desaprendi os preconceitos e as concepções.

Entrevi noites longas, reflexivas.

Uma jornada que se encerra a cada dia, e que aguarda a chegada aurora para fortalecer a energia vital que o sustenta e que precisa compartilhar com seus estudantes.

Aprendi que todos buscamos sentidos mais profundos para o estar nesse mundo.

Um mundo de existências compartilhadas.

E a esses professores que me ajudaram nesta jornada de pesquisa,

peço permissão para compartilhar o que aprendemos juntos,

como expressão da minha profunda gratidão.

Membros da Banca

Dr. Felipe Gustsack

PPGEDU - UNISC

Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

PPGEDU - UFRGS

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

PPGEDU - UNISC

Dr. Walter Boechat

Colaborador NUPEA UFRJ

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Orientadora - PPDEDU - UNISC

AGRADECIMENTOS

Antes de todos, meu mais profundo agradecimento vai ao meu companheiro de mais de três décadas, Milton Agnes. Acompanhou cada momento, foi um porto sereno nas angústias e um coração vibrante nas alegrias. Quando eu mesmo duvidava da minha capacidade, ele acreditava e me estimulava! Juntos aprendemos muito sobre nós dois e o sentido de aprofundar o estar junto do apoio, do cuidado recíproco. E de produzir o amor a cada instante, no olhar da cumplicidade, no abraço amoroso e nos corpos que entrelaçam.

Minha irmã Rosana, em especial, por ter me perguntado “Por que não um Mestrado?”, uma provocação que deu origem a todo esse percurso. Rosana e Lúcio, meus irmãos, Fredy e Patrícia, meus cunhados, Manuella, Carolina e Murilo, fundadores da minha experiência de ser tia, por entender as minhas ausências, as distâncias, por aguardar com paciência e pelo apoio.

Ao meu pai, ‘seu’ Motta, já em outro plano, que nos ensinou a importância do estudo. Minha mãe, a ‘dona’ Eloá, uma mulher à frente do seu tempo, que batalhou muito pela sua família e agora vai produzindo modos próprios de compreender mundo. Deram-me a vida, sou parte deles, e juntos vivemos novas histórias de inquietação diante desse mundo de imagens que tantas vezes nos parecem confusas.

A Rinaldo Miranda Castro, Coordenador de Desenvolvimento e Legislação de Pessoal, do TRE-RS, meu local de trabalho. Foi solidário, estimulou e me ajudou a encontrar caminhos para compatibilizar as ausências necessárias ao trabalho com a de uma jornada de pesquisa.

Aos colegas e professores do PPGEduc-UNISC, por estimular e me permitir experimentar um devir-pesquisadora. Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Peabiru - Educação ameríndia e interculturalidade”, pelas desaprendizagens que fomos compartilhando durante essa jornada de pesquisa intercultural com os povos indígenas.

Um profundo agradecimento à minha querida orientadora, Dra. Ana Luísa. Na perspectiva das desaprendizagens, ela foi minha (des)orientadora nesse percurso de pesquisa intercultural, e de percepções mais sensíveis para a educação. Percorremos juntas a jornada mítica dos irmãos Sol e Lua, para que a criança primordial pudesse nascer. Ajudou-me a compreender a importância de encontrar sentidos em mim mesma para apreender sentidos mais profundos no mundo da pesquisa.

Um carinho especial ao grupo da “Estranha Família”, formado por estudantes de Guarani do professor Vherá Poty. Encontros muito especiais e que me ajudaram a compreender um pouco mais esse cosmos constituído pelos Guarani, que vai entrelaçando por tudo o que existe no mundo, e incorporado a uma dimensão profundamente espiritual da existência.

Às professoras e aos professores da Escola E. E. F. Itaúba, pelos diálogos abertos e pelas aprendizagens profundas que foram me guiando nesta pesquisa; e à Comunidade de Itaúba, pela acolhida, hospitalidade e sensibilidade em compartilhar suas histórias.

Às professoras e aos professores da Escola de Educação Básica Educar-se, pela confiança e acolhida, pela coragem, pelo interesse e pela sensibilidade de produzir experiências formativas compartilhadas com os estudantes.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF - Constituição Federal
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPG - Programa de Pós-graduação
PPGEDu - Programa de Pós-Graduação em Educação
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
TCE - Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
UNISC -Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

LISTA DE FIGURAS

Urukure'a (coruja) - p. 117
Takuá (taquareira) - p. 129
Ajaká (cestaria Guarani) - p. 130

COMUNIDADES INDÍGENAS CITADAS

Tekoá Ka'agui poty - Aldeia Flor da Mata - Estrela Velha, RS
Tekoá Porã - Aldeia Bonita, Salto do Jacuí - RS
Tekoá Yvy Poty - Aldeia Flor da Terra - Barra do Ribeiro - RS

RESUMO

Na educação básica, o ensino da cultura e da história dos povos indígenas no Brasil se tornou obrigatório a partir da Lei n. 11.645/2008. Nesta tese, o objetivo é evidenciar os movimentos de resistência dos povos indígenas e propor contribuições para a efetividade dessa Lei, tendo em vista o processo histórico de invisibilidade e de negação desses povos na história e na sociedade brasileira. Os diálogos com lideranças indígenas, as imagens da cosmologia e da mitologia dos povos Guarani foram sendo integrados a uma experiência formativa de professores na escola. A experiência formativa de professores na escola foi inspirada nos princípios da pesquisa participante, e possibilitou interações, aprendizagens e reflexões sobre a importância da história e da cultura dos povos indígenas para o currículo escolar. As aprendizagens e as reflexões contribuíram para produzir novas percepções em relação aos povos indígenas e, também para tensionar as políticas públicas educacionais. A experiência formativa de professores foi realizada em duas escolas de educação básica, nas cidades de Santa Cruz do Sul e Estrela Velha, localizadas na região central do estado do Rio Grande do Sul. Os aportes da psicologia junguiana, dos simbolismos das imagens alquímicas e as dificuldades para participarem das atividades de formação de professores levaram a teorizar sobre a proposta de um Convite, como um processo para produzir aprendizagens e compromissos; a imagem do Convite transaciona com a abertura ao outro e contribui para os processos de autoconhecimento. É possível evidenciar, na história dos povos indígenas, desde os processos de colonização, a ansiedade cultural que se formou e as imagens coloniais que se atualizam e vão contribuindo para produzir os complexos culturais, os quais, em suas vertentes históricas e psicológicas, vão nos dissociando de nossas raízes ameríndias e desvalorizando essas origens. Ainda, na perspectiva psicológica das polaridades indígena e não indígena, em dimensões de imagens conscientes e inconscientes, e de um processo de tensões e enfrentamentos, o simbolismo alquímico nos estimula a conceber as experiências formativas como aproximações à percepção de *unus mundus*, como um único mundo que nos acolhe e no qual todos vivemos diferentes experiências. São vivências e simbolismos para aprofundar os diálogos e produzir novos sentidos em relação ao outro e a nós mesmos.

Palavras-chave: Lei n. 11.645/2008, educação guarani, psicologia junguiana, formação de professores

ABSTRACT

In basic education, the teaching of the culture and history of indigenous peoples in Brazil became mandatory from Law no. 11,645/2008. In this thesis, the objective is to highlight the resistance movements of indigenous peoples and propose contributions to the effectiveness of this Law, in view of the historical process of invisibility and denial of these peoples in Brazilian history and society. The dialogues with indigenous leaders, the images of the cosmology and mythology of the Guarani peoples were being integrated into a formative experience of teachers in the school. The formative experience of teachers at school was inspired by the principles of participatory research, and enabled interactions, learning and reflections on the importance of the history and culture of indigenous peoples for the school curriculum. The learning and the reflections contributed to produce new perceptions in relation to the indigenous peoples and also to tension the educational public policies. The teacher training experience was carried out in two basic education schools in the cities of Santa Cruz do Sul and Estrela Velha, located in the central region of Rio Grande do Sul state. The contributions of Jungian psychology, the symbolism of alchemical images and the difficulties to participate in teacher training activities led to theorizing about the proposal of an Invitation, as a process to produce learning and compromises; The image of the Invitation transacts with openness to the other and contributes to the processes of self-knowledge. It is possible to highlight, in the history of indigenous peoples, since the colonization processes, the cultural anxiety that was formed and the colonial images that are updated and that contribute to produce the cultural complexes, which, in their historical and psychological aspects, go to the dissociating from our Amerindian roots and devaluing those origins. Still, in the psychological perspective of indigenous and nonindigenous polarities, in dimensions of conscious and unconscious images, and a process of tensions and confrontations, alchemical symbolism encourages us to conceive of formative experiences as approximations to the perception of *unus mundus*, as a single world that welcomes us and in which we all live different experiences. They are experiences and symbolisms to deepen the dialogues and produce new meanings in relation to the other and to ourselves.

Key words: Law n. 11.645/2008; Guarani education; Jungian psychology; teachers training experience

RESUMEN

En educación básica, la enseñanza de la cultura y la historia de los pueblos indígenas en Brasil se hizo obligatoria a partir de la Ley no. 11,645/2008. En esta tesis, el objetivo es resaltar los movimientos de resistencia de los pueblos indígenas y proponer contribuciones a la efectividad de esta Ley, en vista del proceso histórico de invisibilidad y negación de estos pueblos en la historia y la sociedad brasileña. Los diálogos con los líderes indígenas, las imágenes de la cosmología y la mitología de los pueblos guaraníes se estaban integrando en una experiencia formativa de maestros en la escuela. La experiencia formativa de los docentes en la escuela se inspiró en los principios de la investigación participativa y permitió interacciones, aprendizajes y reflexiones sobre la importancia de la historia y la cultura de los pueblos indígenas para el currículo escolar. El aprendizaje y las reflexiones contribuyeron a producir nuevas percepciones en relación con los pueblos indígenas y también a tensar las políticas públicas educativas. La experiencia formativa de los docentes se llevó a cabo en dos escuelas de educación básica, en las ciudades de Santa Cruz do Sul y Estrela Velha, ubicadas en la región central del estado de Rio Grande do Sul. Los aportes de la psicología junguiana, el simbolismo de las imágenes alquímicas y Las dificultades para participar en las actividades de capacitación de docentes llevaron a teorizar sobre la propuesta de una Invitación como un proceso para producir aprendizaje y compromiso; La imagen de la Invitación realiza transacciones con apertura hacia el otro y contribuye a los procesos de autoconocimiento. Es posible resaltar, en la historia de los pueblos indígenas, desde los procesos de colonización, la ansiedad cultural que se formó y las imágenes coloniales que se actualizan y que contribuyen a producir los complejos culturales, que, en sus aspectos históricos y psicológicos, van al disociarse de nuestras raíces amerindias y devaluar esos orígenes. Aún así, en la perspectiva psicológica de las polaridades indígenas y no indígenas, en las dimensiones de las imágenes conscientes e inconscientes, y en un proceso de tensiones y confrontaciones, el simbolismo alquímico nos anima a concebir las experiencias formativas como aproximaciones a la percepción del *unus mundus*, como una sola mundo que nos acoge y en el que todos vivimos diferentes experiencias. Son experiencias y simbolismos para profundizar los diálogos y producir nuevos significados en relación con el otro y con nosotros mismos.

Palabras clave: Ley no. 11.645/2008; educación guaraní; Psicología junguiana; experiencia formativa de maestros.

SUMÁRIO

CAMINHOS DAS (DES) APRENDIZAGENS	14
O processo da escrita - apresentação	19
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	25
Colônia - Tempos Titânicos	26
Regime Tutelar	30
Os Guarani	33
Tekoá - o lugar para manter o fogo aceso	35
Imagens da Convivência	37
Alteridades	40
LEI N. 11.645/2008	44
Movimentos, resistências e emergências indígenas	45
Um olhar para a efetividade da Lei	48
Percepções e sensibilidades que emergem	51
Imagens coloniais em foco!	54
A Constituinte e a Constituição Brasileira de 1988	57
Lei n. 9.394/1996 - LDBEN	62
Lei n. 11.645/2008	63
A Base Nacional Comum Curricular - BNCC	65
Políticas públicas - tensionando a percepção da igualdade	67
Sujeito ou objeto?	70
A Educação na perspectiva da América profunda	74
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES	78
Recortes introdutórios	79
<i>Ñe'é porã</i> - belas palavras na formação de professores na escola	84
Os diálogos com a cosmologia Guarani	86
Os encontros na Escola Itaúba	88
Aprendizagens na experiência formativa em Itaúba	90
O Convite	92
A experiência de pesquisar no distrito de Itaúba	95
A Escola Educar-se	97
Um diálogo profundamente intercultural	99
O calendário escolar - conjugando esforços	101

	13
O encontro com os professores da Escola Educar-se	103
Atividades preparatórias à semana cultural - na escola	106
A Semana cultural “As Raízes Indígenas na Cultura Gaúcha”	108
Semana cultural - atividades do ensino médio	110
IMAGENS ALQUÍMICAS	113
Introdução ao mundo da Alquimia	114
Os tempos dos professores - de Itaúba à Educar-se	119
A senhora da noite	121
Percursos, confrontos e novas compreensões: alquimia e caminhada mítica?	123
Sentidos de ancestralidade e de eternidade	126
Pontas que vão se aproximando	128
Um corpo trançado	130
O educar-se no confronto com o inconsciente	133
Diálogos com a Psicologia	136
A formação de professores em diálogo com a Psicologia Junguiana e os Guarani	139
Imagem, Alma, Espírito e Psique	141
Consciente e inconsciente - pontes (s) em conexão	143
Sombra e Persona, o revelado e oculto na relação com o outro	145
A abertura aos encontros - o Si-mesmo	146
A alquimia do encontro entre indígena e não indígena	147
A caminhada sagrada do Guarani	150
Opostos que se entrelaçam	153
Os complexos culturais	155
UNUS MUNDUS	160
Breve introdução conceitual	161
Unus mundus - o simbolismo alquímico na convivência com os Guarani	163
Tempo de juntar as pontas da pesquisa	167
A ansiedade cultural	173
A ansiedade cultural na perspectiva do hedonismo e da pulcritud	175
O simbolismo alquímico da colonização	176
REFERÊNCIAS	180

CAMINHOS DAS (DES) APRENDIZAGENS

Refletir a respeito da caminhada, remexer nas lembranças, encontrar imagens esmaecidas. Deixar emergir novos sentidos, ir aprendendo a (des)aprender. Tempo de entrelaçar histórias e sentidos.

Chego a este momento tomada por um sentimento de profunda satisfação e de gratidão. No limiar da sexta década de vida, é muito prazeroso ter conseguido percorrer um caminho de desaprendizagens que me ajudaram a encontrar dimensões de mim mesma no encontro com o outro. Ter conseguido vencer as próprias resistências ... e reconhecer que era preciso a mim mesma

Uma trajetória iniciada no Mestrado (2013-1015), quando me juntei ao grupo de colegas que participava de um projeto de pesquisa¹ sobre a infância e a educação guarani. Conheci a *Tekoá Ka'agui Poty* (Aldeia Flor da Mata), interior de Estrela Velha, e a *Tekoá Porã* (Aldeia Um belo lugar para viver), no Salto do Jacuí.

Antes de realizar esse movimento, a proposta de pesquisa, no Mestrado, estava voltada para o peso da cultura organizacional-corporativa em uma instituição pública. Indagava-se se seria possível desaprender uma cultura? Meu projeto cingia-se à cultura do mundo corporativo. A cultura indígena era apenas uma lembrança esmaecida na memória familiar, um comentário perdido, algum “causos” contado à luz do lampião, em noite chuvosa e fria, ao redor de um fogão a lenha. De qualquer maneira, os caminhos de agora também me ajudaram a ressignificar aqueles.

Chegar a uma aldeia Guarani sequer havia sido cogitado em minha vida, tampouco tinha consciência do que seria um lugar-aldeia. Estava convicta de que não era um lugar para eu conhecer. Todavia, ao final do primeiro ano de estudos, em 2013, eu iria conhecer uma aldeia Guarani.

Quando realizei esse movimento, ainda era bastante discutido um fato ocorrido em 2012. Naquele ano, um grupo de 170 Guarani-Kaiowá² havia publicado, nas redes

¹ Projeto de Pesquisa “Infância e Educação Guarani” - Edital Pesquisador Gaúcho FAPERGS 2013.

² A grafia e a flexão em número dos nomes indígenas adotados nesta tese seguem as orientações da “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, estabelecidos desde a 1ª Reunião Brasileira de Antropologia

sociais, uma Carta relatando que viviam em uma aldeia-acampamento localizada no município de Iguatemi, no Mato Grosso do Sul³, região próxima à fronteira com o Paraguai. O grupo resistia à ordem judicial de despejo, afirmando: “Pedimos ao Governo e à Justiça Federal para não decretar a ordem de despejo/expulsão, mas decretar nossa morte coletiva e enterrar nós todos aqui.”

A divulgação do documento deu início a uma grande mobilização, nas redes sociais, na mídia e nas ruas. Uma forte polarização tomou conta do Facebook: manifestações de apoio ou de repúdio. Alcançou repercussão internacional, teve ressonância no Congresso Nacional e no Poder Judiciário. A ordem de despejo foi suspensa⁴, mas, de fato, apenas adiada.

Esse ato de resistência e de existência dos Guarani-kaiowá foi um momento de grande visibilidade para as comunidades indígenas brasileiras. O uso das redes sociais deu ao movimento uma dimensão global e reuniu apoio de várias partes do mundo. Nas redes sociais, os apoiadores passaram a incorporar a denominação “kaiowá” ao nome. Ao mesmo tempo, de outra parte, essa mesma atitude tensionava o sentido de ser indígena, a partir do não indígena. E passou a ser utilizada como argumento para desacreditá-los.. Indígena usando internet, com perfil no Facebook, não é mais indígena, é indígena virtual ou “guarani de boutique” (PONDÉ, 2012).

No início de 2014, na *Tekoá Ka’agui Poty*, em uma reunião de professores e lideranças indígenas de aldeias Guarani da região do Vale do Jacuí, com estudantes e professores da UNISC, apresentei a proposta de pesquisar a relação dos guarani com o Facebook. Discutiram longamente a respeito; pediram esclarecimentos. A autorização veio acompanhada de recomendações para respeitar a cultura guarani e compreender o modo de ser do Guarani.

(1953), com o objetivo de uniformizar a grafia das etnias indígenas brasileiras (Revista de Antropologia, vol. 2, n.º 2, 1954, p. 150), e, também, não são alterados na forma plural, sendo a flexão indicada pelo artigo plural: os tupi, os guarani, os yanomami, etc.

³ Escrita à mão, em outubro de 2012, por um jovem estudante Kaiowá, após uma longa conversa entre os membros da comunidade, o documento foi publicado no perfil do Conselho da Assembleia “Aty Guasu” no Facebook. Aty Guasu é o nome dado pelas etnias Guarani Kaiowá e Nandeva a grandes reuniões e assembleias políticas. Nesses encontros, eles se fortalecem para lutar por seus direitos - em especial o direito à terra.

⁴ Em 1997, possivelmente pioneiro como um movimento global de protesto e resistência, havia sido protagonizado pelo Movimento Zapatista, a partir das montanhas de Chiapas, no interior do México, como relata o Dr. Henrique Antoun, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estudioso da da cibercultura, na obra “A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais”.

Algum tempo depois, compreendi que, naquele encontro, havia iniciado o meu processo de (des)aprendizagens em relação a uma única maneira de ver e de estar no mundo. Como educadora, fui me dando conta de que um professor precisa aprender a desaprender o que nos encerra e aliena, e viver experiências que nos possibilitem perceber que não estamos sozinhos nesse mundo (PACHECO, 2018).

Fui conhecendo dimensões de cuidado, principalmente em relação ao uso que os jovens guarani fazem das redes sociais. “O Facebook puxa o guarani para fora da aldeia”, comentou o cacique João Paulo (SOUZA, 2015), cuidadoso com a segurança dos jovens e a preservação da cultura Guarani. E os movimentos dos Guarani no Facebook tornaram-se o tema da minha dissertação, defendida em maio de 2015, com o título “Processos educativos na alteridade Mbya-Guarani no Facebook - afetar e deixar-se afetar”, na qual evidencio como os Guarani se apropriaram rapidamente do uso das tecnologias e das redes sociais, e ampliaram sua visibilidade ao produzir novos espaços de resistência, de reafirmação de uma existência quase não reconhecida pelo não-indígena e de profundas alteridades. No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC, foi a primeira dissertação dedicada à temática indígena.

Agora, nesse momento de finalização da tese, ao lembrar daqueles dias dedicados à dissertação, dou-me conta de que tudo foi muito intenso em atividades, estudos, deslocamentos. Recorri à Antropologia para os estudos da cosmologia e da mitologia Guarani. Fui muitas vezes às aldeias; interagimos muito pelas redes sociais. Participei de reuniões e festas. Pude ajudar em momentos de dificuldades e participar de celebrações. Acompanhei a produção do vídeo *Nhandereko Kue Kyringue'i Reko rã* (Nossas histórias para as crianças) e do livro de mesmo nome, atividades que integravam o projeto em andamento. A participação nessas atividades foi me aproximando da comunidade, e ajudando a compreender a cosmologia Guarani e o mbyarekô, o modo de vida guarani, ou o modo como vivem sua cultura.

No período, tive a oportunidade de participar de alguns encontros da “Ação Saberes Indígenas na Escola”⁵, uma iniciativa do Ministério da Educação para a formação

⁵ Criada em 2013, na gestão da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), buscava promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena. Em 2019, a estrutura do Ministério da Educação foi alterada pelo Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019. A educação indígena passou a ser tratada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e pela Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais

de professores indígenas para as escolas diferenciadas, coordenada, no Rio Grande do Sul, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esses encontros em diferentes espaços e atividades, aldeias, universidade, festas, estudos, diálogos, o exercício de uma observação silenciosa e escuta atenta foram muito importantes durante para o doutorado. Fui ressignificando o sentido da identidade e experimentando um processo de autoconhecimento, de produzir sabedorias, como refere o antropólogo francês François Laplantine (2003). Passei a produzir novos sentidos para a experiência da alteridade com os Guarani e a elaboração dessas experiências e seus sentidos passaram a compor a pesquisa que se seguiu.

Ainda no Mestrado, fui apresentada à América Profunda, a partir da obra do filósofo argentino Gunter Rodolfo Kusch (Buenos Aires, 1922-1979). Filho de imigrantes alemães recém chegados à Argentina, Kusch mergulhou na vastidão e na barbárie sedutora de uma América profunda, que segue invisível e negada, mas que se encontra latente em nosso inconsciente coletivo. Foi muito contestado ao expressar um pensamento bastante original ao dialogar com o popular e o ameríndio e ao esboçar uma dialética americana, que busca a integração entre os opostos, “todo lo que se da en estado puro, es falso y debe ser contaminado por su opuesto”. Evidencia uma profunda sabedoria da América, e nos ajuda a compreender um pouco mais essa América tão pouco valorizada.

Mesmo sem ter em suas veias uma gota de sangue americano, Kusch compreendeu o americano desde uma dimensão simbólica, mitológica e filosófica e se permitiu impregnar pela geocultura que habita esse solo. No primeiro contato com suas ideias, a reação é de rejeição e negação, sentimentos que vão se dissipando ao passo que vamos nos dando conta de que a América possui uma sabedoria própria, e nos propõe um outro modo de habitar esse nosso domicílio existencial. E aí passamos a nos identificar com essa América que ele nos apresenta e, a partir daí, vamos produzindo outros sentidos.

O pensamento de Kusch trouxe muitas contribuições para compreender o *mbyarekô* e a sabedoria Guarani. E também para um sentido de pertencimento a essa América Profunda que vai operando mudanças no modo como percebo e me relaciono com o mundo e com as pessoas.

Em outubro de 2015, passei alguns dias em uma aldeia Guarani em Ubatuba, em São Paulo, quando tive a oportunidade de participar de rituais na *Opy*, a casa de rituais dos Guarani. Foram experiências vivenciais profundas que me levaram a acessar outras dimensões de mim. Fortaleceram-me a percepção de enraizamento e de pertencimento àquilo que temos em comum, que é esse solo que nos abriga e vai germinando nosso modo de estar aqui.

No mesmo ano, passei a frequentar aulas de Cultura Guarani, com o Professor Vherá Poty Benites da Silva, em encontros mensais.

Quando ingressei no doutorado, em 2016, pensava que tinha muitas aprendizagens que poderiam contribuir para a formação de professores.

Desde o início desse novo ciclo, as atividades e os estudos foram direcionados à ideia de uma formação de professores que sensibilizasse para a importância do estudo da história e da cultura dos povos indígenas⁶ do Brasil, como determina a Lei n. 11.645/2008. E, enquanto pesquisava, as percepções se modificavam e outros caminhos precisavam ser inventados.

Também fui apresentada à obra de Carl Gustav Jung (Suíça, 1875-1961), médico por formação, dedicou-se aos estudos dos fenômenos psíquicos. É considerado o fundador da Psicologia analítica, que também é referida como Psicologia Junguiana ou Psicologia Complexa. Produziu uma extensa obra, ainda não publicada integralmente.

A partir desses estudos, pude dialogar com elementos da Psicologia que, compreendi, são importantes para as reflexões sobre a formação de professores, e que foi se transformando em uma experiência formativa. E aprendi a importância de viver, corporal e psiquicamente, esses processos, para poder contribuir de maneira mais verdadeira nas experiências formativas, e ajudar a compreender os processos vividos pelos professores.

Rodolfo Kusch estudou a obra de Jung. Quando estive em Maimará, na casa em que viveu, observei que, em sua biblioteca, havia vários livros de Jung. Nesse aspecto,

⁶ Do latim *indigēna,ae* "natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria", derivação do latim arcaico *indu* (como *endo*) > latim] clássico] *in-* "movimento para dentro, de dentro" + *-gena* derivação do radical do verbo latino *gigno, is, genūi, genitum, gignere* "gerar". Relativo a ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador ou relativo a ou indivíduo que habitava as Américas em período anterior à sua colonização por europeus; por extensão de sentido (uso informal), é o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo (Dicionário Eletrônico Houaiss). O antônimo de "indígena" é "alienígena", e o antônimo de "índio", no Brasil, é "branco." (VIVEIROS DE CASTRO, 2016)

podemos considerar que, quando Kusch nos fala de uma América Profunda, vai nos ajudando a compreender que ela se encontra em nosso inconsciente profundo, o mesmo inconsciente coletivo que foi profundamente estudado por Jung. Vários outros pontos em comum foram se encontrando ao longo dessa pesquisa; fios que se romperam e voltaram a se encontrar. Os sentidos das sincronicidades, das mitologias, os simbolismos das imagens foram fortalecendo esses movimentos.

Foram dois autores importantes para a pesquisa; a partir deles, pude dialogar com outros, buscando sentidos mais profundos para compreender como a história e a cultura dos povos indígenas é percebida pelos professores e como contribuir para a sua efetividade no âmbito do currículo escolar.

O objetivo geral é investigar, por meio da formação de professores da educação básica, modos colaborativos para dar efetividade à Lei n. 11.645/2008, em relação à inclusão da história e da cultura indígena no currículo oficial da rede nacional de ensino. A partir desse objetivo, fui estabelecendo os diálogos, encontrando as conexões, as imagens e os sentidos que se encontram registrados nesta tese.

O processo da escrita - apresentação

A proposta de contribuir para a efetividade da Lei na perspectiva de experiências formativas com professores foi sendo elaborada a partir dos aportes de uma rede de imagens que foram produzindo sentidos. Imagens como elementos simbólicos que me levaram a produzir outros sentidos. Esse encadeamento de imagens pode ser profundamente caótico como processo criativo. Não combina com a linearidade que tanto nos conforta e que parece antever um horizonte cultural próximo.

Vivi um lá e cá que me deixou tonta. Parte do que já havia escrito foi perdendo o sentido, havia sido ressignificado. Diálogos realizados no início da pesquisa, e que nem foram tão valorizados, agora se conectam e vão formando uma teia de sentidos. E quando me dou conta, vou encontrando fios que haviam se rompido e que só agora podem ser compreendidos. E vivo uma dimensão do assombro original, referido por Kusch, em sua obra “Índios, porteños y dioses” (2000, p. 147):

Se puede relatar un viaje fotográficamente, por el lado de los finales de todos nuestros encuentros, pero también se lo puede relatar por el lado del asombro original que nos suscitaba al principio, antes que pudieras decir “es un indio”,

cuando aún sentimos que se nos cae la realidad encima, y levantamos el brazo para protegernos.

Esse vivido transcende à imagem de uma realidade já fechada ou de uma obra acabada, como quando olhamos a fotografia de uma viagem. O viver um assombro original é mais profundo, implica renovar as perguntas, descer às raízes das coisas, e encontrar a semente que ainda está por germinar, diz Kusch. Um pensamento que dialoga com Carl Jung, que destaco em “Memórias, sonhos e reflexões” (1987, p. 316), quando fala sobre um exercício de “descer nas profundezas fecundas de nossa alma, onde nos defrontamos conosco, recriando-nos”, de onde emana nossa consciência. Um exercício que vai produzindo um novo pensar.

E o como fazer esses registros se transformou em uma grande preocupação. Assim como eu fiquei tonta nessas vivências que, por vezes, também me paralisavam, é possível que os leitores também sintam essa sensação. O desenvolvimento da consciência não é um processo linear. Mas esses processos criativos foram muito caros para mim. Fizeram brotar forças e potências que passaram décadas adormecidas.

Como organizar a escrita? Recorri ao título que havia utilizado no projeto de qualificação, com o qual me identificava: “A Lei n. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola - imagens alquímicas da história e da cultura indígena para *unus mundus*”. Um dos caminhos foi explorar os sentidos dos principais elementos desse título, elaborado a partir do processo da pesquisa. Pensei em etapas, embora não lineares, trazem aquilo que moveu nesta jornada. Então fui exercitando essa separação. Escrevi, de forma separada, Lei n. 11.645/2008 - experiência formativa de professores na escola - imagens alquímicas - história e da cultura indígena - *unus mundus*.

A Lei foi o elemento que deu origem, guiou e cimentou a pesquisa; a experiência formativa de professores, o meio pelo qual eu busco contribuir para a efetividade da Lei; as imagens alquímicas, como processo criativo para acessar os simbolismos da história e da cultura indígena, na perspectiva das cosmologias e das mitologias e, a partir daí, produzir novos sentidos; a história e a cultura indígena como o tecido que permeia e estimula a busca por contribuir para a redução da condição de invisibilidade e de negação, desses povos, na história e na sociedade; e *unus mundus*, como a sinalização de viver um processo em busca do encontro entre as polaridades indígena e não indígena, dimensões de consciente e inconsciente, em diálogos de sentidos mais profundos, de percepção de

presencialidades, eternidade; quem esteve, continua e continuará presente. Compreendi que já faziam parte das imagens que haviam sido produzidas ao longo da pesquisa. A alquimia que havia sido produzida pelas imagens trouxe um sentido muito próprio, de um corpo entrelaçado que foi sendo percebido a partir das reflexões da pesquisa.

Procurei uma organização para esses temas. Comecei pela “História e cultura indígena”, expressão que guarda simetria com a Lei. Embora sejam os Guarani os co-pesquisadores nessas pesquisas colaborativas que realizamos no Grupo de pesquisa Peabiru, sabemos que, na história do Brasil eles tiveram tratamento muito semelhante, e o objetivo era integrá-los à cultura eurocêntrica. Mas é a cosmologia e a mitologia guarani que nos inspiram nos diálogos e nos sentidos que vamos produzindo ao longo da pesquisa. Neste capítulo, trago aspectos do período da colonização, da relação entre indígenas e colonizadores. Essas relações coloniais vão se enraizando nos sistemas de controle e tutela, e também vão se naturalizando em nosso imaginário, como abordo em “Regime tutelar”. Na seção sobre “Os Guarani”, abordo aspectos sobre a territorialidade, as cosmologias e as aprendizagens que vão acontecendo em diferentes aspectos desses diálogos, em “Tekoá - o lugar para manter o fogo aceso”, “Imagens da convivência” e “Alteridades”.

No capítulo dedicado à Lei n. 11.645/2008, em “Movimentos, resistências e emergências indígenas”, ressalto a importância dos movimentos de resistência dos povos indígenas, nesse processo, com recorte a partir dos anos 1970. Na sequência, em “Um olhar para a efetividade da Lei”, apresento um estudo que evidencia a importância de ações voltadas à formação de professores. Em “Percepções e sensibilidades que emergem”, ressalto os processos que foram me preparando para esse percurso. A permanente atualização das imagens coloniais em relação aos povos indígenas, desenvolvo em “Imagens coloniais em foco”. Essas imagens foram tensionadas pelos povos indígenas, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1986-1988, como desenvolvo em “A Constituinte e a Constituição de 1988”. Na sequência, evidencio alguns aspectos da “Lei n. 9.9394 - LDBEN” e da “Lei n. 11. 645/2008”. Como estamos no campo das políticas públicas educacionais, problematizo as concepções de inclusão social em relação aos povos indígenas, em “Políticas públicas - tensionando a percepção da igualdade”, e a forma como a Lei tem sido referida em documentos e nas políticas públicas, em “Sujeito ou objeto?”. A concepção de educação, para esta tese, encontra-se em “A educação na perspectiva da América Profunda”.

No capítulo dedicado à “Experiência formativa de professores na Escola”, destaco dois momentos importantes nesta pesquisa, as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental Itaúba, em Estrela Velha, e na Escola de Educação Básica Educar-se, a escola de aplicação localizada no Campus da UNISC, em Santa Cruz do Sul. Começo com “Reflexões sobre os percursos de uma pesquisa” que me levaram ao Projeto de Extensão “*Ñe’é porã* - belas palavras na formação de professores na escola”, na Escola Itaúba. Com os professores, vivemos momentos de reflexão sobre “Os diálogos com a cosmologia guarani“, que realizam a partir da convivência com a comunidade Guarani *Tekoá Ka’águi Poty*, que relato em “Os encontros na Escola Itaúba”. As “Aprendizagens na experiência formativa em Itaúba” inspiraram proposta de pensar o chamamento dos professores para participar das experiências formativas, na perspectiva da Lei n. 11.645/2008, como um convite, tema que desenvolvo no capítulo intitulado “Convite”. A imagem do convite procura contribuir para aprofundar os conhecimentos sobre a história e a cultura dos povos indígenas em diálogos e reflexões que também possam auxiliar os participantes em seus processos de autoconhecimento. Um convite para vivenciar e refletir sobre a história e a cultura dos povos indígenas como parte da nossa história e de nós mesmos.

Por fim, faço minha homenagem à hospitaleira comunidade de Itaúba ao compartilhar “A experiência de pesquisar no Distrito de Itaúba”.

No segundo momento da pesquisa que retrato nesta tese, as atividades foram desenvolvidas na Escola de Educação Básica Educar-se. Os diálogos com “A Escola Educar-se” trazem o processo de planejamento da Semana Cultural sobre os povos indígenas, em reuniões na UNISC e na própria escola. Nesse planejamento, no pensar juntos e produzir de forma colaborativa, tivemos momentos de “Um diálogo profundamente intercultural”, com a participação de um indígena kaingang e de um guarani, de professores da Escola Educar-se e professores e pesquisadores do Grupo de Pesquisa Peabiru. Fomos refletindo sobre as possibilidades, haja vista “O calendário escolar - conjugando esforços”, e a importância em realizar “O encontro com os professores da Escola Educar-se”, como espaço para reflexão sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Em “Atividades preparatórias à Semana Cultural - na Escola”, a descrição das atividades que os professores propuseram como ambientação dos estudantes e introdução ao estudo sobre a história e a cultura dos povos indígenas. As atividades, as observações e reflexões sobre o evento propriamente dito são temas desenvolvidos em “A

Semana Cultural “As raízes indígenas na cultura gaúcha”, no ensino fundamental, e “Semana cultural - atividades do ensino médio”.

No capítulo “Imagens alquímicas”, apresento uma introdução à história da alquimia, suas etapas e operações, seus simbolismos e sentidos para a educação intercultural. Em “O tempo dos professores” e “Senhora da noite”, procuro exercitar um mergulho no simbolismo alquímico como um processo para a produção de sentidos para a caminhada que os professores fazem entre experiências formativas, calendário escolar e os tempos de cada dia. Em “Percurso, confrontos e novas compreensões: alquimia ou caminhada mítica?”, apresento o relato de uma história pessoal que vai se resignificando a partir das imagens que foram sendo produzidas ao longo da pesquisa, em diálogo com as imagens da cosmologia, da mitologia guarani, com a América profunda e da psicologia junguiana. Essas reflexões me levam a teorizar sobre “Sentidos de ancestralidade e de eternidade.” E vou compreendendo que há “Pontas que vão se aproximando”. Os sentidos vão se aprofundando, e a alquimia vai operando transformações, como registro em “Um corpo trançado”.

Na sequência, ainda no contexto das Imagens alquímicas, contextualizo a importância dos aportes da Psicologia, em “Diálogos com a Psicologia”, em relação a “A formação de professores em diálogo com a psicologia junguiana e os Guarani”. Pensando em situações de experiências formativas, contextualizo, a partir da psicologia, “Imagem, Alma, Espírito e Psique”, “Consciente e inconsciente, ponte (s) em conexão”, “Sombra e persona, o revelado e o oculto na relação com o outro.”. Na mesma linha, as reflexões sobre “A alquimia do encontro entre indígena e não indígena”, “A caminhada sagrada do Guarani”, para compreender que somos “Opostos que se entrelaçam”, mas convivemos com a sombra de “Os complexos culturais”.

No último capítulo, é o momento de juntar as pontas da pesquisa e encerrar esta etapa. Em “*Unus mundus*”, apresento uma “Breve introdução conceitual” sobre um tema que dialoga com a física quântica, a psicologia junguiana e, nesta tese, com a educação e as cosmologias ameríndias. Nessa perspectiva, concebemos uma dimensão de mundo uno, único, no qual todos convivemos, em “*Unus mundus* - o simbolismo alquímico na convivência com os Guarani”. Então, trago uma reflexão sobre um percurso do encontro entre o colonizador e os povos indígenas e a possibilidade de convivência em um mundo

que pode acolher a todos, indígena e não indígena, em “Da ansiedade cultural ao simbolismo de *unus mundus*” e o “Simbolismo alquímico da colonização”.

Chegamos, então, ao “Tempo de juntar as pontas da pesquisa”, reunindo os simbolismos e sincronicidades que estiveram acompanhando e contribuindo para produzir reflexões. Procuro ampliar a proposta de considerações finais para refletir sobre os momentos mais simbólicos e alquímicos do estudo e dos sentidos da convivência com os Guarani, em “A alquimia da (con) vivência educativa entre as polaridade ocidental e ameríndia”, o fator “Ansiedade cultural” nesta convivência e na perspectiva das polaridade hedonista e pulcritude e chegamos ao “Simbolismo alquímico da colonização”, com todos os sentidos que esse processo representa em nossa relação com o indígena na atualidade.

Não tem a formalidade nem o formato que se costuma encontrar em uma tese de Doutorado. Aqui estão os registros da alquimia das imagens de um vivido a partir dos diálogos com os Guarani e da importância desse diálogo para uma experiência formativa de professores na escola.

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Um esclarecimento inicial sobre esse capítulo. Embora utilize, de maneira ampla, uma referência a “história e cultura indígena”, procurando observar uma simetria com a Lei, é importante antecipar que os diálogos realizados ao longo da pesquisa foram com comunidades, professores, lideranças e intelectuais Guarani. Na perspectiva da legislação em estudo, as condições vividas pelos povos indígenas, no Brasil, desde o início da colonização europeia, guardam muitas semelhanças, mas as cosmologias, as mitologias, a espiritualidade são singulares, são próprias de cada povo, de cada etnia. No caso deste trabalho, o que nos inspira são essas singularidades dos Guarani.

Colônia - Tempos Titânicos

Tempos titânicos, uma expressão ou uma imagem para simbolizar a compreensão dos europeus colonizadores em relação ao que denominavam Novo Mundo. Para os colonizadores e a concepção de mundo, de sociedade, de organização política, urbana e familiar, assim como suas crenças religiosas que conheciam, aqueles que viviam nesse mundo novo foram considerados selvagens, sujeitos à lei alguma, nem crença, sem um poder centralizado. Os indígenas eram diferentes de tudo o que conheciam. Havia um vazio de significado. Seriam humanos? A terra teria um dono?

No interesse da expansão comercial e da ampliação dos domínios da Coroa portuguesa, houve quem considerasse que se tratava apenas uma *terra nullius*, uma terra de ninguém, onde viviam *anima nullius*, seres sem alma, receptáculos vazios (SANTOS, 2010). Uma terra para ser apropriada e catequizada, um papel que a história da humanidade havia legado àqueles que aqui chegaram conduzidos pela inspiração divina, guiados pelas estrelas, pelas novas tecnologias disponíveis e pelas notícias que chegavam sobre a existência de terras a serem exploradas nesse encontro cartográfico entre paralelos e meridianos.

E o que se estabeleceu a partir dessa chegada, foi um processo colonizador que podemos considerar como um período titânico, tempos titânicos. Um período de excessos, ausência de limites, destruição e sentido de eliminação.

López-Pedraza (1920-2011), psicólogo caribenho, em sua obra *Ansiedade Cultural*,

aborda a dimensão da presença do titanismo⁷ no comportamento humano:

Existem áreas em nossas psiques, ou em nossas vidas, em que não temos reflexão porque não há imagens e, por isso, não temos sentimentos para avaliar. Tendo em mente esses dois elementos básicos do titanismo — sua vacuidade por um lado, seu excesso por outro, podemos começar a avaliar o excesso através da nossa história, da nossa vida e da nossa prática. Nosso desafio consiste em levar a reflexão para o que não tem limites, o que não é arquetípico; para o que, paradoxalmente, não pode ser refletido porque não há imagem, mas que pode ser detectado através de sua própria retórica titânica (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997, p. 18).

Não há limites, há um vácuo de imagens arquetípicas a serem refletidas. Não há padrões a observar. Nem mesmo o excesso é reconhecido. Essa dimensão titânica teve forte presença no período colonial.

O autor nos ajuda a compreender que todos somos habitados por essas abstrações, esses nomes vazios; somos inundados em nossa vida cotidiana por palavras vazias. As palavras podem ser belas, os objetivos podem parecer adequados, mas não conseguimos nos dar conta de nosso próprio titanismo, seja por meio dos excessos, seja pela ausência de limites⁸. E ingressamos em uma situação em que não enxergamos limites, não nos damos conta dos excessos. O período da colonização foi um tempo de excessos, de ausência de limites, de expropriação, morte, guerras, extermínio, de imposição pela força, da catequização, da desconsideração às culturas, às línguas, às cosmologias.

Mesmo assim, muitos grupos de indígenas, de diferentes etnias, engendraram meios para enfrentar, escapar ou adiar o processo de submissão ao colonizador. E foram atores políticos importantes de sua própria história e da história do Brasil.

Esses processos de resistência dos povos indígenas no Brasil estão na história da origem da Lei. São movimentos que tiveram início com o processo de colonização, a partir dos enfrentamentos e dos sentidos que foram produzindo para dar conta da invasão europeia.

O encontro entre europeus e indígenas foi de grande tensão entre concepções de mundo tão diferentes. Esse embate foi profundo para ambos os lados, embora os indígenas

⁷ Vocábulo com origem na mitologia grega; refere-se aos titãs, entidades consideradas ancestrais dos deuses do Olimpo. Os Titãs pertencem ao tempo mitológico de Crono, primeiras gerações de deuses, anterior à guerra de Zeus contra seus progenitores titânicos, que originou uma nova ordem, um novo ritual, uma nova religião, uma nova cultura. A era dos titãs ficou conhecida como um período de trevas na mitologia grega (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997).

⁸ Na vida cotidiana, podemos identificar excessos em vários momentos: na alta velocidade em nossas rodovias, no consumo desmesurado, na destruição da natureza, no desvalor da vida humana, no preconceito, no uso da internet e das redes sociais, entre outros.

tenham sido os mais prejudicados, os que mais perderam e perderam muito. Vidas, foram eliminadas, liberdades suprimidas, línguas sufocadas, crenças desvalorizadas, territórios invadidos. Junto com as perdas, quiseram que perdessem, também, a sua condição de sujeitos de sua história e da história do Brasil.

Mas não perderam o sentido da resistência. Esses tempos titânicos de profundo enfrentamento nos legaram narrativas imagéticas que foram produzindo um arquivo de imagens coloniais (SOUZA LIMA, 2012) tão forte que continuamos acessando, e que tem sido utilizado para desqualificar, desvalorizar e, até mesmo, negar a existência dos povos indígenas.

No séc. XVI, os colonizadores que disputavam estas terras, portugueses, holandeses e franceses, compreenderam a importância de estabelecer alianças com os indígenas como forma de assegurar a permanência e a expansão no continente. Perceberam, também, que as inimizades tradicionais existentes entre grupos indígenas poderiam fazer parte dessa estratégia de colonização (CARNEIRO DA CUNHA, 2012). Os missionários, principalmente os jesuítas, também participaram desses processos de colonização. Em sua determinação de catequizar, salvar almas, estiveram mais próximos dos indígenas e também colaboraram, em vários aspectos, na produção dessas imagens coloniais.

De diferentes formas, os europeus foram penetrando nesse tecido cosmológico indígena, inclusive por meio do casamento, se valendo das proteções e das alianças decorrentes dessas relações de parentesco que se estabeleciam. Disputavam parcerias entre as lideranças indígenas que mais se destacavam e estimulavam o conflito entre etnias. Da perspectiva indígena, essas relações fazem parte de uma cosmologia que se estrutura na vingança, ou seja, até as alianças que estabeleciam eram motivadas pelo desejo de guerrear. Das guerras, vencidos e capturados tornavam-se escravos.

No séc. XXI, uma importante liderança indígena, Ailton Krenak (2015, p. 56), nos fala sobre essa relação com a vingança: “nós somos todos inimigos tradicionais, e o inimigo tradicional você preserva mais do que o amigo tradicional; com os amigos, se vive em paz, com os inimigos, você sobrevive só através de alianças”.

Não foram vítimas submissas. Lutaram muito, tanto por meio de guerras como por meio de alianças. Lidaram com o cativo. As florestas em que viviam foram devastadas para a criação de gado e plantações, exploração de minerais; seu aniquilamento ou

expulsão liberava novas áreas para a agricultura e exploração do ouro. Foram considerados ameaças aos colonos que viviam no interior do País. Deviam ser dominados, cristianizados, civilizados e controlados. Mas nem por isso, se tornaram vítimas submissas dessa história. Fizeram uso dos recursos e possibilidades disponíveis. Na defesa da sua liberdade, houve casos em que acionaram a estrutura judicial do Brasil colônia contra prisões arbitrárias e intimidadoras (RESENDE, LANGFUR, 2007)⁹.

De outro lado, a expansão territorial dos colonizadores, o acesso ao interior do Brasil, somente foi possível porque contaram com o conhecimento dos indígenas para se deslocarem nesse território cheio de mistérios, animais selvagens, nuvens intermináveis de insetos e ataques de indígenas. Atravessar as florestas mais impenetráveis, ou percorrer o sertão, navegar em rios de águas mais violentas, encontrar alimento para as longas expedições com grandes quantidades de pessoas. Os indígenas conheciam os caminhos, decifravam os rastros, identificavam caça boa, sabiam onde estavam as boas pescarias, onde encontrar alimentos durante as longas expedições. A habilidade que tinham para se orientar no território, para “cartografar” os caminhos era muito valorizada e não eram inferiores à dos cartógrafos europeus (HOLANDA 2005).

Mas não conseguiram evitar as perdas em vidas, em terras, nas culturas, no modo de vida, na dimensão do coletivo, na força da oralidade, na organização familiar. As doenças, as estratégias europeias para assegurar a permanência na terra, a escravidão, a atuação da Igreja e dos missionários. Uma violência genocida contra os indígenas, suas cosmologias, suas crenças, suas organizações sociais e familiares levou à extinção de muitas etnias.

Seguiram resistindo, embora a história contada na perspectiva do europeu colonizador tenha sido bastante reducionista em relação a essas páginas tão sofridas da história dos povos indígenas, e que é a história do Brasil.

Passaram-se os séculos. Embora a história indígena esteja entrelaçada à história do Brasil e da Coroa Portuguesa, o reconhecimento de sua existência e de sua importância para a constituição da sociedade atual tem sido pouco reconhecido. Essa lacuna foi contribuindo para a imagem da extinção, da “crônica da extinção”, em narrativas que

⁹ No século XVII, nas Minas Gerais, eram julgados por uma comissão composta pelo Ouvidor Geral, o Juiz de Fora, o Procurador dos Índios, o Prelado Diocesano, o governador e os prelados das maiores ordens religiosas em atuação no país, e sentenciados pela Mesa de Consciência e Ordens (RESENDE, LANGFUR, 2007).

enalteciam a ação desbravadora e o heroísmo dos portugueses, e os índios vilanizados, facilmente vencidos, catequizados e transformados em força de trabalho ou mortos por rebeldia.

Regime Tutelar

Uma questão pouco referida como parte da história da colonização e de dominação está relacionada ao poder tutelar do Estado em relação aos povos indígenas, uma composição patriarcal de poder sobre vidas e patrimônios. Uma prática comum desde o período colonial, exercida por missionários que administravam as missões ou por administradores indicados pelo Estado. Era conhecida como tutela dos órfãos. Em 1755, esse poder foi assumido pela Coroa Portuguesa, que pretendia dar liberdade e autonomia aos indígenas, mas em seguida, passaram a ser regidos por um Regime dos órfãos, com a justificativa de evitar a evasão e para zelar pelos seus bens. O regime da tutela incidia sobre os indígenas e suas terras (BICALHO, 2010).

Essa associação do indígena à condição de tutela e de orfandade foi contribuindo para reforçar a imagem de um indígena incapaz de decidir seus desígnios, que precisaria adaptar-se à civilização, à sociedade nacional. Enquanto não alcançasse essa condição de civilizado, uma condição transitória, precisaria ser tutelado, como um jovem menor de idade. “Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, e que cessará à medida de sua adaptação”, dizia o Código Civil de 1916. Eram considerados relativamente incapazes e deveriam ser tutelados durante o período de transição, de adaptação à sociedade. Essa legislação teve grande influência da doutrina positivista e sua missão civilizadora, defendia que aqueles indígenas que já se encontravam no estado positivo deveriam ajudar os demais no processo civilizatório. E precisavam despojar-se da sua condição étnica para se tornarem cidadãos como todos os outros (BICALHO, 2010). Esse poder também dava ao Estado uma grande capilaridade no controle sobre os bens, as terras e uma intervenção mais eficaz nos movimentos de resistência realizados pelos povos indígenas.

Ser “tutelado” no sentido de ser representado; a manifestação de interesse deve ser feita ou convalidada por um representante legal, que também é responsável por proteger, zelar e administrar os bens. No caso dos indígenas, esse papel de representação costumava

ser exercido por integrantes do Serviço de Proteção do Índio (SPI) ou, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O indígena não estava autorizado a defender-se ou a reivindicar direitos, porque possuía capacidade reduzida (juridicamente). Quando alcançava essa capacidade, não era mais considerado indígena, já havia se “civilizado”.

Numa dimensão simbólica da história humana, a tutela dos povos indígenas parece tentar descontinuar uma história; tentar remover o indígena de sua própria história, de seu agir no mundo por seus próprios desígnios. Há o desvalorizar de uma existência, que é singular e coletiva, e que somente passa a ser reconhecida na medida, no limite e no interesse de seu representante legal. É um viver sem poder expressar sua própria narrativa. É como estar num mundo que é seu, mas não lhe pertence, e enquanto lá estiver, devem ir se preparando para deixá-lo. É uma violência com a qual fomos nos acostumando, não nos espanta; foi se tornando necessária, principalmente, por interesses econômicos. Perdemos o “asombro original” de que nos fala Kusch (2000).

Para Souza Lima (2012), o poder tutelar tratava de sedentarizar os povos errantes, e veio atualizar o nosso arquivo de imagens coloniais de representações e práticas, considerando evidente que, ao conhecer os benefícios da civilização, os povos indígenas certamente fariam a adesão. Não podiam falar sua língua, não podiam falar por si próprios.

Essas imagens de índio em condição de transição, de incapacidade, de precisar ser cuidado continuam atuais e, muitas vezes, são reproduzidas na escola, negando ao indígena sua importância na história do Brasil. A imagem da incapacidade foi sendo associada a pessoa atrasada, resignada. O que nos importa se “su mundo se alimenta en otras fuentes que el nuestro? (KUSCH, 2000, p. 156).

Mesmo o direito consagrado na Constituição de 1988, que reconheceu aos índios legitimidade para defesa de seus interesses e direitos (art. 232), parece seguir invisível em nosso imaginário impregnado pela “naturalidade” das imagens de atraso e resignação que subjaz desse poder tutelar.

São tão fortes essas imagens envolvendo a tutela que parecem estar adiando outras normas. Um exemplo pode ser encontrado no Novo Código Civil de 2002¹⁰, uma codificação que remete à legislação especial, ainda inexistente, as regulamentações sobre a capacidade civil do indígena. Enquanto isso, o Estatuto do Índio (Lei n. 6001/1973), ainda vigente, estabelece as condições de tutela e de liberação do regime. Embora prevaleçam as

¹⁰ Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002, com vigência a partir de 11 de janeiro de 2003.

normas estabelecidas na Constituição Federal, esse adiamento vai contribuindo para manter os processos de controle e tutela “rondando” nosso imaginário. É possível justificar esse adiamento a partir de interesses econômicos mais poderosos ou procurar sentidos mais profundos para compreendê-lo. Nessa busca, podemos tentar empreender, simbolicamente, uma viagem às profundezas de um inconsciente profundo, coletivo. E, em algum momento, poderemos encontrar um elemento que evidencie o temor em relação à autonomia e à liderança dos indígenas e o que isso pode significar, simbólica e politicamente.

Carl Jung (2000, p. 15) nos fala de um inconsciente pessoal como uma camada mais ou menos superficial, com origem em experiências ou aquisições pessoais. Este repousa sobre uma camada mais profunda, que é universal, e coletivo porque diz respeito a conteúdos e comportamento comuns aos indivíduos; são idênticos em todos os seres humanos, e constituem um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal existente em cada indivíduo. Lá se encontram coisas desagradáveis que não queremos reconhecer que existem, uma sombra que nos leva a projetar o negativo no mundo que nos cerca, no outro, naquilo que parece nos ameaçar. Inspirados no pensamento de Rodolfo Kusch, talvez encontremos, nesse inconsciente coletivo, o simbolismo de um medo profundo desse outro que é o indígena. Uma projeção do medo de parecer primitivo; de perder essa herança europeia tão valorizada; de sucumbir à vitalidade de um demonismo vegetal que se encontra nas profundezas dessa América profunda, e não conseguimos compreender, mas nos imobiliza e nos assombra. Um medo dessa América profunda habitada pelas imagens rejeitadas, temidas e guardadas no inconsciente coletivo, cuja proteção, a distância segura dessa paisagem assustadora, se encontra no controle que a tutela possibilita.

Para o indígena, esse medo é seminal. Essa América demoníaca, ele percorre nos rituais de sua existência, procurando aplacar a ira divina que o amedronta, e produzindo um modo de vida e uma coerência que nos desconcerta. Vivenciando a aldeia e a cidade, como nos fala Vherá Poty (Diário de Campo, setembro de 2019), lidando com esses medos, e estabelecendo pontes entre um mundo e outro.

Por questões dessa natureza que procuramos desconstituir essas imagens do indígena como alguém atrasado ou incapaz, o que pode ser uma importante contribuição da Lei, e uma abertura ao diálogo e a essas “pontes indígenas” que nos assustam.

Os Guarani

Os Guarani constituem-se em várias parcialidades que ficaram conhecidas como Nandeva, Mbya e Kaiowá¹¹; o idioma Guarani integra a família Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi. As diferenças entre essas parcialidades podem parecer imperceptíveis para os não indígenas, mas para os Guarani são complexas - eles reconhecem o que os aproxima, como as histórias, a língua e as cosmologias, mas vão se diferenciando em aspectos como a organização das comunidades, a sustentabilidade econômica das aldeias, etc. É uma das mais numerosas populações indígenas do País, com cerca de 85 mil Guarani (Mapa Guarani Continental, 2016), em uma população total que deve estar próxima aos 900 mil indígenas (IBGE, 2010).

Vivem em diferentes estados e regiões do País, e também na Argentina, no Paraguai e na Bolívia. Estão entre os povos com maior presença territorial no continente sul-americano. São mais de 285 mil Guarani, vivendo em mais de 1400 comunidades (MELIÁ, 2016). No Rio Grande do Sul, a população é de, aproximadamente, 30 mil indígenas¹², sendo os Kaingang, em maior número, e, posteriormente, guarani, xokleng e charrua (IBGE, 2010).

Quando chegaram os colonizadores europeus a essas terras, os Guarani cultivavam milho, mandioca, batatas, feijão andu, amendoim, cará, abóboras e repolhos, bananas e ananás, abacaxi, entre outros. Essa atividade agrícola gerava uma abundância que era celebrada em grandes festas. Os alimentos também se integravam a um sistema de reciprocidade, uma espécie de economia das trocas, um dar e receber bens e alimentos (GUARANI RETÃ, 2008).

Os Guarani vivem atualmente onde sempre viveram, mas a privatização da terra impôs a esses povos a fragmentação territorial. Atualmente, no Rio Grande do Sul, há cerca de 40 aldeias ou terras indígenas, localizadas, principalmente, em regiões remanescentes da Mata Atlântica, próximas ao litoral e ao longo de rios. Lutam permanentemente por um espaço que lhes permita viver com dignidade, construindo, a

¹¹ Os Kaiowá se autodenominam Paĩ-Tavyterã, aqueles que habitam a verdadeira terra, e os Nhandeva como Ava-Guarani.

¹² Essas estatísticas podem variar, principalmente em razão da metodologia utilizada nesse tipo de levantamento.

cada momento, novas estratégias para dar conta da relação com as sociedades envolventes, que os “aperta” cada vez mais (BERGAMASCHI, 2007) em lugares mais restritos, tanto em espaço como em possibilidades de viver de acordo com sua cosmologia, seu *mbyarekó*, seu modo de ser guarani.

Vivem aqui desde muito antes da organização dos Estados nacionais atuais e das fronteiras que foram sendo demarcadas. São povos inspiradores em sua resistência, na forma como cultuam sua espiritualidade e se relacionam com o Outro:

Seus caminhos de liberdade nos convidam a entrar num movimento que não é exclusivo deles, mas é também de todos aqueles que não se conformam com o modelo econômico predador que ameaça a terra e destrói a convivência entre todos os humanos e outros tipos de seres com os quais dividimos a existência na terra. Com eles nos sentimos mais humanos, que é o significado da palavra *ava* na sua língua: homem, pessoa (MELIÀ, 2016, p. 6).

A terra é muito mais do que um lugar para viver ou um meio de subsistência, a terra está ligada a um modo de vida, a um modo de viver a espiritualidade, a educação tradicional e o conhecimento ancestral.

O Cacique Santiago Franco (2017), da *Tekoá Yvy Poty*, localizada no município de Barra do Ribeiro, em um diálogo com pesquisadores do Grupo Peabiru, fala sobre a importância da terra:

Ter espaço é tudo pra você estar bem. Ter um território próprio é importante pra você viver conforme o seu jeito. Você pode pescar, caçar, brincar, por exemplo. E é importante também ter o respeito, não pode jogar lixo... o rio por exemplo, também, tem dono, é do espírito. E isso é importante a criança de respeitar. Tudo isso sem terra não tem, sem terra como é que você vai aprender, fazer artesanato? E é importante a gente ter esse conhecimento.

Para a *Tekoá Yvy Poty*, ainda é recente o processo de conseguir uma terra para viver. Antes disso, viviam em um acampamento às margens de BR-116, na região de Barra do Ribeiro¹³. E essa terra simboliza a força desses movimentos. As mobilizações se intensificaram quando foram autorizadas as obras de duplicação da BR-116, no trecho entre os municípios de Guaíba e Pelotas, no Rio Grande do Sul. As lideranças das oito comunidades guarani existentes na região negociaram metas e garantias de manutenção das comunidades e de regularização das terras, entre outras reivindicações (LONDERO, 2015). A luta pela terra, pela regularização dos territórios tradicionalmente ocupados,

¹³ Programa Básico Ambiental – PBA um Programa de Compensação de Impacto das Obras da BR-116 para estas Comunidades Guarani, com execução a partir do Estudo de Impacto Ambiental (EIA)

como reconhece o art. 231¹⁴ da Constituição Federal, faz parte dos processos de resistência dos povos indígenas.

Viver em um acampamento, diz Jerônimo Franco, vice-cacique da aldeia, não é como viver em uma aldeia. “Não tem mata, não tem *opy* (casa de rituais), não tem como ensinar a educação tradicional. Para qualquer atividade com as crianças, invade terra de juruá (não indígena), aí não dá certo” (Diário de Campo, outubro de 2018). Viver à beira de uma estrada de grande movimento, como uma rodovia federal, com intenso barulho de carros, ônibus e caminhões, além de faltar segurança para as pessoas, também não há silêncio para conversar, para refletir, para descansar. Não há espaço para construir escola, nem casa de rituais. A luta pela terra é permanente.

Nessa luta, inventaram meios para compreender o mundo em sua volta e produzir processos próprios de resistência e de sustentar um modo de estar no mundo. Entre os povos indígenas que vivem nas terras da região sul, são considerados pelos estudiosos como aqueles que mais preservam suas práticas espirituais tradicionais como fundamento de sua existência como Guarani.

***Tekoá* - o lugar para manter o fogo acesso**

A cosmologia Guarani é algo que vamos aprendendo a partir dos encontros. Na escuta, nos silêncios, no deixar-se estar. No “Tem que conviver!”, a orientação do Cacique João Paulo, da *Tekoá Ka'agui Poty*, no primeiro encontro, no verão de 2014. E repetida a cada vez que as interrogações ficam em aberto. Nem sempre as nossas dúvidas fazem sentido para eles. Algumas vão sendo respondidas a partir de um estar sentipensante, “pensar con el corazón y sentir con la cabeza”, como propõe o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, como uma filosofia sensível diante da vida (MONCAYO, 2009), e do pensar de coração, que refere Hillman (2010a). Outras indagações talvez nunca venham a ser compreendidas, sobretudo se nos mantivermos operando uma única racionalidade.

As aulas mensais de Guarani com o professor Vherá Poty ajudam a ampliar as compreensões sobre esses mundos que se encontram, indígena e não indígena, na

¹⁴ “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

disposição das alteridades, e da aprendizagem a partir do outro. Após 4 anos de estudos, dificuldade com a língua é evidente. São estruturas linguísticas, imagéticas, mitológicas e sonoras que sustentam uma cosmologia, denunciam as ameaças e seguem resistindo em um modo de estar no mundo que é povoado por ancestralidades históricas, constituído em uma mitologia que inspira modos de estar no mundo, de resolver conflitos. O Cacique Santiago Franco (2017), da *Tekoá Yvy Poty*, nos fala sobre esse modo de estar no mundo:

É, o Guarani tem o coração mais humilde. Não sei.. a Cultura permite isso a ele, o próprio Nhanderu. Não traz violência pro outro. É muito ligado com a natureza, e a nossa natureza não permite agredir a pessoa. (...) A nossa arma, mas a arma não é de machucar a pessoa, é dialogar. Estar junto, estar cara a cara, e falar. Acho que esse que é o caminho certo.

O modo de falar Guarani observa um cuidado, ensina o professor Vherá Poty. Antes de pronunciar uma palavra, faz uma pausa, segura um pouco o falar. A palavra comedida, antecedida por uma reflexão. Então, a palavra é verdadeira, alegre a Nhanderu, como *Ñe'é porã*, a palavra-espírito, as belas palavras que inspiram a existência do guarani; animam o que é divino; são o princípio da pessoa, o espírito que sustenta a vida. Uma força vital que provém de uma única energia espiritual, e mobiliza o guarani ao *oguatã*, sua caminhada sagrada para se tornar um guarani melhor, um guarani *Tapeja*, o caminhante que tem em sua companhia o *yvy tu*, o sopro da terra, o vento.

Ñe'e, a palavra verdadeira, o espírito enviado para a criança que está por nascer, e vai se tornar o nome guarani e que será comunicado ao karaí, liderança espiritual, em uma cerimônia do *nhemongaray* na *opy*, a casa de rituais. Desde a concepção, o espírito da criança vai dialogando e experimentando alteridades: “Eu tenho que ouvir o espírito do meu filho que vai nascer. O espírito da criança se comunica com o espírito da caça”, Jerônimo Franco (2018), o vice-cacique da *Tekoá Yvy Poty*, sobre a relação do guarani com o mundo que o cerca, mesmo antes do nascimento, nos atos mais simples do dia a dia, como a caça, e sempre procurando o que é melhor para seu filho, o bom dizer, *ayvu porã*.

A língua evidencia o profundo sentido de espiritualidade, na relação com as divindades e com o outro, na educação das crianças e no modo de estar em comunidade. “A gente acorda pensando nisso. Para se formar uma pessoa de bem, tem que criar dentro da espiritualidade”, diz o Cacique Santiago Franco (2017).

Nhanderu ou *Ñamandu ru eté* é o Pai primeiro, o criador. No encontro com o outro, saúda com *aguyjevete*, desejando que a vida lhe seja boa e infinita; uma saudação que

ajuda a equilibrar os pensamentos, os sentimentos e a se manter na centralidade da vida. Cultivar condutas que nos levem ao bom caminho, *tape porã rupi guá*; cultivando uma sabedoria que compreende a existência do mundo, *arandu porã*, buscando o equilíbrio e aprendendo a lidar com a sabedoria do mal, *arandu vai*. Vivencia uma escuta profunda, *japixa ka*, ouve com respeito as orientações da sua liderança espiritual, o *karai* ou a *kunhakarai*. Quem não conversa, não brinca, não se alegra, *ndovy'á i*, pode estar doente, porque Nhanderu *nhanembovy'a*, Nhanderu traz alegrias para os Guarani, uma alegria que os ajuda a ter mais leveza para lidar com as dificuldades e que vão compartilhando com os não indígenas. Cantam e dançam, *jerojy*, corpos que se conectam com os espíritos dos ancestrais.

A língua Guarani, pelo menos até o séc. XVI, foi exclusivamente oral (CHAMORRO, 2007). Foi um importante elemento de comunicação com o europeu. De outro lado, também foi instrumento de controle e dominação do colonizador em relação aos indígenas, na medida em que foram se apropriando dos códigos linguísticos e das cosmologias ameríndias. Além do processo de mudanças, decorrentes da dinamicidade da língua, também sofreu as interferências dos processos de colonização. A proibição de falar as línguas nativas e a imposição de uma língua única trouxe muitas perdas para a riqueza poética e cosmológica dessa língua. Essa violência com as línguas nativas, podemos observar em relação a *tekoá*, o lugar do modo de ser guarani, atualmente é utilizada para referir o lugar onde se encontra uma aldeia guarani ou onde vive uma comunidade guarani. Na sua acepção mais antiga conhecida, segundo o professor Vherá Poty, esse lugar era referido como *tata rupa tataoy py rupa*, o lugar que suporta o fogo, e só há fogo aceso, onde há pessoas. A redução se deu nos sentidos da denominação ancestral, na extensão dos territórios, mas não conseguiu suplantir uma existência vigorosa.

Imagens da Convivência

Quando nos dispomos aos diálogos interculturais, é provável que venham junto todas essas imagens que foram sendo produzidas a partir da colonização e de sistemas como o regime tutelar. Ao longo da pesquisa, fui aprendendo a conhecer um pouco mais esses povos, a partir dos diálogos e dos encontros.

Lembro que João Paulo, cacique da *Tekoá Ka'agui poty*, não costumava ser taxativo nas respostas, quando eu perguntava e ficava ansiosa para compreender tudo o que observava. Ele me dizia: “calma, pra entender tem que conviver mais!” Muitas vezes saía da aldeia impregnada pela fumaça do fogo e do *petenguá*, um cachimbo usado pelos Guarani em diferentes momentos de conversas e reuniões, e, principalmente, em rituais na *opy*, a casa de rituais. Eu buscava respostas.

Foi preciso operar um simbolismo alquímico para parar de buscar respostas e passar a encontrar sentidos. O sociólogo francês, Michel Maffesoli (2009) nos sugere que não sejamos obcecados pelo realismo, “prisioneiros de nossas conversas fiadas, de nossos meta-discursos ou das nossas certezas sistemáticas e apriorísticas” (p. 72) é preciso operar conjuntamente, dimensões do mito e do simbolismo para preencher esse fosso que nos separa das compreensões. Precisamos operar uma alquimia das inter-corporeidades, um conviver com alma, com disposição para estar junto, para religar ancestralidades e atualizar os sentidos sobre o arquivo das imagens coloniais. Não precisamos crer que uma figura é eterna ou, ainda, que não ressurgirá; aspectos dominantes da vida social saturam-se e cedem lugar para outros (p. 67). Os Guarani, como os demais indígenas, também vivem esses processos.

Mas fica difícil compreender dessa forma, quando somos corpos fabricados a partir de uma concepção cultural oposta às concepções ameríndias. Operamos “demandas egocêntricas não imaginativas”, a partir da concepção cartesiana-newtoniana que foi nos constituindo (HILLMAN, 2010, p. 472). Se reduzirmos essa “comparação” apenas à concepção de escola, por exemplo, sabemos que a escola não indígena prepara os estudantes para o mercado de trabalho, para ser sempre competitivo para manter a empregabilidade. Há um grande anseio por acumulação de bens materiais como um sentido de segurança e bem estar.

O que o *jurua*, o não indígena, entende dessa convivência?

Silveira e Menezes (2016) nos alertam para os cuidados necessários que devem ser observados nessa aproximação intercultural. Segundo as autoras, essas aproximações envolvem situações de embaraços, encontros e diferenças e devem observar cuidados importantes, como a delicadeza e o respeito na fala e na escuta - a mesma disposição que temos sido recebidos pelos Guarani.

Outro aspecto dessa convivência é a percepção de pobreza material. Eles parecem pobres..., pensam alguns *jurua*. O que significa ser pobre? Qual o sentido de pobreza para o não indígena e qual a percepção do indígena a respeito de seu modo de vida nessa condição? Para Silveira e Menezes (2016), não devemos transformar os indígenas em pessoas pobres. Esse parece ser um pensamento reducionista das culturas e dos seus conhecimentos. O Guarani tensiona a lógica da pobreza material produzida a partir da colonização e da perspectiva dos europeus.

O indígena vive e percebe a sua terra, o seu território como um entrelaçamento da sua cosmologia e de sua espiritualidade, onde podem viver seu *mbyarekó*, o modo de ser Guarani, e podem viver o processo de se tornar um bom Guarani. Vão incorporando elementos da cultura não indígena, sem se desfazer de sua cultura. Registrei em minha dissertação de mestrado que são muito hábeis no uso das tecnologias como processos de resistência, de produzir alteridades (SOUZA, 2015). Incorporam e ressignificam essa relação a partir de sua cultura. Um processo que Kusch (2000, p. 19) refere como fagocitação, um processo profundo de incorporação, de integração dos opostos: “todo lo que se da en estado puro, es falso y debe ser contaminado por su opuesto”. Na ideia dos opostos, a razão pela qual a vida termina em morte, o dia em noite, uma profunda sabedoria da América, a busca pelo equilíbrio do humano em seu viver.

Essa relação do indígena com sua terra é muito diferente do sentido de posse, propriedade, grande valor material, patrimonial e comercial, e status social de respeitabilidade, que o não indígena, muitas vezes, ostenta ou pauta a busca de sua vida. Um viver na lógica capitalista que reduz os modos diferentes de vida à imagem de pobreza. E o modo de viver diferente do indígena como uma decorrência de uma preguiça e de um atraso, imagens que vêm sendo produzidas desde a colonização e que seguem sendo acessadas no arquivo do imagens coloniais.

Os Guarani nos ensinam sobre esse modo de viver seu território. O cacique João Paulo, na *Tekoá Ka'agui Poty*, em diferentes ocasiões, falou que eles têm tudo o que o Guarani precisa para viver bem. São elementos simples para nós, mas muito importantes para eles: terra pra plantar o milho, mandioca, e outros alimentos, rio onde pescar, mata com alguma caça e de onde podem extrair material para o artesanato.

O cacique Santiago Franco (2017), da *Tekoá Yvy Porã*, falando da mudança do lugar em que estavam, um acampamento às margens da BR-116, para a terra onde podem

plantar, pescar, viver as dimensões de sua cosmologia e de sua relação com a terra, ter *opy*, circular pela mata sem temores de invadir terras alheias. Ele reconhece como muito importante essa mudança e valoriza o que conseguiram. A mobilização por melhorias no saneamento e nos serviços de saúde é permanente, mas eles não se sentem pobres por isso.

Quando nosso olhar ocidental recai sobre a simplicidade das moradias e a estética de uma aldeia, a comparação com nossas concepções urbanas de morar e de construir moradias leva a julgar esse espaço ameríndio como pobre. Mas eles não se sentem assim. Não têm apego a bens materiais, hoje estão aqui, amanhã já estão pensando em ir para outra aldeia. Não há a ideia de propriedade. A terra é viva, é seminal, não é propriedade. O guarani é um ser com a terra em uma dimensão espiritual. O cacique Santiago (2017): “porque aqui é o meu lar, onde eu posso falar, onde a natureza me ajuda para falar, onde o meu espírito consegue trazer, através do Nhanderu.”

A pobreza e a miséria estão na nossa concepção materialista-acumuladora - quem vive na aldeia não se sente assim. Essas são compreensões importantes, aprendizagens necessárias para que possamos, com os guarani, produzir uma dimensão de existências compartilhadas.

Alteridades

Um fato histórico importante, apontado por alguns estudiosos como um dos encontros mais surpreendentes entre duas culturas tão diferentes, o início dos processos de colonização, de conquista, de invasão do continente americano, estabeleceu um marco na história ocidental, inaugurando uma fase referida como Moderna. O colonizador que aqui chegou, nos fins séc. XV, com a expedição de Cristóvão Colombo, tinha a si mesmo como referência de existência ou de humanidade; trazia propósitos de ideais humanistas, civilizatórios e de catequização da doutrina cristã desses povos vistos como exóticos. Mas, nos fins da idade média, esses ideais do racionalismo europeu conviviam com elementos de fantasia, magia, e mitos. Vale destacar a possibilidade do reencontro com o paraíso terrestre de bem-aventuranças e inocência, um éden de abundância e liberdade, e do eldorado, um lugar de abundância em riquezas minerais, assim como de encontrar um eldorado de grandes riquezas e ouro em abundância (HOLANDA, 2000; BOECHAT, 2014). Numa perspectiva etnocêntrica, costuma-se atribuir apenas aos povos indígenas

essa dimensão mitológica em relação aos europeus e não o contrário. Essa dimensão mítica também produzida pelo imaginário europeu foi contribuindo para essa disposição de explorar e espoliar, de apropriação das riquezas da terra.

Nessa marcha de dominação, espoliação e de ocupação das terras, os povos indígenas eram considerados sujeitos inacabados da condição humana (GUSMÃO, 1999), um receptáculo vazio, *anima nullius*, um vazio jurídico a justificar a apropriação das terras, *terra nullius* (SANTOS, 2010). Onde há vazio, se for a terra, ocupa-se, se for a alma, catequiza-se. A comparação entre os povos que aqui existiam e a civilização europeia ia fortalecendo os sentimentos de superioridade de seus próprios valores e a convicção de um mundo único, tentando suplantar as alteridades do outro.

De parte dos povos indígenas, como os tupinambá, a marca da alteridade radical, operada a partir da presença e da perspectiva de outrem como condição geral de atualização dos estados de coisas e corpos no mundo. Os europeus compartilharam um espaço já povoado por deuses, parentes e afins, e inimigos cujos predicados se comunicavam; eram o motivo principal desse povo, que se movia por um impulso centrífugo; o desejo era absorver o outro, incorporar o inimigo e, neste processo, alterar-se. Deuses, inimigos, europeus, humanos e não humanos, evocavam uma afinidade potencial, que atraía e devia ser atraída e sem a qual o mundo recai na indiferença e na paralisia. Nesse mundo, o fundamental a ser afirmado é a troca e não a identidade, (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Esse modo evidenciava uma inconstância que atordoava e causava grande tensão entre os missionários, por exemplo. Sobre essa natureza inconstante, o mesmo autor (2013, p. 185) registra uma passagem do Sermão do Espírito Santo (1657), proferido pelo Padre Antônio Vieira: “A palavra de Deus era acolhida alacrememente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro”, a “... mesma facilidade com que crêem faz que o seu crer, em certo modo, seja como o não crer” (grafia original).

Alteridades vividas e tão difíceis de compreender a partir de nossos modelos antropocêntricos, que, muitas vezes, sequer permitem que o outro e sua realidade sejam considerados, nem mesmo como possibilidade. Mas enquanto tentava obliterar a estranheza do outro exterior, o homem ocidental encontrava um outro interior, e percebia que a pessoa não é uma; já não há apenas a fera na floresta, mas a fera dentro do homem, um misterioso elemento da alma que não parece reconhecer nenhuma jurisdição humana, debate-se entre a própria inocência e pensamentos proibidos (MELVILLE *apud*

TODOROV, 2010), uma dimensão do titanismo (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997). Nessa descoberta do outro em si mesmo vai operando a instauração do inconsciente. E as convicções acerca dos sentimentos de superioridade e de assimilação de parte do colonizador vão enfraquecendo, embora de parte do colonizado ainda há quem ainda acredite nessa superioridade e queira viver como os europeus (TODOROV, 2010).

E o peso dos processos de colonização tem desequilibrado a relação em desfavor dos indígenas. A partir de uma perspectiva da Psicologia Junguiana, dessa instauração do inconsciente, entendemos que vai se estabelecendo uma relação de oposição entre indígena e não indígena, colonizador e colonizado, ou, como propõe Rodolfo Kusch (1986), entre *hedor* de América, um odor desagradável, e *pulcritud*, limpeza e higienização.

Mas as alteridades são processos que precisam ser vividos. São como fios que nos conectam com o outro e vão nos constituindo como pessoa e nem nos damos conta; vão modificando nosso modo de sentir o outro e o mundo. Nem sempre é algo aparente ou evidente, é uma questão de estado de espírito; um modo de ser e não um modo de aparecer (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). A partir do encontro ou do desencontro com o outro, da convivência ou de sua impossibilidade, podemos experimentar, perceber ou compreender o que nos diferencia ou não. Para os povos indígenas, as alteridades constituem-se modos de resistir à objetificação e à invisibilidade.

Para a Psicologia Junguiana, na perspectiva do não indígena, esse modo de se relacionar com o outro pode desdobrar-se em manifestações psíquicas de projeção de conteúdos inconscientes no exterior, e de complexos afetivos ou culturais que se originam no inconsciente e tendem a dominar a consciência. Um exemplo desse processo pode estar no conhecido sentimento de inferioridade, um complexo de vira-latas no qual “os valores nacionais são sempre inferiores aos do estrangeiro, este último mais inserido em um padrão moderno de ordem, organização e planejamento” (BOECHAT, 2014, p. 13).

“Complexo de vira-latas” é o título de uma crônica de autoria do jornalista, escritor e teatrólogo Nelson Rodrigues (1912-1980), publicada, originalmente, na Revista Manchete esportiva, em 31 de maio de 1958. O tema da crônica era a seleção brasileira e o descrédito de muitos em relação à possibilidade de conquista do campeonato mundial. Ele cunhou essa expressão a partir do sentimento que teve em relação ao desempenho da seleção brasileira no campeonato de 1950, quando, apesar da superioridade técnica, a equipe “ganiu” de medo diante da seleção uruguaia (RODRIGUES, 1993). Ele fala de sua

percepção em relação ao que considera ser um sentimento de inferioridade dos brasileiros em face do resto do mundo, não apenas no futebol.

Esses desdobramentos podem nos ajudar a compreender muitas das maneiras com as quais nos relacionamos com os povos indígenas e, também, contribuir para estabelecer novos sentidos para uma Lei que determina a inclusão da história e da cultura indígena nos currículos da educação básica.

LEI N. 11.645/2008

Movimentos, resistências e emergências indígenas

A partir dos anos 1970, principalmente, passamos a observar um processo mais evidente das resistências. Para José Bengoa, historiador e antropólogo chileno, o que ocorreu foi um processo de emergência indígena na América.

Los indígenas por su parte aparecen cada vez más a menudo en la prensa y los medios de comunicación hablando aparentemente desde lo más profundo de nuestra historia: desde las raíces, sobre los temas de mayor actualidad. (BENGOA, 2000, p. 11).

No Brasil, na mesma época, movimentos semelhantes também se tornavam mais visíveis ao não indígena. Um exemplo a destacar foram as reações ao Plano de Integração Nacional (PIN)¹⁵, desenvolvido pelo governo do regime militar, com o objetivo de expandir as fronteiras internas do Brasil, criar cidades, ampliar os negócios, abrir rodovias, estimular a produção de riquezas em outras áreas do país.

Com slogans como “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras”, durante esse processo, de acordo com o relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014), foram mortos mais de 8 mil indígenas, em função de um “interesse nacional”; envolvia a exploração de riquezas naturais, a construção de rodovias e o povoamento de supostos “vazios demográficos”, no Norte e Centro-Oeste¹⁶ (DANTAS, 2019).

No livro “A queda do céu, palavra de um xamã yanomami” (2015), os autores Davi Kopenawa, liderança yanomami, e Bruce Albert, antropólogo francês, retratam esse período a partir da perspectiva dos povos indígenas, da profunda devastação da própria condição humana. Uma violência que trouxe doenças, transferências compulsórias, fragmentação e desaparecimento de comunidades, separação de grupos familiares. Sua floresta, um elemento muito importante na cosmologia e no modo de vida dos povos indígenas, foi devastada. Estradas, garimpos, desmatamento, grilagem. Parte dessas

¹⁵ Gestado no governo Castelo Branco (1964-1967), o PIN foi publicado no Governo Médici, em 1970. O principal objetivo era interligar o Brasil e promover o desenvolvimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No conjunto de obras estava a rodovia Transamazônica que teria aproximadamente 8 mil km extensão e interligaria o Nordeste, Norte com o Peru e Equador (DANTAS, 2019).

¹⁶ Desde 2012, o Ministério Público Federal (MPF) propôs seis ações civis com o objetivo de buscar reparações históricas e financeiras aos povos atingidos. Até agora, apenas os avá-canoeiro ganharam em primeira instância. (DANTAS, 2019). De outro lado, de parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, criado em 2019, há uma orientação para rever as indenizações concedidas nos últimos anos.

comunidades viveram a consumação de uma profecia dos povos Yanomami que anunciava o fim da humanidade.

É difícil retratar ou compreender o que passaram e o que passam os povos indígenas em nosso país, e continuam produzindo processos próprios de resistência. E também de re-existência, o que, de acordo com o que nos ensina o professor colombiano Adolfo Alban Achinte (2012, p. 30), significa “vivir en condiciones “otras”, es decir en procesos de adaptación a un medio hostil en diversos sentidos y a un poder colonial que intentaba a toda costa reducirlos y mantenerlos en su condición de “cosas” y/o mercancías.” Podemos até compreender que não são os mesmos índios de 500 anos atrás, mas certamente não são inferiores àqueles, apenas têm desenvolvido outras formas de convivência possível com a sociedade, mas seguem “re-existiendo desde sus profundidades socio-culturales” (p. 32).

Mas esse percurso histórico violento foi sendo significado de maneira silenciosa, pelo menos para nós, não indígenas, e foi delineando um movimento que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX. Alcançou grande visibilidade e intensidade na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e obteve o reconhecimento de vários direitos aos povos indígenas na Carta Constitucional de 1988.

Mas os povos indígenas foram percebendo que a constitucionalidade de um direito não assegura sua efetividade. Efetividade precisa ser produzida permanentemente.

Nos dias atuais, vivemos com a sensação de que nada parece ser feito para durar... Os fios que nos conduzem parecem cada vez mais frágeis, e podem se romper a qualquer momento. As mudanças são tão rápidas que nos tonteiam! É muito fácil se desorientar nesse universo de percursos, recursos, políticas e discursos, e tornar-se apenas mais um número nesse universo de mais de 200 milhões de pessoas do Brasil, e uma população indígena próxima a 0,5 %. (IBGE, 2010). Podemos observar que o nosso cotidiano tem produzido distanciamentos. A arquitetura das cidades tem se cercado de muros, condomínios fechados e sistemas de vigilância permanente, uma relação seletiva e higienista com o mundo que nos cerca.

Esse estado de distanciamento entre as pessoas e de efemeridade das relações, que temos vivido, lembra o filósofo argentino Rodolfo Kusch, quando escreve sobre o mito da pulcritude, “mito de la pulcritud, como primer síntoma de una negativa conexión con el ambiente”..., “se halla implícito el afán de encubrir una ira que nadie quiere ver” (KUSCH,

2000, pp. 11; 18). Kusch nos alerta para a higienização das relações, a evitação do contato com o outro, que pensa diferente, vive de forma diferente, e não se comporta de acordo com o planejado, e, por isso simboliza algo que deve permanecer distante, aborrecido, inconveniente, um odor desagradável, um “hedor de América”. Precisamos acessar com profundidade essa imagem para compreender o que se passa nessa América Profunda, como ele denominou, onde viveu e a qual percorreu no desejo de compreender esse americano em sua complexidade.

Nesse contexto de hedor e pulcritude, de evitação do outro que nos parece desagradável, que não temos interesse em reconhecer que existe, a educação escolar assume um lugar muito importante para refletir a respeito da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil. Também vem contribuir para produzir novos sentidos para a história e a existência dos povos indígenas, produzir aprendizagens e possibilitar outras compreensões em relação a todos esses processos. Sabemos que, em meio à massificação dos currículos do ensino básico, em tempos de nova Base Nacional Comum Curricular de 2018, a história e a cultura dos povos indígenas pode facilmente ser esquecida. Mas é preciso reunir as pontas deste fio que nos liga com nossas raízes ameríndias em uma dimensão que não se limite a um tópico do currículo. Pensando em produção de sentidos que contribuam para conhecer um pouco mais esses povos, reduzir o preconceito e pacificar as relações sociais.

Até aqui, percorremos brevemente a história dos povos indígenas, procurando evidenciar imagens produzidas e ainda reproduzidas desde o período da colonização como processos de negação de existência desses povos. Podemos, então, buscar saber como a história e a cultura dos povos indígenas tem sido abordada nos currículos escolares. A Lei em estudo encontra-se vigente há mais de 10 anos; é uma importante política pública educacional produzida a partir dos movimentos de resistência dos povos indígenas. Sua efetividade é uma importante contribuição para o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos. Os diálogos com os professores e gestores educacionais são fontes essenciais dessa pesquisa. Mas também temos o trabalho pioneiro realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) e que nos ajuda a refletir sobre a efetividade dessa Lei. E ir delineando as propostas de experiências formativas para os professores da educação básica.

Um olhar para a efetividade da Lei

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, em 2013, em uma ação pioneira no país, cinco anos após a sanção presidencial da Lei, realizou uma auditoria, no âmbito do sistema municipal de ensino, para acompanhar o cumprimento da Lei. Esse trabalho de auditoria foi antecedido por orientações, comunicados e capacitações abertas a representantes dos municípios do Estado.

O relatório, divulgado em 2016, evidencia as dificuldades dos órgãos municipais para dar efetividade a essa política pública, como a ausência de definição dos mecanismos de implementação do tema nos currículos escolares e de ações efetivas¹⁷. De acordo com as informações das autoridades municipais, a abordagem da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil e a contribuição desses povos para a constituição da sociedade brasileira, no currículo, acontece de forma pontual ao longo do ano letivo, em ações como o Mês do Índio, Dia do Índio, entre outros. No Relatório dessa auditoria, um questionamento importante:

Dessa forma, observa-se que, não obstante o alto índice de declarações no sentido de obediência ao disposto no artigo 26-A da LDB, deve-se questionar se a forma de abordagem da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena efetivamente atende ao espírito da norma (TCE-RS, 2016).

Percepção semelhante fui formando a partir de diálogos com professores do ensino básico, estudantes de pedagogia, gestores e supervisores. Poucas vezes, me deparei com a afirmação do reconhecimento dessa “obrigatoriedade legal”. Em diversas situações, houve a negação sobre o conhecimento da existência da Lei. A “CRE (Coordenadoria Regional de Educação) não repassou nada...”; “o pedagógico não falou nada...”; “nunca ouvi falar...” No relatório do TCE, as manifestações são semelhantes: “Ainda estamos discutindo algumas ações...”; “está em fase de implementação...”; “não consta no regimento nem nos planos de ensino...”; “falta orçamento...” (TCE, 2016, p. 5). Quando referem um projeto específico em andamento, até mesmo a denominação parece genérica,

¹⁷ Segundo o Relatório do TCE RS, em 2015, apenas 21% dos municípios do Estado do RS tinham positivado a inclusão da história e da cultura indígena e sua contribuição para a história do Brasil, em leis, decretos municipais e planos municipais de educação, embora uma média de 80% tenha informado estar contemplada nos planos pedagógicos.

sugerindo uma resposta, talvez, na irreflexão da urgência, no automatismo das inúmeras atividades administrativas de um município, ou na falta de compreensão sobre a complexidade e a profundidade que envolve essa parte da nossa história, assim como sua importância social, psicológica e formativa.

Destaco algumas informações prestadas pelos municípios, que constam no relatório da auditoria publicado pelo TCE e bastante ilustrativas dessas circunstâncias: “Na arte como manifestação da cultura, artesanato, música, etc.”; “Estudo das Tribos, Declínio, Cultura, História, Contribuição na Formação do Povo Brasileiro”; “Autonomia Racial e Popular”; “Disciplina de história e comemorações relativas ao dia do Índio”; “Culturas, costumes e comidas típicas”; “Cultura e culinária indígena; os índios Uirapuru; Religiosidade, diferença e limites”; “temática trabalhada pela escola indígena” (TCE, 2016, p. 12-14).

Essas respostas, entre outras que se encontram no Relatório, me levam a acessar imagens que me evocam uma torrente de ideias confusas, num ambiente nebuloso, de indecisão, de ausência de orientação e formação. Nessas circunstâncias, não parece haver muito a fazer a não ser improvisar usando as (des)informações disponíveis. E o que deixa verdadeiramente acontecer, vai adiando e se revestindo de retardar. Um projeto que já é resolvido na escola indígena! Estudo das tribos, quais? Declínio? Autonomia racial, o que significa? Uirapuru é uma espécie de pássaro, mas parece fazer referência a uma etnia... “Trabalhada na escola indígena”, mas era justamente a reivindicação por uma escola diferenciada do modelo assimilador, que não levava [considero que muitas ainda não levam] em consideração os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas a bandeira de luta do Movimento Indígena, e que ainda não foi compreendida por alguns sistemas de educação; também predomina uma abordagem cultural, uma alusão tradicional às três raças que constituíram o povo brasileiro, sem entrar na questão do racismo, do preconceito, da violência (FANELLI, 2018).

A sobrecarga de trabalho, a complexidade de todos os conteúdos, a ausência de orientações firmes e de pouco investimento em formação de professores também vão se evidenciando ao longo do Relatório. E faz transparecer estar presente uma relativização da importância da história dos povos indígenas e da contribuição deles para a nossa constituição como povo. Uma relativização e um desvalor que vão se fortalecendo e se ampliando, inclusive, com o uso de notícias falsas.

Ao longo de 2017 e 2018, mensagens com conteúdo falso, as conhecidas fake news, circularam nas redes sociais e em grupos de mensagens privadas:

Pessoal, as alterações na LDB saíram hoje!!! Da noite pro dia, só pra variar. Publicada a nova legislação da educação, envolvendo o ensino médio e também mudanças no fundamental. Não é mais obrigatório o ensino da cultura afrobrasileira e indígena. Retiraram esse artigo da LDB. Divulguem! (Diário de Campo, 2018)

Embora essas mensagens fossem inúmeras vezes esclarecidas pela mídia, continuavam sendo veiculadas. Muitas vezes fui indagada porque continuava com a pesquisa se a Lei nem existia mais. As mesmas pessoas recebiam as mesmas mensagens falsas várias vezes, insistiam que eram verdadeiras! E os esclarecimentos nunca pareciam verdadeiros. Esse contexto lembra o sistema de interpretação de Cristóvão Colombo em relação aos povos indígenas da América e em função de seus próprios interesses, como relata Tzvetan Todorov (1999), não se trata de procurar a verdade, e sim de procurar confirmações para uma verdade conhecida de antemão e depois procurar indícios, encontrar “sinais” que atestem seu pensamento. E assim, de diferentes maneiras, as imagens coloniais vão sendo atualizadas.

De outro lado, mesmo nesse contexto nebuloso, sabemos que há trabalhos realizados com dedicação, em silêncio, por professores que entendem a importância desse tema para a educação, e que ajudam seus estudantes a percorrer a história do Brasil sem esquecer os povos indígenas e a produzir uma consciência ancestral, de relação com o mundo e com o outro.

Essas imagens vêm e vão, debatem entre si, suscitam novas imagens e provocam indagações. O que falta, quais são as dificuldades para que essa Lei se torne efetiva? Quais os empecilhos? É a Lei? São os povos indígenas? Somos nós? Como podemos contribuir para que a história e a cultura dos povos indígenas no Brasil se integre ao currículo escolar? E também nos ajude a entender um pouco mais sobre nós mesmos, como brasileiros e nossa relação com os povos indígenas.

A efetiva inclusão do estudo da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos da educação básica é um passo importante para a desconstrução mais incisiva de um arquivo de imagens coloniais que seguimos acessando em relação aos povos indígenas, que foram tratados como categoria transitória, pré-civilizatória, e que, assim que conhecessem as vantagens evidentes em ser "civilizado", fariam adesão imediata a esse

modo de vida (SOUZA LIMA, 2012). Essa concepção estereotipada em relação aos povos indígenas não ficou congelada no período colonial, continua vigente e tem sido reproduzida cada vez mais fortalecida por uma série de interesses nem tão evidentes, mas regidos, principalmente, pela economia. E vai se tornando cada vez mais fácil assumir essas imagens do “arquivo colonial” como verdadeiras, em detrimento de outras que podem ser ameaçadoras para nossa economia, soberania. Essas imagens foram sendo produzidas e atualizadas, desde o séc. XVI.

A ausência de política pública que efetivamente atue para desconstruir essas imagens, ou a precariedade com que são tratadas as existentes, atinge toda a cadeia subsequente de medidas legislativas e regulamentares, nos Estados e Municípios, que poderiam/deveriam contribuir para esse processo.

No propósito de contribuir para a efetividade da Lei, nos propomos a estabelecer percursos híbridos, entre História, Legislação, contribuições da Psicologia Junguiana e pensadores que nos ajudem nessas compreensões. Percursos que pretendemos mais originais, procurando acolher diferentes possibilidades que possam ser compartilhadas em experiências formativas de professores.

Percepções e sensibilidades que emergem

De qualquer sorte, ainda que tenhamos que dar conta desse arquivo de imagens coloniais, de que nos fala Souza Lima (2012), acessado e fortalecido periodicamente por acontecimentos de natureza política ou econômica, temos observado o interesse de muitos professores em aprofundar esses estudos.

Em diferentes momentos, experimentei a frustração de saber que a Lei é desconhecida para muitos dos professores com os quais dialoguei. Nem a Lei, nem o conteúdo, tampouco o disposto na LDBEN especificamente sobre o assunto. É possível que essa situação tenha sido favorecida pela complexidade e peculiaridades do processo legislativo-normativo voltado à educação¹⁸. Também pode haver um processo de negação,

¹⁸ A Lei operou a alteração no art. 26-A da LDB, que havia sido acrescentado pela Lei n. 10.639/2003, que incluiu a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica. O projeto de lei foi proposto em 2003, sancionado em 2008. O parecer do MEC com as diretrizes operacionais para as escolas foi homologado em 2015 e publicado em 2016. No Rio Grande do Sul, somente em 2018, a Secretaria de Educação publicou as diretrizes curriculares, divulgadas pela Internet, e se encontram disponíveis no repositório de arquivos da página da Internet (<https://educacao-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201803/21103649-pdf-plano-estadual-das-diretrizes-da-er-er-1.pdf>).

seja por insegurança sobre o tema ou para não ter que falar sobre uma atividade que realiza sem o devido aporte formativo ou efetivamente não realiza.

A despeito dessas breves frustrações, os diálogos com os professores, nos últimos meses, trouxeram importantes contribuições para pensar este trabalho como uma profunda produção de sentidos.

Muitos momentos foram importantes para este projeto e para compreender os processos de aprendizagem que produzimos e que podemos produzir a partir dos diálogos com os Guarani. Um desses momentos inspiradores foram as disciplinas “Educação: corpo, vivência e espiritualidade” e “O sensível na pesquisa em educação”, integrantes do PPGEduc - UNISC, ambas optativas, propostas e ministradas pela Dra. Ana Luísa Teixeira de Menezes. Possibilitaram uma experiência de permitir-se, na educação, compreender a importância de evidenciar corpo e vivência como elementos da aprendizagem, e a espiritualidade vinculada aos modos de educação ética e estética; de despertar para o sensível na pesquisa em educação.

Observamos que o diálogo com as cosmologias ameríndias integrou-se às atividades, despertando os estudantes para dimensões de ancestralidade, “de dimensão ameríndia em mim” (SOUZA e WERNZ, 2017), como destacou uma das colegas. E por toda a inspiração nas cosmologias e na mitologia Guarani que permeou essas disciplinas, passei a compreender esses processos como a impregnação corporal de uma metodologia ameríndia que vai nos despertando para dimensões de espiritualidade que não estamos acostumados, passamos a prestar a atenção em objetos e acontecimentos mais simples e que se tornam mais significativos. Passamos a colher aquilo que estava no mundo das desimportâncias, como nos diz o poeta Manoel de Barros, e a velocidade das tartarugas passa a ser mais encantadora do que a dos aviões. Os silêncios vão se tornando seminais; a escuta, um exercício de atenção ao outro; os tempos vão se tornando menos importantes. Vamos sendo impregnados por essa neblina vivificante que, a cada manhã, cobre as folhas com seu manto de sereno, e revitaliza a natureza. Essa neblina vai nos cobrindo de sentidos de pertencimento, de sentir-se cada vez mais em casa (MAFFESOLI, 2009).

A grande inspiração, todavia, foi o vivenciar os encontros com os Guarani. Foram muitas as aprendizagens nas aldeias, nos encontros na universidade, nas atividades em Itaúba, nas aulas da língua Guarani, nas reflexões solitárias ou nas reuniões do Grupo de Estudos “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade”. Vivenciar, como costuma

afirmar o professor de Guarani Vherá Poty, como o guarani vivencia sua aldeia ou a cidade em que se encontra. Vivenciar como um estar sem se deslumbrar, nem criticar ou julgar, um deixar-se estar. Apreciar, escutar, e procurar aprender sobre um modo de estar no mundo em relação com o outro, com o cosmos, de uma profunda espiritualidade. Encontros que vão deixando brotar dimensões de um sensível que vai modificando nossa percepção do mundo. De valorizar os silêncios, de exercitar uma escuta atenta a palavras profundas e proferidas em um tom muito baixinho. Parece não haver o que falar, pois deveríamos ser capazes de perceber tudo isso a partir de uma conexão que é fluída para eles, mas muito complexas para nós. E se tornaram inspirações importantes para nos ajudar a repensar os processos de ensino e aprendizagem que temos vivido há tanto tempo e que se automatizaram em nós mesmos e parecem tão difíceis de mudar.

Passamos tanto tempo negando sua existência, sem reconhecê-los como sujeitos históricos, que não nos damos conta de que temos muito a aprender com os povos indígenas. A educação dos filhos, por exemplo, já chamara a atenção dos primeiros cronistas da colônia. No documento denominado Tratado Descritivo do Brasil, de 1587, a relação dos tupinambá com as suas crianças, sem castigo nem repreensão, chamou a atenção:

Não dão os Tupinambás a seus filhos nenhum castigo, nem os doutrinam, nem os repreendem por cousa que façam; aos machos ensinam-nos a atirar com arcos e flechas ao alvo, e depois aos pássaros; trazem-nos sempre às costas até a idade de sete e oito annos, e o mesmo às fêmeas; e uns e outros mamam na mãe até que torna a parir outra vez; pelo que mamam muitas vezes seis e sete annos; às fêmeas ensinam as mães a enfeitar-se, como fazem as Portuguezas, e a fiar algodão, e a fazer o mais serviço de suas casas conforme a seo costume. (SOUSA, 1587)

Os próprios processos de resistência que eles produzem têm muito a nos ensinar sobre como lidar com tantas adversidades e perdas e, mesmo assim, ir se fortalecendo, novas narrativas vão sendo produzidas, novos espaços são ocupados. Na dimensão de uma “emergência indígena” na América, e no Brasil, nos lembra Bengoa (2000), foram se tornando cada vez mais presentes nos meios de comunicação, em ações públicas. Uma dimensão de vivenciar e de valorizar esta existência, “Nós temos que viver aqui até ficar velhinhos”, nos disse o Cacique Santiago (2017), que tem muito a nos ensinar.

Os indígenas emergem no presente ostentando suas raízes ancestrais. Não foram extintos?! Provocam-nos a repensar nosso modo de estar no mundo, a relação com o outro e nos ajudam a compreender a importância de buscar o equilíbrio.

Imagens coloniais em foco!

As imagens coloniais que ainda povoam nosso imaginário insistem em abordagens colonizadoras e resistem em reconhecer os povos indígenas como autores de sua existência, e vão interferindo na efetividade da Lei. Exemplos ainda presentes, a campanha dos jesuítas para a catequização dos indígenas, no período colonial, foi tão forte, imageticamente, que ainda reflete na relação entre indígena e não indígena; a demarcação das terras é cada vez mais conflituosa; as terras demarcadas estão sempre sujeitas a novos interesses preponderantes. As políticas educacionais de inclusão não conseguem alcançar o indígena em sua singularidade e diferença.

Atualmente, tais representações são reatualizadas na perspectiva dualista de pensar o “índio” ora como bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza, ora como pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terras demais, constituindo-se num empecilho ao desenvolvimento do país; detentor de muitos direitos, de muitas terras. Tais representações são reproduzidas e reforçadas em diferentes espaços e meios de comunicação. Nem sempre de maneira deliberada ou intencional. Por vezes, tais “atualizações” das imagens coloniais são decorrentes do desconhecimento, um espaço em que o conhecimento e o reconhecimento quanto à importância da Lei são muito importantes e necessários para ajudar a tensionar, a refletir a respeito. A reprodução dessas imagens procura retirar dos povos indígenas sua agência histórica, o reconhecimento de sua complexidade e a visibilidade da importância que têm ao longo da história do Brasil e na contemporaneidade (SOUZA LIMA, 2012). As imagens coloniais também retiram desses povos, simbolicamente e, por vezes, historicamente, a própria existência “antes do Brasil”, como se não tivessem uma existência milenar, anterior ao processo de colonização.

Os movimentos dos indígenas do Brasil produziram uma rede internacional de apoio muito importante. Lideranças como o Cacique Raoni Mentuktire, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Sonia Guajajara, Joenia Wapichana, Celia Xakriabá, entre muitas outras, são convidadas para participar de seminários, palestras, conferências, ministrar aulas magnas em universidades, são recebidas nos parlamentos, e por presidentes de vários países. Essa é uma importante rede de articulação reconhecida internacionalmente. E algo que é muito importante: já não precisam de autorização da FUNAI para fazerem esses

deslocamentos. Para Bicalho (2010, p. 102), “atitudes repressivas e violentas nunca conseguiram calar a humanidade”. Em 2019, a Fundação Darcy Ribeiro propôs a candidatura do chefe indígena Raoni Mentuktire ao Prêmio Nobel da Paz, por sua luta pelos povos indígenas e pela preservação da Amazônia, uma indicação que recebeu uma reação contrária de setores mais conservadores da sociedade. Mas essas mesmas lideranças, suas lutas, suas histórias, seu povo, suas cosmologias, seguem invisíveis nos currículos da educação básica.

Essa condição de invisibilidade foi sendo produzida e sustentada ao longo da história oficial. Medidas políticas que foram adotadas com o objetivo de “defender” os povos indígenas, mostraram-se mais voltadas a satisfazer interesses outros do que reconhecer a necessidade ou o direito desses povos. Podemos citar, como exemplo, o Estatuto do Índio, que fazia parte de uma estratégia de reverter a imagem do país, abalada pelas denúncias de violência e abusos trazidas pelo Relatório Figueiredo (1967)¹⁹ que repercutiram internacionalmente. Da mesma forma, a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio, em substituição ao

Em alguns países da Europa, sobretudo, e nos Estados Unidos, as pessoas estavam escandalizadas com o fato de que uma instituição criada pelo Estado Brasileiro para dar proteção aos índios, justamente era cúmplice de um conjunto de crimes cometidos contra os índios. Essa opinião pública internacional se manifestava através da imprensa e de pressões nos consulados e embaixadas brasileiras. (BESSA FREIRE, 2015).

O Estatuto do Índio também fazia parte de uma medida para dar cumprimento a convenções internacionais firmadas pelo Brasil (SOUZA LIMA, 2012). Como já vimos, o Estatuto mantém as políticas de integração progressiva na sociedade envolvente; o regime tutelar; possibilidade de remoção das comunidades vinculada à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico do país ou no interesse da saúde dos índios; e a educação segue como instrumento de integração à civilização..

Os povos indígenas percebem que é preciso produzir outras mobilizações.

Ao longo dos anos 1970, as assembleias indígenas aconteceram em diferentes lugares do país, e foram considerados atos dos primórdios de um Movimento Indígena no Brasil (MIB) (BICALHO, 2010). Para Krenak²⁰ (2015, p. 220), o que houve foi “o índio

¹⁹ O Relatório possui 30 volumes e mais de 7 mil páginas; contém registros dos atos de violência cometidos contra indígenas, e que foi utilizado como fonte documental pela Comissão Nacional da Verdade (2014).

²⁰ Ailton Alves Lacerda Krenak, nascido em 1953, em Minas Gerais, é uma importante liderança do movimento indígena brasileiro, ambientalista, escritor, produtor gráfico, jornalista; teve importante

que se movimenta, ... uma característica de como nos organizamos naquele tempo. ... outros movimentos estavam acontecendo.” Nesses processos de resistência, havia a preocupação de que um movimento único poderia ser redutor das diferenças entre as etnias. De qualquer maneira, esses encontros eram vistos com desconfiança pelo governo e eram acompanhados pela FUNAI.

Nesses processos de resistência, do índio que se movimenta, os povos indígenas foram se encontrando, dialogando, compartilhando dificuldades e produzindo mobilizações importantes. Foram compreendendo que, embora sejam diferentes nas línguas, nas cosmologias, nas crenças, e, também, inimigos tradicionais, eles enfrentam problemas semelhantes. Simbolicamente, pode-se considerar que produziram um inimigo em comum, a ameaça a sua própria existência como indígena. Foram aprendendo a lidar com as diferenças e com as estruturas governamentais. Em 1984, criaram a União das Nações Indígenas (UNI), como uma forma institucional de representação. Com esses movimentos, formou-se uma grande rede de articulação, como nos diz o indígena Álvaro Tucano nos diz: “Foi a partir da UNI que nós descobrimos índios no Brasil, índios fora do Brasil e fizemos uma grande articulação latino-americana.” (LOPES, 2017).

Em 1983, acontecia um fato importante e que tem sido pouco valorizado no âmbito escolar. Toma posse na Câmara dos Deputados, o cacique xavante Mário Juruna (PDT-RJ), primeiro indígena a ocupar uma cadeira no parlamento brasileiro. Como deputado, Mário Juruna enfrentou o preconceito e inúmeras tentativas de desqualificação de sua capacidade e de sua atividade política. Tentaram produzir toda sorte de caricatura e chacota na mídia, no ambiente político. Sua maneira de ser indígena na condição de parlamentar não era compreendida a partir de uma lógica ocidental do cerimonial da atividade parlamentar. Mas sua luta em defesa dos direitos dos povos indígenas deixou como legado a criação da Comissão Permanente do Índio, a qual se tornou um dos embriões da atual Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados.

Nos anos seguintes, essas articulações foram contribuindo para que a presença indígena no Congresso Nacional se tornasse mais evidente, principalmente na Assembleia Nacional Constituinte (1986-1988).

participação nos movimentos da década de 1980 e, principalmente, na Assembleia Constituinte. Fundador do Núcleo de Cultura Indígena em 1985. Ele foi responsável por projetos pioneiros de Comunicação Indígena no país, ao lado de outras lideranças indígenas.

A Constituinte e a Constituição Brasileira de 1988

Quem acompanhou as atividades da Assembleia Nacional Constituinte (1986-1988) com a curiosidade e a atenção de uma estudante de Direito, como eu, naqueles dias, ou leu os anais das sessões deliberativas²¹, observa o quanto cada um dos dispositivos foi negociado, debatido, ampliado e, atualmente, alguns já foram revogados!

A polarização entre diferentes entendimentos e concepções de sociedade foi intenso. Passados mais de 30 anos, podemos perceber que parte dos anseios e interesses econômicos não contemplados durante a Assembleia, segue em forte articulação política. A demarcação e a exploração econômica das terras indígenas, por exemplo, é uma questão que sempre volta ao debate.

A despeito da disputa entre forças políticas e econômicas, a Constituição Cidadã, assim referida pelo Deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, de certa forma, retratou uma sociedade que preza a dignidade da pessoa humana, busca constituir-se de forma livre justa e solidária, reduzir as desigualdades sociais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, credo, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; sustenta a prevalência dos direitos humanos, respeito à autodeterminação dos povos e solução pacífica dos conflitos. A imagem de sociedade expressa nesses incisos destacados nos quatro primeiros artigos da Lei Maior simboliza a vibração e a opção por um modo de ser nação, que marcaram os últimos anos do século XX e início do século XXI.

Semelhante percepção encontro na concepção de educação, expressa nos artigos 205 a 214 da Constituição, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, prepara para o exercício da cidadania, protege o pluralismo de ideias, assegura o respeito aos valores culturais, a promoção humanística do país, entre outros.

Em relação aos direitos dos povos indígenas, são necessárias algumas considerações adicionais.

²¹ O registro histórico de cada etapa da Assembleia Nacional Constituinte de 1986, os anais das sessões, as atas, os eventos, as deliberações, os debates, encontram-se disponíveis para consulta no Portal do Senado Federal, em https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/CT_Abertura.asp.

Na cerimônia de abertura dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, os indígenas e outros representantes de movimentos sociais foram impedidos de participar. O Cacique Raoni Mentuktire foi barrado porque não estava vestido adequadamente, de acordo com o protocolo e o cerimonial do Congresso Nacional (não usava camisa).

Quando foi instalada a Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, havia um pequeno número de participantes. O tema parecia não despertar nem o interesse da imprensa. Essa sessão teve a participação de cerca de 40 lideranças indígenas de diferentes etnias; traziam arcos, flechas, lanças e cocares. Realizaram uma pajelança no deputado Ivo Lech, que presidia a comissão, para que o espírito bom entrasse em sua cabeça e em seu coração (LACERDA, 2008). Tanto para os indígenas como para os parlamentares constituintes, foram ações que causaram impactos importantes, e também desconfortos e inconformidades.

Em outro momento dos trabalhos parlamentares, na antessala do gabinete do deputado Ulysses Guimarães, Presidente da Constituinte, várias lideranças o aguardavam para entregar o documento com a proposta dos povos indígenas para o texto constitucional. Um grupo de indígenas portando artefatos cerimoniais inicia um ritual de canto e dança nunca visto antes naquele ambiente. Quando o deputado “Ulysses Guimarães abriu a porta e viu a manifestação, nada conseguiu falar. Parou boquiaberto e ficou olhando. Um cocar foi depositado em sua cabeça e o documento da “Proposta Unitária” posto em suas mãos” (CIMI, 1987, p. 03).

Este ato simbólico realizado por representantes de diferentes povos indígenas na Constituinte, num lugar de grande concentração de poder político-partidário e grande articulação decisória, onde acontecem grandes negociações, e interesses estão permanentemente em tensão, envolve uma teia de sentidos cosmológicos e uma estética ameríndia que poucas vezes tinha sido vista em público. E deixou evidente as diferenças culturais, e um processo profundo de alteridade e de resistência. Naquele ambiente, os debates parlamentares buscavam a manutenção dos processos de integração e de assimilação dos indígenas. E a ação dos povos indígenas precisava estancar esse intento.

Os povos indígenas estiveram presente durante todas as votações da Comissão, fizeram vigília, realizaram diversos rituais. Ocuparam os corredores do Congresso Nacional inúmeras vezes; o Cacique Raoni fez um discurso histórico. Foi um período marcante para a história dos povos indígenas e para os processos de resistência que

estavam produzindo e repercutindo no mundo inteiro. Foi um momento de intensa exposição e visibilidade. Foram ouvidos e vistos em suas diferenças, e exerceram uma importante pressão política em relação ao andamento das discussões políticas e jurídicas que lhes interessavam. A cada votação importante, voltavam a Brasília, em grandes caravanas, ocupavam as salas do Congresso, a Praça dos Três Poderes, os saguões.

Outro episódio marcante está relacionado à provável rejeição de uma emenda popular proposta pelos povos indígenas. No Plenário da Comissão de Sistematização do texto constitucional, Ailton Krenak, então coordenador da UNI, realizou um dos discursos mais impactantes da Constituinte, em setembro de 1987. Procurava rebater as modificações feitas no texto, durante o processo de sistematização e que desfiguravam as propostas relativas aos direitos indígenas. E precisava contestar uma denúncia que acabara de ser publicada no Jornal “O Estado de São Paulo”, contra o Conselho Indigenista Brasileiro²², relacionada à demarcação de terras indígenas.

O momento era crucial para a definição do texto final da Constituição. A interpretação do acontecimento, diz Todorov (1999), se faz mais em função de uma ordem preestabelecida a ser restabelecida, e menos em função de seu conteúdo concreto, individual e único; o futuro do indivíduo é determinado pelo passado coletivo; não é construído, ele se revela; não é o quê fazer, mas o como.

Neste ato, Krenak veste um terno branco, tem os cabelos compridos. Faz seu discurso sem ler:

Senhor Presidente, senhores Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo. (...)

Neste momento do discurso, começa a passar em seu rosto uma tinta escura, à base de jenipapo, utilizada pelo povo Krenak em situações de luto.

Os senhores sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos

²² “Há uma conspiração internacional envolvendo restrições à soberania nacional, sob o pretexto de preservar as culturas das etnias silvícolas, a ecologia e as riquezas minerais do subsolo da Região Amazônica”. (O Estado de São Paulo, Edição de 22 de agosto de 1987). Essa notícia deu origem a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que foi finalizada sem resultado conclusivo.

talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesse que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética.

Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. Mas acredito que os srs. não poderão ficar omissos. Os srs. não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

Uma imagem tem o poder de evocar uma resposta enérgica dentro de nós (HOLLIS, 2019), uma “acentuação do presente como presença no mundo” (MAFFESOLI, 2012, p. 111) e vai produzindo uma polissemia de sentidos e simbolismos.

Esse ato imagético foi profundamente simbólico. Evidenciou as diferenças e tensionou o arquivo de imagens coloniais que havia sido operado por parlamentares ao longo dos debates.

No rosto coberto pela pasta de jenipapo, apenas uma pequena área em torno dos olhos permanece intocada, ressaltando a profundidade do olhar. Na perspectiva das cosmologias ameríndias, esse olhar parece recorrer à dimensão mais sagrada de sua existência para encontrar as palavras que precisava dizer. Um exercício de oralidade que traz grande força vital à sua fala. Uma força que vem do mesmo cosmos mítico que opera a produção de um mundo constituído por humanos e não humanos. Humanos e não humanos em conexão espiritual para dizer a palavra verdadeira, como nos ensinam os Guarani.

Uma palavra incorporada; mas não é apenas um corpo que fala, mas uma coletividade que brada e resiste!

Este ato também nos evoca a imagem de um ritual cosmológico de sacrifício. Um ritual como meio de comunicação entre o mundo sagrado e o mundo profano por intermédio da “vítima” que é sacrificada durante uma cerimônia (HUBERT e MAUSS, 1999). Um elemento dramático que mobiliza e produz esperança. E nesse sacrifício simbólico, sua comunicação entre o sagrado e o profano também alcançou o mundo midiático e repercutiu no mundo inteiro. E o texto final da Constituição Federal de 1988 ficou muito próximo da proposta apresentada pelos povos indígenas e que quase havia sido descaracterizada na Comissão de Sistematização da Assembléia Nacional Constituinte.

Na sequência desses processos vividos durante a Assembleia Nacional Constituinte, outras leis foram sendo incorporadas ao corpo jurídico brasileiro, seja por acordos e convenções internacionais, seja por iniciativa do Congresso Nacional. Para os

processos de resistência dos povos indígenas, essas normas foram contribuindo e evidenciando a necessidade e importância da Lei de 2008.

Convenção n. 169/1989²³ - Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais

De acordo com esse documento:

Artigo 31. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

A Convenção foi ratificada pelo Brasil em julho de 2002²⁴, vigente a partir de julho de 2003, e promulgada por meio do Decreto Presidencial n. 5.051, de 19 de abril de 2004 - data nacionalmente identificada como Dia do Índio.

Os atos de ratificação e promulgação da Convenção inserem na legislação brasileira essas disposições, e qualquer alteração deve ser submetida ao Congresso Nacional (CF, art. 49, inc. I). Os Estados membros da OIT, por sua vez, comprometem-se a adequar sua legislação e práticas nacionais e a desenvolver ações com vistas à sua aplicação integral, assim como informar periodicamente a OIT sobre a aplicação da Convenção e acolher observações e recomendações dos órgãos de supervisão da Organização.

O texto da Convenção introduziu em nosso sistema jurídico o instituto da auto-identidade, ou da autoidentificação, “a consciência de sua identidade indígena ou tribal” (art. 1º, 2) como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos abrangidos, não sendo direito de nenhum Estado ou grupo social negar a identidade a um povo indígena ou tribal que assim se reconheça (OIT, 2011). A autoidentificação de cor ou

²³ A Convenção n. 107, de 1957, considerada um marco histórico para a emancipação social dos povos indígenas, foi criticada por suas tendências integracionistas, em 1986, a própria OIT a considerou obsoleta.

²⁴ O Brasil, além de Estado membro da OIT, é um dos dez países com assento permanente no seu Conselho de Administração.

raça, por exemplo, é um critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos censos populacionais que realiza.

Outro destaque deste documento é a adoção do termo “povos”, para caracterizar segmentos nacionais com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam, em vez do termo “populações”, que denota transitoriedade e contingencialidade (OIT, 2011).

Outro documento importante, considerado a Carta Magna da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei n. 9.394/1996 - LDBEN

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDBEN reúne o conjunto de normas que estabelece a base do direito educacional brasileiro, desde a educação infantil à graduação e à pós-graduação, o ensino público e privado, e diferentes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância. Estabelece, ainda, que cada ente federativo, cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar complemente os currículos da educação básica com uma parte diversificada, de acordo com as características locais e regionais, respeitando a base nacional comum.

Desde 1996, quando foi sancionada, já foi alterada por mais de cinquenta leis diferentes, e regulamentada por inúmeros decretos presidenciais, regulamentos, portarias ministeriais, resoluções, diretrizes e pareceres. Particularmente, sobre a atenção à diversidade étnico-racial brasileira nos currículos escolares, dispõe, originalmente:

Art. 26. (...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Abro parênteses para um breve comentário a respeito desse dispositivo. Talvez essa redação fosse mais feliz se mantivesse os termos da Constituição Federal (art. 242, § 1º): “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. O povo brasileiro foi se constituindo a partir da

contribuição de milhares de outros povos, da Europa, da Ásia, da África, da Oceania e das Américas. Um encontro dessa grandeza parece ter uma dimensão mais seminal ou alquímica do que matricial. Essas abordagens parecem evidenciar a dificuldade de dialogar com políticas públicas educacionais voltadas à prevenção do preconceito.

Em 2013, a LDBEN foi alterada pela Lei n. 12.796, para incluir a diversidade étnico-racial entre os princípios do ensino: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) XII - consideração com a diversidade étnico-racial”.

Em relação à denominação para fazer referência aos povos indígenas, encontramos as expressões: sociedades indígenas, comunidades indígenas, índios, matriz indígena, ou, ainda, povos indígenas.

Nesse processo de produção de normas orientadoras e executoras de políticas públicas, chegamos, cronologicamente, à Lei n. 11.645/2008, que também inseriu alterações na LDBEN, no art. 26-A²⁵, assunto que será desenvolvido na sequência.

Lei n. 11.645/2008

Torna obrigatório o estudo da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil no ensino básico.

Essa Lei começou a ser produzida em março de 2003, na Câmara dos Deputados, por meio do Projeto de Lei n. 433, proposto pela Deputada Mariângela Duarte (PT-SP). E em março de 2008, após tramitar por cinco anos nas duas casas legislativas, foi sancionada.

Há quem entenda que a Lei teve por origem os movimentos indígenas; outros, que teria sido resultado de um posicionamento político do Governo Lula, pelo combate à desigualdade e respeito à diversidade (MELO, 2009). Considero que o conjunto desses fatores tenha facilitado esse processo, embora o protagonismo dos povos indígenas possa ser reconhecido como a semente que fecundou. Para a professora Kaingang Andila Nivygsân Inácio, com sua sabedoria profunda, essa Lei é uma dádiva dos povos indígenas

²⁵ Na comparação entre o texto original da LDBEN, publicado em 1996, até 2019, observa-se que o art. 26 (caput) recebeu, pelo menos, quatro alterações e, com a Lei n. 10.639/2003, tornou 26-A. Os parágrafos e incisos deste mesmo artigo também passaram por diversas alterações.

aos não indígenas, é uma oportunidade para estudar sua história e a história de sua ancestralidade (BERGAMASCHI, 2010).

Passados mais de 10 anos da sanção, pude observar ao longo da pesquisa, como ainda é desconhecida para muitos professores. Essa condição . O desconhecimento referido pode estar relacionado ao processo de negação da existência dos povos indígenas. Essa situação, de alguma forma, reforça a potência dos processos de resistência e de re-existência dos povos indígenas, ou pesquisas como esta nem ocorreriam.

Essa condição levou-me, também, a compreender a complexidade e as peculiaridades do processo legislativo-normativo voltado à educação. E, ao mesmo tempo a efetividade dessa Lei, como observamos no capítulo Um olhar para a efetividade da Lei, assumiu a condição de um problema a ser pesquisado a partir do contexto da formação de professores.

Em 2008, o texto da Lei alterou o art. 26-A da LDBEN, o qual já havia sido incluído pela Lei 10.639/03²⁶, quando tornou obrigatório o Ensino sobre História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. E passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas no currículo do ensino básico. Essa Lei também adota diferentes expressões para se referir aos povos indígenas: índio, indígena, povos indígenas.

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

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

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

²⁶ A referência à Lei 10.639/03 segue sendo adotada no âmbito da história, da cultura e das reivindicações das políticas públicas dos povos afro-brasileiros, como um marco político e histórico.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base é um documento articulado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tem o objetivo de orientar a formação dos currículos dos sistemas e redes de ensino públicos e privados do país, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A organização, os princípios e os conteúdos do documento devem seguir os parâmetros constitucionais e a legislação vigente, além da LDBEN. No âmbito legislativo, pode-se considerar que a Base não é um espaço para inovar. Esse é um dos motivos pelos quais encontramos no texto referências distintas em relação aos povos indígenas: povos indígenas, índios, povos indígenas originários, entre outros, pois reproduzem a legislação de referência.

O documento que se encontra em vigência desde 2018 evidencia, em vários aspectos, o respeito à diversidade cultural e à compreensão das relações étnico-raciais, em dimensões de conhecimento e de habilidades, dentro de diferentes unidades temáticas.

Em relação a esses processos de conhecer, tão importantes para a Base e para a nossa sociedade ocidental, me pergunto se dão conta de estabelecer uma conexão com os convites que a Lei nos faz. Sobre nossos processos de conhecer, diz Rodolfo Kusch:

El problema del conocimiento, según nuestro punto de vista occidental, pareciera tener cuatro etapas. Primero, una realidad que se da afuera. Segundo, un conocimiento de esa realidad, Tercero, un saber que resulta de la administración de los conocimientos o ciencia, y cuarto, una acción que vuelve sobre la realidad para modificarla (KUSCH, 2000, p. 277).

Em relação aos povos indígenas, esse afã de modificar a realidade pode ser perverso, como desenvolve adiante. Nem sempre nos damos conta de que a realidade pode ser constitutiva de uma existência que não busca ser transformada. Mas há ímpeto que nos move para essa homogeneização, um incômodo com a diferença nos leva a agir para suplantá-la, no sentido da inclusão de alguém em um outro sistema, ao invés de valorizar as diferenças. Não é deliberado, apenas não refletimos a respeito.

Dialogando com as reflexões que fazemos neste trabalho, indago se os propósitos da Base dão conta de reconhecer o indígena a partir de sua cultura constituída, dentro de uma coerência em seu sentido de existir próprio, sem considerá-lo atrasado ou inferior?

Kusch (2012) problematiza essas concepções sobre conhecimento e sabedoria da América. Como compreender, no caso dos Guarani, por que um indígena prefere consultar um karaí, um líder espiritual, quando se sente doente, e não procura um médico? Primeiro,

porque lhe é habitual. “O Guarani é assim”, me dizia o Cacique João Paulo, nos primeiros diálogos que fizemos (SOUZA, 2015), e eu não entendia por que alguém precisava ir a outra aldeia, consultar um karaí e não o médico do posto de saúde.

Kusch (2012) lembra, também, da farmacologia indígena tão eficiente. Alarga suas reflexões perguntando qual é o limite entre ciência e magia? Essas diferenças poderiam parecer claras para o pensamento científico do século XIX, mas já não parecem tão óbvias. Como grande estudioso que era, Kusch cita a teoria do físico austríaco Wolfgang Pauli, para o qual a compreensão da natureza não se dá apenas pelo critério da causalidade, mas também pelos processos da sincronicidade. Sincronicidade como um princípio de relações acausais, uma espécie de simultaneidade ou de coincidências significativas, assim entendida por Carl Jung (2000), com a ajuda de Pauli, na perspectiva dos fenômenos psíquicos. Embora estejamos falando sobre fenômenos complexos e não tão comuns, ainda assim podemos perceber que, cada vez mais vivemos a relativização das relações de causa-efeito para fenômenos acausais. São sistemas complexos, com capacidade de auto-organização e emergentes. Em nossos estudos sobre a complexidade²⁷, compreendemos a auto-organização e a emergência como princípios presentes na natureza, nos processos vitais e até mesmo nas máquinas; envolvem uma não linearidade e o aleatório; nos processos aleatórios, a possibilidade da criação e da diferença de elementos fundamentais para a autoprodução do vivo; movimentos sem ordem e que fazem pouco sentido para o observador externo (GUSTSACK, PELLANDA e BOETTCHER, 2017). As comunicações xamânicas²⁸, o pensamento mitológico, os sonhos, o tempo cíclico, as alteridades, os rituais, são dimensões das cosmologias indígenas, de uma sabedoria da América profundamente seminais, um solo fértil para as sincronicidades.

E vamos nos dando conta de uma América com sua sabedoria profunda, que se conecta com tantas vitalidades, e vai nos desafiando aos diálogos nas experiências formativas. Ao mesmo tempo, tensionando o aprender e o compreender a partir das propostas de conhecer que a Base nos traz.

²⁷ Linha de Pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação” - PPGEDu - UNISC

²⁸ Comunicações espirituais entre sujeitos humanos e não humanos.

Políticas públicas - tensionando a percepção da igualdade

Após percorrer todos esses documentos e legislações que, de alguma forma, contribuem para a produção de uma política de valorização e reconhecimento dos povos indígenas, proponho um tensionamento sobre a nossa percepção de igualdade no contexto das políticas públicas em relação aos povos indígenas. Uma reflexão para nos ajudar a compreender um pouco mais esse modo de ser que nos parece estranho.

Quando voltamos nossa atenção às políticas públicas atuais, percebemos como é difícil produzir políticas que acolham e respeitem as diversidades, que não se satisfazem com a lógica da igualdade no sentido de que todos devem ser tratados de forma homogênea. A busca pela igualdade social produz políticas públicas importantes, é uma conquista da sociedade e traz inúmeros benefícios para uma população que somente consegue acesso a direitos a partir dessas políticas, inclusive os povos indígenas.

Mas o Guarani defende um modo de educação que subverte a lógica da ascensão social e dos conteúdos curriculares porque busca ser um bom guarani, viver seu *mbyarekó*. Para isso, precisa saber transitar pelas cidades, comunicar-se, buscar sua subsistência, relacionar-se com o não indígena, sem deixar sua comunidade. Mas as políticas públicas não fazem essa distinção. E a escola, ainda que tenha estrutura física e humana adequada, não é autorizada a fazer essa distinção. Todos são iguais, devem ser tratados igualmente. Entramos, então em uma desigualdade que produz negação da diferença; ao invés de reconhecê-la e valorizá-la como aprendizagem.

Ainda assim, podemos problematizar o sentido de homogeneização subjacente à imagem de igualdade. Não se trata de desvalorizar um princípio tão importante, mas refletir a respeito, principalmente, quando falamos a respeito de políticas educacionais ou da concepção de integração do indígena à sociedade.

A psicóloga social Bader Sawaia (2001) reflete a partir do conceito de exclusão. Exclusão abarca desde a desigualdade resultante de uma situação de deficiência, falta ou carência de qualquer coisa, injustiça e exploração social; uma espécie de guarda-chuva para fenômenos sociais diversos. Embora produza consensos, possui um caráter ambíguo, principalmente quando a percepção da desigualdade social é centrada em apenas um aspecto, o econômico, caracterizando a exclusão como sinônimo de pobreza. Não é uma

coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (2001, p. 9).

Em “Imagens da convivência”, abordei a percepção de pobreza que costumamos associar aos povos indígenas, condicionados por uma imagem que começou a ser produzida na colonização, embora os indígenas não se sintam nessa dimensão de pobreza material. Uma percepção muito associada ao trabalho como processo de produção econômica e de valorização e reconhecimento da pessoa na sociedade em razão de sua produtividade. E vai contribuindo para justificar a exclusão do indígena da condição de humanidade e dos direitos civis. A partir da concepção de produção econômica, vamos nos convencendo de que índio nunca trabalhou nem teve vontade de trabalhar. Então não ‘merece’ ser reconhecido, e sua diversidade se torna um desvalor. Mas podemos pensar essas questões a partir de outra perspectiva. Muitos povos indígenas recusam essa pauta traçada por um desenvolvimentismo liberal que busca transformar a todos em trabalhadores com carteira assinada (GUARESCHI, 2001).

Ao pensar as políticas públicas ditas inclusivas a partir dos Guarani, Silveira e Menezes (2015) nos ajudam a compreender que envolve uma complexa redefinição dos sentidos do material e do espiritual, diante de uma realidade que não conhece nem dialoga com um pensamento como esse, e, ainda assim, invalida-o. As pesquisadoras citam o depoimento do professor guarani Alberto Ortega, colhido em 2005, evidenciando a situação vivida pelos Guarani, nessas fronteiras existentes entre as culturas:

Quando eu era criança, eu senti o conhecimento verdadeiro. Era Guarani, não conhecia outro sentimento. Quando sai da aldeia, é como se fosse um vagabundo, um forasteiro. Ninguém sabia se eu era Guarani. Passava pela estrada, ninguém dava importância. Viajei para o inferno, depois voltei. Quando fui para minha terra, encontrei meu valor (MENEZES, 2006, p.86).

Por todos os diálogos que temos estabelecido com o Guarani, observamos que, para eles, o valor não está relacionado a bens materiais. O que os afeta profundamente é a privação ou a fragilidade em cultivar a espiritualidade, a base do *mbyarekó*, o modo de vida guarani. (SILVEIRA e MENEZES, 2015). Como já referi em outro momento, “su mundo se alimenta en otras fuentes que el nuestro (KUSCH, 2000, p. 1566). Ainda, há uma tradição de bons agricultores, como já vimos, e em cada aldeia guarani, as famílias cultivam uma roça, plantam milho, mandioca, feijão, melancia, entre outros alimentos e compartilham os alimentos entre as famílias da comunidade.

Boaventura de Sousa Santos (2010), sociólogo português, traz outra perspectiva. Ele fala de um pensamento abissal, uma imagem que cunhou para apresentar uma concepção do pensamento moderno que estabelece distinções ou linhas radicais não visíveis que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’, mantendo uma distância abissal entre os dois lados. ‘Deste lado da linha’, encontra-se o pensamento dominante, hegemônico, o conhecimento relevante, o científico, a capacidade de distinção entre o verdadeiro e o falso, a capacidade de produção econômica como fator de reconhecimento e valorização da pessoa. O ‘outro lado da linha’ é habitado por conhecimentos populares, leigos ou indígenas, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos; sem valor científico, torna-se inexistente, uma *terra nullius* que pode ser apropriada por quem está ‘deste lado’. Deste lado da linha, sujeito do conhecimento, do outro, o objeto de conhecimento.

Como pensar a igualdade nessas circunstâncias abissais? Santos (2010) reconhece a necessidade de um pensamento pós-abissal, que acolha a diversidade inesgotável do mundo, que continua sendo produzida, apesar de negada pelo pensamento hegemônico. Uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, uma diversidade epistemológica do mundo que assume uma condição de ecologia de saberes. Ecologia de saberes que concebe conhecimento como interconhecimento, que aprende outros conhecimentos sem esquecer os próprios; uma diversidade de saberes que se encontram em relação, e não isolados.

Nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as outras, alerta Santos (2010); todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas, uma incompletude que não pode ser erradicada. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. A ecologia de saberes propõe a co-presença radical, identificando as práticas e agentes dos dois lados da linha em dimensões igualitárias, reconhecendo o conhecimento como interconhecimento. A partir do pensamento pós-abissal, podemos pensar no que ele propõe como um ethos redistributivo, num sentido amplo, de redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos, baseado simultaneamente nos princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença.

Quando reunimos as percepções que são produzidas a partir ‘deste lado da linha’, encontramos na proposta da ecologia de saberes uma compreensão mais abrangente, tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos. Como ressalta Santos, aquilo

que não sabemos é ignorância apenas nossa e não uma ignorância em geral. Precisamos dialogar para entender a perspectiva do outro e atualizar nossos sentidos sobre a igualdade.

Sujeito ou objeto?

As imagens que vão se formando a partir da leitura dos textos legais parecem um tanto nebulosas, deixam transparecer o peso histórico de nossa alienação em relação aos povos indígenas. As leis são permeadas por expressões ambíguas, tateantes, parecem ter extremo cuidado no que “concedem” e “concebem” como política pública, mas não há a mesma atenção em relação à terminologia adotada. Em alguns incisos, os povos indígenas são referidos como índios; em outros, como povos; são tratados como sociedades, comunidades, etnias, matriz. Então: é índio? É povo? É sociedade? Comunidade?

Ainda, quando pensamos em termos de currículo escolar, podemos indagar se estamos nos referindo a algo ou a alguém? Estamos tratando acerca de uma Lei ou de sujeitos históricos que vamos encontrando quando acessamos esse emaranhado de normas, artigos e incisos? São eles ou somos nós? São reconhecidos como sujeitos ou meros objetos que devem se comportar de acordo com o esperado padrão ocidental? Os povos indígenas, paulatinamente, foram ocupando espaços de reivindicação nas grandes pautas sociais, culturais e políticas, no Brasil e no mundo, mas ainda não sabemos como “lidar” com esses sujeitos. Eles parecem ter emergido da história, repentinamente, embora compartilhem este mundo conosco, na América profunda. Somos parte, produto e produtor desta América profunda, onde percebemos que caos e ordem se opõem mas andam juntos, e de forma dramática e sagrada, e buscam o equilíbrio cósmico (KUSCH, 2000). Vivemos em um mesmo e único mundo, mas resistimos na convivência.

Rodolfo Kusch, em sua obra “La negación en el pensamiento popular” (2012) lembra que a pretensão científica ocidental busca transformar sujeito em objeto, em algo a ser estudado. O pensar que não se submeta a um processo de validação de acordo com o paradigma hegemônico ocidental será, no máximo, considerado exótico, mas não conhecimento válido. A partir do modelo ocidental, torna-se difícil compreender o que não se conhece e não entende. O que não segue essa lógica, terá alguma importância? Qual? Haverá interesse?! Forma-se um ciclo de negação de uma existência, de depreciação de culturas que não compreendemos e histórias que não nos contam ou que não nos

interessam. São invisíveis e continuarão sendo, se persistimos no mesmo paradigma. O filósofo argentino questiona esse paradigma de validação ocidental, que considera apenas uma perspectiva empregada para ordenar a realidade (2012b). Na perspectiva do pensamento ocidental, a solução para os nossos problemas há de surgir com a aplicação rigorosa de habilidades científicas trazidas de outros lugares, reforçando um modo de pensar que permanece acessando o arquivo de imagens coloniais e colonizadoras.

Kusch, na mesma obra, nos fala sobre a relação entre sujeito e objeto, que podemos trazer para a compreensão da cultura popular e ameríndia da América. O autor considera que o trabalho social na América não pode ser uma atividade respaldada unicamente no conhecimento científico. Ciência, em sua concepção, supõe um processo de enfrentar um objeto a partir do sujeito e de acordo com uma lógica de afirmação. Mas nos fenômenos sociais, não há objetos, mas sujeitos; não são coisas, são existências. E a lógica para compreendê-los é outra, é a lógica da negação. Nesse aspecto, já não nos interessa se um líder espiritual ou um feiticeiro fez um ritual, mas o fato de este ritual ser seu projeto de existir. Uma lógica que não se coaduna com o pensamento científico corrente. Mas se seguimos persistindo nessa lógica, é porque há o interesse em converter sujeito em objeto, em coisa. E o feiticeiro se torna algo suscetível de ser transformado, modificado, assim como as culturas em geral, deixando um pensamento hegemônico como o único válido, sem respeito às diferenças. E sua existência e sua resistência vão sendo associadas ao atraso, à pobreza material, à falta de cultura. Não ter a mesma cultura hegemônica é como não ter cultura nenhuma. A cultura e os conhecimentos indígenas vão sendo tratados como inexistentes, invisíveis, aquele que fica do outro lado da linha do pensamento abissal (SANTOS, 2010).

Então Kusch (2012b) propõe que seja transformado o modo de conhecer e não o sujeito em seu horizonte cultural e existencial. É passar a operar o compreender esse sujeito em seu horizonte simbólico. E, a partir daí, tudo muda; percebemos que há conhecimentos desse lado da linha do pensamento abissal, e isso nos implica. Aí temos o compromisso!

Se trabaja en general sobre algo y no hay un algo en lo social, como dijimos, sino sujetos que existen. És más, si transformamos el conocer en comprender todo cambia. Cuando se comprende se sacrifica todo respaldo científico. Comprender supone sacrificar al sujeto que comprende, e implica ser absorbido o condicionado por el sujeto comprendido. (...) Entonces, se asisto a un ritual de un brujo y lo comprendo, éste me implica. (KUSCH, 2012, p. 11)

Perspectiva imagética semelhante parece sugerir o Parecer CNE/CEB n. 14/2015, documento que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, a partir da Lei n. 11.645/2008. Um documento instrumental e operacional, que foi aguardado pelos sistemas de ensino básico para balizar as orientações setoriais acerca de conteúdos e atividades didático-pedagógicas. As imagens que vão se formando neste momento de finalização da tese e de (re)leitura desse texto instrumental, levam a outras compreensões mais profundas, em diálogo com o pensamento de Rodolfo Kusch.

As orientações propostas no documento parecem estar voltadas a algo - a “inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos” - e não a alguém, a um sujeito, à valorização de sua história e de sua presencialidade. A inclusão é da temática, do estudo - onde está o sujeito? Recomenda sejam possibilitados encontros entre estudantes e representantes dos povos indígenas, e que sejam criadas oportunidades para contar com “a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica” (2015, p. 7), mas não incentiva a ida de professores e de estudantes às aldeias. Se por um lado, pode querer preservar os povos indígenas e suas aldeias, por outro, também preserva, não apenas o conforto de professores e estudantes, mas também o nosso anseio de *pulcritud*, higienizar, de procurar viver na dimensão daquilo que é previsível. Ao não estimular esse cruzamento entre mundos em outros ambientes, também vai inibindo e, de certa forma, procurando manter algum controle sobre esse diálogo intercultural. E também não consegue potência para superar esse abismo entre pensamento ocidental e ameríndio.

Ainda na perspectiva de voltar-se para algo e não para alguém, afigura-se emblemática a proposição de “Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens” (PARECER, 2015, p. 10), abstraindo a percepção de que a Constituição é o produto daquilo que uma sociedade considera relevante para sua convivência - é a Constituição ou é a sociedade? É a Constituição ou somos nós? É a circunstância ou é o homem? Ainda, uma “mudança de paradigma” trazida pela Constituição ou é um anseio da sociedade por uma convivência mais pacífica? O respeito às diferenças culturais teve início apenas a partir desse marco

constitucional? E seguimos mantendo uma distância segura desse objeto-índio, que parece nada ter a ver conosco, como lembra Kusch (2000).

Nesse processo, espera-se que a história e a cultura dos povos indígenas seja integrada aos currículos, e que esses diálogos sejam capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial e do respeito pelo outro. Então já temos a Constituição de 1988 e a Lei. O que falta para que a história e a cultura dos povos indígenas seja integrada aos currículos escolares? São as escolas? São os professores? É a comunidade escolar? São as políticas públicas?

Uma imagem sugestiva dessa tensão, de um contexto onde prevalece o “mito de la pulcritud, como primer síntoma de una negativa conexión con el ambiente” (KUSCH, 2000, p. 11), se halla implícito el afán de encubrir una ira que nadie quiere ver” (p. 18). Deixa transparecer uma ânsia de se preservar, de manter-se a distância, de não se comprometer; um medo de parecer primitivo que vai dificultando os entendimentos, a convivência, o respeito e o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de sua própria história e de nossa história.

O que queremos evitar? O encontro com o caos, com “el hedor de América”, algo que temos muita dificuldade para entender e, então, reconhecer que existe e que somos parte disso:

El hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular. ... una aversión irremediable que crea marcadamente la diferencia entre una supuesta pulcritud de parte nuestra y un hedor tácito de todo lo americano (KUSCH, 2000, p. 12).

Hedor e pulcritude, indígena e não indígena, caos e ordem, um odor desagradável e um mundo higienizado e previsível. A relação é flutuante, tensa. Esse caos é perturbador. Podemos considerar, a partir das experiências relatadas no próximo capítulo, reservado às experiências formativas, que os currículos, gradualmente, vão incorporando, não apenas a “temática indígena”, mas esse outro, o indígena, como sujeito. Um sujeito cuja presença irrompe e perturba, com uma palavra ou um gesto inesperados, cria um acontecimento nem pensado ou mesmo impensável. De qualquer maneira, embora nossa pretensão de homogeneidade vá se desvanecendo, seguimos apegados a essa ideia (SKLIAR, 2018), parece ser um caminho mais previsível e seguro. Então é preciso operar mais compreensão

para vivermos o compromisso com o diálogo intercultural, recuperar sua conexão com a árvore e a pedra ou submeter-se à própria ira:

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

O caminhar por uma sociedade mais justa é complexo. Vivemos todos na mesma América, em um único mundo. Mas a imagem que fomos produzindo sobre os povos indígenas, desde o início da colonização, é formada mais por desinformação e desconhecimento, o que vai contribuindo para uma sociedade cindida. Instalou-se uma oposição paradoxal entre um modo de pensar ameríndio e a racionalidade pulcra ocidental. Esse pensar que não consegue ser “validado” pelo conhecimento científico ocidental hegemônico, precisa ser transformado, e vai se objetificando. nessa perspectiva, parece ser irremediável a oposição entre hedor e pulcritude; o hedor vem nos lembrar que o medo original se encontra presente, que não foi eliminado pela pulcritude, pela determinação na higienização das cidades edificadas, como insistimos em acreditar. Nem mesmo reconhecemos as contradições e as diferentes perspectivas de mundo.

Y América es un mundo de opuestos rotundos y evidentes. El indio se ve a sí mismo frente al trueno y el ciudadano culto se ve a sí mismo frente al comunismo, y el rico frente al pobre ... Siempre se trata de una realidad escindida. El mal está en que cargamos el opuesto que más nos conviene y por él luchamos. Creemos en la justicia, en la bondad y ocultamos al otro. Pero la verdad está en buscar el opuesto perdido por debajo de la ciudad, en cierta manera cuando nos vamos al suburbio, a un prostíbulo o a una chichería (KUSCH, 2000, p. 223).

Vamos tentando nos colocar acima e distantes desse hedor, como se fizesse parte de uma realidade muito distante de nós, em outro mundo. Mas ele persiste, na mesma cidade, no mesmo mundo, no único mundo que partilhamos. Ao trazer essas reflexões para a educação, na perspectiva da interculturalidade, será possível o equilíbrio?

A Educação na perspectiva da América profunda

Integrar a história e a cultura dos povos indígenas aos currículos escolares, de maneira efetiva, muito mais do que buscar a efetividade de uma lei, é defender um modo

de educação que respeita o outro em suas diferenças e compreende que sempre temos o que aprender com esse outro. Rubem Alves (2012) costumava dizer que, pela educação, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra e um professor não morre jamais. É grande a responsabilidade. Na perspectiva da interculturalidade com os povos indígenas, precisamos estabelecer um compromisso com aqueles que nos antecederam para que permaneçam existindo, não apenas como memória, mas como parte deste mundo que é único.

Esse é um desafio complexo; e temos muito a aprender com ele. Há dois modos de pensar diversos, que se colocam em oposição. Se encontram na escola, nas ruas, em nossas cidades.

De parte dos povos indígenas, vamos nos deparar com um modo de pensar muito próprio deste humano que habita esta América tão profunda. Um pensar que se alimenta da terra em que vive, terra que é seminal, grávida de sentidos, de ancestrais, de espiritualidades, de mitologias e de eternidades. Um modo de pensar, de estar no mundo, de subjetividades, de coletivos, de um estar com o outro, que se pode falar em uma geocultura do homem americano (KUSCH, 2012a). Quando nos abrimos ao diálogo intercultural, vamos nos deparar com um pensar próprio, que nada deve à cultura ocidental europeia, pelo contrário, o ocidente tem muito a aprender com ela. Um pensar próprio que convive e pode conviver com um modo de pensar importado da Europa, e que chegou aqui com o colonizador. Percebemos que estamos muito mais comprometidos com esse pensar próprio e com este solo do que podemos perceber ou mesmo desejamos reconhecer.

Uma América cindida entre hedor e pulcritude, entre um modo de pensar ameríndio, com uma verdade de fundo ou uma dimensão de “el estar” ou “mero estar” ou “estar aqui”, e e ocidental, uma verdade da ficção das cidades, “el ser” ou “ser alguém”, entre o que nos parece barbárie e o que nos parece científico e avançado (KUSCH, 2000).

O modo de estar no mundo do ameríndio, que remete ao gravitar em torno de um solo, nos parece ultrapassado, de valor inferior se comparado com o progresso e a ciência do mundo ocidental que se coloca como modelo de superioridade. Uma América com raízes pré-colombianas, que nos parece profundamente estática, em que o indígena contempla o acontecer do mundo, em uma profunda identificação com o ambiente, em torno de um estar em comunidade, que vê o mundo como algo autônomo, no qual não pode interferir; deixa-se afetar pelo mundo que o cerca e pelo temor à ira divina que tudo

rege (a força da natureza, a prosperidade ou a miséria, a colheita farta ou a seca); o estar ou mero estar como cultura e contemplação. Seu viver é indeterminado; busca um acerto fundante, um meio de salvação; a luta contra o mundo é uma luta contra si mesmo. Compreender o “mero estar” nos permite compreender uma sabedoria própria da América, afinal, “Somos outra gente”, insiste Kopenawa (2015, pp. 443; 456; 459).

De outro lado, a cultura ocidental, com raízes europeias, a cultura do ser, ou “ser alguien”, individual; o sujeito que interfere no mundo, age, nos parece altamente dinâmico; afeta e modifica o mundo, tenta submeter a natureza às suas necessidades. Busca a solução que acredita estar fora, no desenvolvimento tecnológico, na ciência, e que pode ser resolvida por invasão, ou mesmo com a criação de um mundo novo (colonização de outras terras), embora continuemos todos vivendo num único mundo. Um exemplo de como esse modo de pensar impacta no outro, encontramos na profunda sabedoria trazida na fala de Davi Kopenawa, ao contestar o uso da expressão “meio ambiente”, porque “a terra não deve ser recortada ao meio”:

Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva. Se a retalharmos para proteger pedacinhos que não passam da sobra do que foi devastado, não vai dar em nada de bom (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 484).

A educação se depara com o desafio, a necessidade e a importância de dialogar e possibilitar o diálogo com os diferentes modos de pensar do ocidental e do ameríndio, encontrar um equilíbrio entre hedor e pulcritude, entre o “mero estar” e o anseio de “ser alguien”.

Os diálogos com os Guarani nos ajudam a compreender essa relação entre estar e ser. E vão nos ajudando a entender a importância de uma educação que apenas se fortalece a partir do encontro entre teoria e convivência, do estar em aprendizagem permanente diante de uma sabedoria própria da América, de uma filosofia ameríndia que insistimos em reconhecer. Embora ninguém nos ensine, o diálogo, a escuta, o silêncio, o estar na aldeia se torna um processo de profundas aprendizagens com e sobre o outro e, também, sobre

nós mesmos. Aprendemos a partir de estar em corporeidade, o que nos ajuda a aprofundar as compreensões sobre a espiritualidade.

Esse diálogo, essa convivência nos aproxima do que Kusch (2012b) refere como uma condição de “estar-siendo”, um encontro entre o “estar” da América e o “ser alguien” do ocidente, um equilíbrio entre hedor e pulcritude, entre o modo de pensar ameríndio e ocidental. O estar-sendo como um paradoxo, pois para alcançar o equilíbrio entre o estar e o ser, precisamos da alteridade para alcançar a transcendência do outro. Nessa perspectiva, primeiramente, é preciso vivenciar e compreender o sentido do “estar”, para então entender e produzir novos sentidos para o “ser alguien”.

Assim, a partir da sabedoria de uma América profunda, popular e ameríndia, a educação pode abrir espaços para dialogar com o conhecimento e as certezas ocidentais, em condições de igualdade, sem a presunção de superioridade de um em detrimento de outro, mas de respeito e de abertura à escuta e à convivência respeitosa. O sentido de convivência de quem habita o único mundo. Essa abertura parece ser maior de parte dos indígenas.

A América possui uma sabedoria própria, marcada por um profundo sentido de alteridade, e que vai operando uma fagocitação em relação ao conhecimento ocidental:

la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras. La fagocitación se da por el hecho mismo de haber calificado como hedientas a las cosas de América. Yeso ya es sabiduría y más aún, sabiduría de América (KUSCH, 2000, p. 18).

O equilíbrio na convivência entre indígena e não indígena, o diálogo intercultural, a condição de estar-sendo ou fagocitação. A educação é um espaço, um processo importante para produzir esse equilíbrio e reintegração do humano nesta América profunda. E esse diálogo intercultural pode ser profundamente alquímico, como veremos no capítulo “Imagens Alquímicas”.

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA
DE PROFESSORES**

Recortes introdutórios

Desde o início deste percurso como pesquisadora, um sentimento que encontro, em diferentes lugares, está relacionado com a negação do indígena, de sua existência, de sua condição de indígena. E quanto mais me deparo com essa situação, mais compreendo a importância da educação e dos professores.

A educação pode nos ajudar a ir operando outras percepções em relação aos povos indígenas, principalmente quando possibilita o encontro com o indígena. Em nosso caso, a partir do diálogo que temos estabelecido com os Guarani, e dos aportes da Psicologia Junguiana, esses encontros têm produzido sentidos de um encontro com uma parte de nós mesmos. Um encontro, como diz Roberto Gambini²⁹ (2018), para tirar nossa alma ancestral da dimensão de sombra. Sombra como um “lugar” onde deixamos algo que não queremos reconhecer que existe, não desejamos trazer para a consciência; é preferível que se mantenha oculto.

A partir do que temos vivido nesses diálogos interculturais, o encontro com os Guarani pode nos ajudar a produzir sentidos de ancestralidade e, também, de pertencimento, de poder “sentir-se daqui e em casa nesse mundo” (MAFFESOLI, 2009, p. 8). Sentir-se parte de uma existência que pode ser mais acolhedora, que nos permita formar vínculos emocionais mais estáveis, de acolhimento, do respeito pelo outro. Perceber que há um sentido e um valor para estar junto, e compartilhar essa existência. Um sentimento que une, um solo que dá suporte, um simbolismo emocional que organiza e mantém os vínculos. Um sentido de pertencer para recuperar laços ou para intensificar afetos.

Sobre o estar juntos, na perspectiva da colaboração, Richard Sennett, sociólogo norte-americano, em seu livro “Juntos: Os Rituais, os Prazeres e a Política da Cooperação” (2018), nos fala em colaboração como um ofício que se aprende ao exercitar a escuta do outro de forma atenta e, também, na capacidade de dialogar, muito mais do que o ato de discutir ou debater. Mas ele também reconhece que, na sociedade contemporânea, o

²⁹ Sociólogo, bacharel em direito, psicólogo, analista junguiano; autor de obras sobre a ancestralidade ameríndia, como “O espelho índio”, “A voz e o tempo”, “Anima e Cultura”; co-autor de “Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira”. “Uma educação com alma”, entre outros.

sentido da cooperação está ameaçado, o que torna mais desafiador qualquer desafio de convivência com a diferença intercultural ou, mesmo, econômica.

Nesse sentido, os convites que a Lei nos faz são múltiplos, e têm em comum um olhar para nós mesmos, nossa raiz ameríndia e a nossa disposição de sentir-se em casa, acolhido e acolhedor, abrir-se à escuta atenta e ao diálogo, muito mais do que à discussão.

Essas reflexões me acompanharam nos estudos sobre a formação de professores a partir dos diálogos com os professores, na perspectiva da Lei n. 11.645/2008, que tenho denominado apenas como Lei. A formação de professores pensada para o ambiente da escola, em um diálogo horizontal com os professores, a qual considerei como uma experiência formativa na escola.

Reflexões sobre os percursos de uma pesquisa

Em um contexto em que a pesquisadora não dispõe de dedicação integral às atividades de pesquisa, foi preciso aprender a conciliar os tempos e perceber as sincronicidades. Sabemos que as aldeias e os indígenas vivem dimensões temporais muito diversas das acelerações de nossa vida urbana. Os professores e os calendários escolares se organizam a partir de outros referenciais. E vamos aprendendo a contar com relações de cumplicidade, de reconhecimento e de solidariedade para dar conta de um doutorado.

Foram momentos de pensamentos e sentires que se cruzaram, sentipensaram no “pensar con el corazón y sentir con la cabeza”, filosofia sensível diante da vida, proposta por Fals Borda (MONCAYO, 2009), um pensar de coração, diz Hillman (2010a). Sentipensares para se permitir dialogar com racionalidades diferentes, nós e os indígenas. Compreensões que vão se formando a partir de uma convivência sentipensante.

Em quatro anos, período regular de um doutorado, são muitas as experimentações e as aprendizagens. Algumas parecem distantes, quase esquecidas; outras, mais recentes. Conexões vão se estabelecendo, as pontas desse processo vão se encontrando. Uma experiência leva à outra, as aprendizagens de uma, foram sugerindo ou estimulando outras. E esse encadeamento de ações foi produzindo esta tese.

Desde o início, consideramos a perspectiva de pesquisa em processos horizontais, abertos às aprendizagens recíprocas, colaborativas e de co-teorização. Experimentamos a etnografia colaborativa (RAPPAPORT, 2008), no entrelaçamento de atividades e reflexões em conjunto com os Guarani. A escrita colaborativa do artigo “Educação Kaingang e a escola indígena em perspectiva: um diálogo aberto com a academia”³⁰, apresentado na Jornada de Psicologia da UNISC, em 2017, em co-autoria com a colega Maria Cristina Graeff Wernz, doutoranda do PPGEduc - UNISC, e o indígena kaingang Bruno Ferreira, doutorando do PPGEduc - FAGED - UFRGS. O artigo trouxe registros da “Mesa-redonda virtual: Educação ameríndia e interculturalidade”³¹, uma proposta colaborativa bastante arrojada que foi abrindo caminhos para outras ações, como cursos de formação de professores por meio da educação a distância (EAD) e palestras por meio da Internet, conectando estudantes e professores de diferentes lugares.

Outra experimentação importante na disposição da horizontalidade foi o círculo da cultura como proposta pedagógica preferencial nas experiências formativas com os professores. E fomos agregando a um caminhar sentipensante a concepção de que ninguém educa ninguém, que ninguém se educa sozinho e de que a educação deve ser um ato solidário, de trocas entre pessoas, o “Método Paulo Freire”. “A troca que ensina é uma pequena pesquisa”; “é um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local” (BRANDÃO, 1981, p. 24).

Inspirada pelo pensamento de Rodolfo Kusch, nas viagens que realizou pelo altiplano andino, exercitando o sentido da escuta para compreensão dessa América Profunda, fui exercitando o sentido de um pensar em movimento. Procurei transformar os inúmeros deslocamentos entre os diferentes lugares da pesquisa em reflexões sobre os sentidos das imagens que ia produzindo a partir de todo o vivido. E procurei compreender “qué ocurre con el sujeto filosofante, ... el otro se convierte símbolo” (KUSCH, 2012, p. 183). Símbolo como expressão de um conteúdo inconsciente apenas pressentido, mas ainda desconhecido (JUNG, 2000) e cujos sentidos vão sendo operados.

³⁰ Disponível em: http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17640

³¹ O Grupo de Pesquisa “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade” inaugurou esse espaço virtual como ponte de comunicação entre universidades, estudantes e professores. Proposto pela doutoranda Maria Cristina Graeff Wernz (PPGEDU-UNISC), a “Mesa-redonda virtual: Educação ameríndia e interculturalidade”, realizada em 5-7-2017, a partir da UFRGS, com a participação das professoras Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes (PPGEDU/UNISC), Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (PPGEDU/UFRGS); dos Kaingang professor Bruno Ferreira, doutorando em Educação (PPGEDU/UFRGS), e Onório Isaias de Moura, acadêmico de Relações de Públicas (UNIPAMPA); e da Dra. Michele Barcelos Doebber (UFRGS).

Entre lá, cá e acolá, fui me dando conta de dimensões dessa América que somente Kusch parecia ter percebido: o simbolismo, a mitologia, as sabedorias, o temor à ira divina. São dimensões que vão sendo negadas por uma racionalidade ocidental que produz um vazio intercultural que vai se constituindo em um vazio existencial.

Cada vez mais, vamos percebendo que nossa América é tão profunda que nos assusta assumir que existe, que somos parte dela e que ela está em nós. E vai sendo reprimida e passa a estar apenas em uma dimensão de nosso inconsciente.

Em cada movimento, também procurei operar entre acertos fundantes de sentidos, como um modo de buscar sentidos que nos mobilizem a buscar outros sentidos. Essa é uma compreensão do que nos fala Dr. Carlos Cullen, filósofo argentino, que conviveu e teve longas conversas com Rodolfo Kusch, e que lembrou na palestra que ministrou durante o Seminário de Posgrado Aportes del Pensamiento de Rodolfo Kusch a la filosofía, educación, arte y estética, arquitectura y psicoanálisis³²,

... el acierto es lúdico... Aciertos, que los hemos encontrado ritualmente. Y como son aciertos y la lógica es lúdica, puede ser que a la vuelta de la esquina podamos encontrar otro acierto. Y cuando aparece algo y eso que nos estaba dando sentido, lo tenemos que repensar porque aparece algo, ... buscar volcar lo desfavorable en favorable (Diário de Campo, agosto de 2018).

É um jogo, é lúdico e é dinâmico. Acertos que se fundam vão abrindo percepções para fundar novos sentidos. Acertamos, seguimos em frente, fundamos novos sentidos, até chegar à próxima esquina. “Uma pulsão que empurra para o outro... O jogo de mundo, o mundo em jogo” (MAFFESOLI, 2009, p. 9). O sentipensar nos ajuda a continuar a caminhada, corrigir roteiros, e ir fundando novas percepções. Também nos ajuda a exercitar o diálogo e preparar-se para a escuta, para os silêncios, as reticências, palavras contidas, refletidas, desabafos inesperados. O pensar em movimento como um “estar entre” diferentes lugares, falas e pensamentos plurais, mas sempre retornando a uma base que alimenta o sentipensar - a cultura guarani.

Entre movimentos e acertos fundantes, procurando entender um pouco mais o que se passa nessa América Profunda, fui dialogando com a psicologia de Carl Jung, autor também estudado por Kusch em seu filosofar sobre a América e o americano:

Todo ello no es más que una consecuencia de llevar el inconsciente a flor de piel con una intensidad angustiosa que el ciudadano no conoce. (...) la clave de la

³² O seminário oferecido pela *Universidad Tres Febrero* (UNTREF), na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), na Argentina. Com 8 encontros, entre os meses de agosto e novembro de 2018.

andanza del dios por el mundo en ese margen en que lindan hombre y mundo. vida y muerte, luz y noche, conciencia e inconsciencia (KUSCH, 2000, p. 45).

Esses autores nos ajudam a perceber a América em sua dimensão de luz e sombra, consciente e inconsciente; suas mitologias, medos e angústias nesse andar existencial. E a partir dos simbolismos das imagens que vamos acessando, ao mesmo tempo, vamos refletindo, e as percepções vão se modificando. E opera uma alquimia profunda nas percepções a respeito dessa história, desse americanos e de nós mesmos.

E a partir dos estudos de Jung sobre a alquimia e as imagens do simbolismo alquímico, percebi a potência desses elementos dentro de uma proposta de experiência formativa para professores, tanto na dimensão de um processo de autoconhecimento e de processos de individuação, como na perspectiva de problematizar a dicotomia transmissão-reprodução de saberes.

Sobre o processo de Individuação, para a psicologia junguiana, refere-se a um *individuum* psicológico, uma unidade indivisível, compreendidas as dimensões conscientes e inconscientes da pessoa. A dimensão consciente possui um centro regulador, de um *eu* que tenha consciência de algo, enquanto o inconsciente, em um aspecto geral e na percepção do *eu* consciente, manifesta-se de maneira caótica, irracional, não sistemática (JUNG, 2002); um confronto dialético entre consciente e inconsciente; um processo de autoconhecimento, de tornar-se único, singular.

Esses movimentos me lançaram em um caos sensorial-imagético inquietante. E fui assumindo a fertilidade imagética dessas imagens como acertos fundantes.

E o percurso metodológico desta pesquisa foi sendo estabelecido a partir de um caminhar sentipensante que favoreceu a abertura para acolher os sentidos que foram sendo produzidos e ressignificados. Esse percurso teve momentos marcantes para os desdobramentos da pesquisa. Destaco aquele que esteve na origem um projeto de extensão voltado à formação de professores, inspirado nas cosmologias guarani, que apresento na sequência.

***Ñe'é porã* - belas palavras na formação de professores na escola**

Essas ações foram planejadas no primeiro semestre de 2017, na disciplina Pesquisa e Educação Básica³³. Inicialmente, essa atividade seria desenvolvida por meio da educação a distância (EAD), mas o projeto não pôde ser executado.

Após reorganizar os percursos, em abril de 2017, estive pela primeira vez na Escola Estadual de Ensino Fundamental Itaúba³⁴, conversando com a Professora Marisa Dalcin de Franceschi, diretora, e Giane Jahn, supervisora pedagógica, quando iniciamos as tratativas para os encontros de formação. Combinamos cinco encontros mensais, entre julho e novembro de 2017, com duração média de 2h30min, e início no final de tarde. O horário foi escolhido para facilitar a participação dos professores.

Frequentam essa Escola estudantes da região e arredores do distrito de Itaúba e, também, as crianças egressas do 5º ano da Escola Indígena “*Karay Tataendy* Cláudio José Acosta”, localizada na *Tekoá Ka'agui Poty*. A escola indígena funciona como Anexo da Escola Itaúba, e a responsável pela gestão administrativa e pedagógica era a professora Marlei Hass Pereira, já aposentada. O Município é Estrela Velha (RS)³⁵.

No distrito de Itaúba, observei que a escola é reconhecida como uma centralidade que acolhe e colabora em muitas atividades, tanto em relação à aldeia Guarani como à própria comunidade distrital. Nem todos os professores residem no Distrito, mas a maioria possui laços familiares na região.

Nessa experiência formativa, exercitei o deixar aflorar a intuição, como uma actio, um processo ativo e criador que apreende e reconfigura compreensões. “O intuitivo nunca será atraído para onde possa encontrar valores de uma realidade universalmente

³³ Disciplina do currículo do PPGEdu UNISC. É voltada à formação continuada de professores da Educação Básica, tendo em vista a relação universidade-comunidade-escola. Para o acadêmico, envolve pesquisa e produção teórica e didática. O responsável pela disciplina é o Prof. Dr. Felipe Gustsack.

³⁴ Única escola no distrito, oferece ensino fundamental completo, em dois turnos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno. Fundada nos anos 1960, como uma “brizoleta”. Com uma estrutura física bem conservada, contava, em dezembro de 2017, com 95 estudantes, moradores da sede do distrito e da região rural. São 23 professores, e atividades nos três turnos. O pátio da escola é contíguo ao da Igreja Católica. Utiliza o ginásio municipal para as aulas de educação física. Oferece alimentação escolar, elaborada com a contribuição das famílias. Conta com acesso à Internet. Possui 5 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta com cozinha, biblioteca, parque infantil e banheiros com chuveiro.

³⁵ Município instalado em 1997, localizado a 95 km de Santa Cruz do Sul; o principal acesso rodoviário é pelas RS 287 e 481. O distrito de Itaúba está a 20 km da sede do município. A região tem a economia baseada na produção de soja-trigo, na fumicultura e na agropecuária. A população da região, estimada em 3.660 pessoas (2018), tem grande relação com a imigração italiana.

reconhecida, mas para onde encontre possibilidade” (JUNG, 1976, p. 428). O pensamento como intuição opera uma liberdade de criação que, em regra, resistiria assumir (KUSCH, 2010). Mas o período do doutorado é propício ao experimentar.

A proposta era combinar uma formação de professores pensada a partir da Lei e atividades de reflexão, sobre si mesmos, no terreno pessoal e profissional. Procurava estimular o diálogo, a escuta e respeitar os silêncios. E ir compreendendo a cosmologia guarani, a partir do modo como os Guarani educam suas crianças, as dimensões da espiritualidade nesse existir, e a mitologia. Caminhos para ajudar a fortalecer o diálogo intercultural. As atividades foram vivenciais e dialogadas, a partir do círculo da cultura e das imagens das cosmologias ameríndias como elementos geradores.

Kusch (2012) nos lembra que, na América, não existe um pensamento uniforme, um pensar próprio convive com um pensar importado, o indígena e o popular com o urbano e o ocidental. Uma situação vivida na escola Itaúba.

O grupo de professores que participou do projeto trabalha na mesma escola, há muitos anos e, há, pelo menos, 15 anos dialoga com a comunidade indígena da *Tekoá Ka'agui Poty*. Já têm naturalizados os modos diferenciados de ser dos Guarani. Uma oportunidade para refletir, compreender e aprofundar sentidos a respeito desse indígena com o qual se convive mas se conhece muito pouco. Kusch (2012), como já referido no capítulo sobre “Sujeito ou objeto”, procurou nos mostrar a importância de compreender esse horizonte cultural, ao nos lembrar que, quando se compreende, se sacrifica todo o respaldo científico e estabelecemos compromissos, vamos nos implicando nesses processos.

Quando se compreende, vamos sendo absorvidos por esse sujeito em sua totalidade do ser e tudo muda e isso nos implica. Estabelece-se um compromisso com o outro, uma disposição de diálogo e de aprendizagem mútua. Isso é mais forte e intenso do que a mera convivência, que pode se tornar um ato mecânico, e vai nos deixando míopes em relação a nossa cultura e cegos à dos outros (LAPLANTINE, 2003). E aí, até pensando que estamos fazendo um bem, podemos estar agindo para reduzir as diferenças, anulando e reduzindo o outro, ao invés de se tornar mais sensível à presença do outro como o outro é, a partir de seu horizonte cultural.

Os diálogos com a cosmologia Guarani

Todo o processo foi muito denso em imagens de como um professor vai construindo suas estratégias para dar conta do inesperado, de algo impensado para sua existência. A presença indígena na região assumiu esse contexto em sua chegada. E os diálogos e as reflexões foram ajudando a recuperar os estranhamentos e ressignificar muitos dos sentidos desse vivido nessa aventura como docente intercultural.

Eram as dificuldades para se comunicar com os estudantes em razão da língua e de um modo diferente de se comportar em sala de aula. O falar baixinho, a escrita caprichosa, desenhada cuidadosamente; os desenhos com traços firmes e com características marcantes. As crianças brincam com mais tranquilidade, sem gritos, raramente caem ou se machucam durante as brincadeiras. As meninas andam devagar, sem movimentos bruscos, falam baixinho, e respondem com sorrisos tímidos; quando estão em grupos, riem muito; jogam futebol com muita destreza. Não demonstram ansiedade, nem irritação. Observam muito, falam pouco. Às vezes, parece que não estão entendendo o que o professor está falando, mas logo em seguida observa que apenas estão dedicando mais atenção e cuidado à tarefa. A ansiedade está em nós.

A relação que os povos indígenas estabelecem com o tempo está mais relacionada a um tempo cíclico, que fortalece a dimensão mítica da existência, dos rituais, dos ciclos da natureza, do que a um tempo histórico ou concreto (ELIADE, 2001).

Esse modo de estar no mundo contrasta com aquilo que estamos acostumados a viver, com a velocidade e a ansiedade que, por vezes, nos dominam; a dificuldade de lidar com as frustrações, com os planos que não se concretizam. Nesse compartilhar, fomos compreendendo que, para aqueles estudantes indígenas o mais importante não é se apropriar satisfatoriamente dos conteúdos previstos para cada etapa do ensino fundamental. Procuraram ir dialogando com o Cacique João Paulo e com Dona Catarina, a *kunhakarai*, para entender esses processos. O Cacique costuma dizer que guarani é assim, é diferente do juruaí, o não indígena, não pensa em morar na cidade, mas quer saber como “se virar” quando precisa buscar seus direitos.

De outro lado, as orientações recebidas do Setor Pedagógico da 24ª Coordenadoria Regional de Educação, de Cachoeira do Sul, eram de que os estudantes deveriam ser

tratados com igualdade. O que [não] significa essa igualdade, já procurei problematizar na discussão sobre “Políticas públicas - tensionando a percepção de igualdade”.

No “Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas” (2017), encontramos essa responsabilidade atribuída à sensibilidade e ao conhecimento do professor:

Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir. Para tanto é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças. Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura” (decodificação dessas manifestações) na capacidade de ler o mundo no sentido de Paulo Freire (PLANO ESTADUAL, 2017, p. 28).

Nessas condições, como podemos pensar esses processos a partir de critérios de justiça e efetividade de uma educação diferenciada, na escola indígena e na escola não indígena? Sigo em busca dessa compreensão, sabendo a complexidade dessa questão, que pode transformar a igualdade em um perverso processo de exclusão, sem que se tenha a percepção de que isso possa acontecer. Sem receber formação para dar conta dessa docência intercultural, os professores foram se guiando pela intuição, e buscando a força no coletivo da escola, no diálogo com os Guarani e no apoio mútuo.

Ao lembrar desse vivido na docência, vamos compreendendo que o estudante indígena não estava na escola como parte de um percurso para uma carreira, na expectativa de um futuro profissional de destaque, de um bom emprego. Como Guarani, seu propósito é ser um bom guarani, *guarani ete*, um guarani de verdade, viver de acordo com os preceitos de seu nome guarani, recebido na cerimônia do *nhemongaray*; respeitar os mais velhos e ouvir seus conselhos. Nhanderu, o pai verdadeiro, é aquele que traz a força espiritual para o Guarani saber respeitar e ser respeitado. Como diz o Cacique Santiago Franco (2017) “Ninguém tem mais poder!”, evidenciando a relação com o divino, um poder espiritual que se fortalece pela prática do bem, porque o egoísmo afeta a humanidade, gera guerras e violências. Os Guarani vivem uma dimensão espiritual perseverante e forte, a partir do *Ñe’ é porã*³⁶, as belas palavras que inspiram sua existência, animam no homem o que é divino; o princípio da pessoa, do espírito que sustenta a vida; a

³⁶ León Cadogan, em sua obra *Ayvu Rapyta* (1945), traduz a expressão *ñe’e* como palavra-alma. Há quem considere essa tradução um equívoco, uma simplificação do conhecimento, do fundamento da vida da pessoa Guarani (BENITES, 2015, p. 13).

maneira de ser de cada um (CLASTRES, 1978). Essa dimensão espiritual é sua força vital, e provê toda a energia espiritual que mobiliza a se tornar um Guarani melhor.

Desde a concepção, o espírito da criança vai vivenciando e dialogando com as belas palavras. Sobre a relação do Guarani com o mundo que o cerca, diz o professor Jerônimo Franco (2018): “Eu tenho que ouvir o espírito do meu filho que vai nascer. O espírito da criança se comunica com o espírito da caça.” Vai se perguntando como deve seguir em seu caminho, e as divindades estão orientando sobre o melhor para seu filho.

E assim, entre reflexões sobre o modo de ser professor, a partir do círculo da cultura, palavras geradoras, imagens, vídeos, fotografias, atividades com cerâmica e música, foram aprofundando os sentidos das cosmologias guarani.

Os encontros na Escola Itaúba

Um dos encontros teve o propósito de tensionar as concepções de infância a partir de imagens de infâncias guarani. Um vídeo com cenas de crianças guarani em uma aldeia³⁷ (MENEZES, 2005), um bebê engatinha pelo chão, observado à distância pela mãe, brinca com pedrinhas, encontra uma faca, abandona-a e segue em meio a galinhas, pintinhos e cães que circulam pelo pátio. É atraído para um fogo de chão onde há panelas e chaleiras quentes, mas é afastado por um adulto. Segue engatinhando em direção ao grupo de crianças que desenha num quadro escolar; uma menina vem brincar com ele. Riem muito, brincam por algum tempo com um pedaço de giz perdido em meio às roupas do bebê. Noutro momento, o bebê ensaia ficar em pé, estimulado por um menino maior. Levanta e cai, sem chorar. Banho na bacia. Poucas intervenções de adultos.

Com 15 min de duração, o vídeo não traz diálogos, ouvem-se o som de risadas das crianças e a fala abafada de adultos. As imagens evocam ensinamentos profundos sobre a educação tradicional da criança e os processos de formação da pessoa guarani, fundamentais à compreensão da cosmologia guarani. Essa interação com o meio ajuda a criança a desenvolver seus próprios processos de aprendizagem, a preservar os saberes tradicionais e a relacionar-se com mais naturalidade com o meio em que vive (AQUINO, 2012).

³⁷ O vídeo-ensaio produzido durante as etnografias do doutoramento (MENEZES, 2005), na *Tekoá Anhetenguá*, aldeia localizada na parada 22 da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

As reflexões foram evidenciando as diferentes concepções de infância, do respeito e estímulo à autonomia à proteção extremada; das brincadeiras simples da própria infância e do consumismo que passou a permear o brincar e os brinquedos. Para os guarani, diz o cacique Santiago (2017), é importante a criança aprender desde pequena; respeitar a criança significa ensinar, lembrar de *Ñanderu*.

Esse modo de educar reflete nos comportamentos que já observavam na escola: sem ansiedade, com alegria e autonomia, resolvendo seus problemas. As reflexões também sobre os ritmos diferentes de aprendizagem de cada criança, na escola, e o dar conta dos conteúdos. É interessante como os modos de educação guarani mobilizaram reflexões e correlações com o vivido. Vamos reconhecendo que essa forma de educar pode nos trazer importantes aprendizagens: “eu acho que nós deveríamos viver mais isso.”, diz a professora Marisa.

A educação tradicional Guarani busca preservar as cosmologias, as tradições, um modo de estar no mundo que não depende de processos formais de educação. O diálogo com e sobre as culturas traz aprendizagens e compreensões inclusive sobre nós mesmos e nossa cultura. Os estranhamentos diante de um vivido tão inesperado com os estudantes Guarani vão se tornando compreensões e ampliando as percepções acerca dessas imagens.

Uma imagem que evidenciou o feminino e a maternidade desse coletivo de professoras está relacionada a uma das estudantes indígenas da turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que levou o filho pequeno junto com ela à aula. O menino sentou ao seu lado, tranquilo, desenhando em uma folha. Durante a aula, ela amamentou o filho no peito, e ele voltou a sentar ao seu lado e seguiu brincando. Esse relato, a imagem da mãe com o filho, foi vivenciada por todos os professores e evidencia um modo de educação guarani, da presença da criança junto com os adultos, da relação da mãe com o filho e da naturalidade com que a criança lida com essas situações incomuns, sem retraimentos, nem estranhamentos. Desde o engatinhar pelo chão da aldeia, a educação guarani vai se preparando para o encontro com o outro, sem temores, nem ansiedades. Cada uma foi produzindo novos sentidos, tanto na perspectiva dos encontros de formação, como em relação aos guarani e aos vínculos que foram se formando. Trouxeram relatos pessoais de mudanças sensíveis em comportamentos e percepções. E foram produzindo meios próprios de lidar com a ansiedade cultural, de que nos fala LÓPEZ-PEDRAZA (1997).

Uma grande inspiração para esse coletivo de professoras foi se fortalecendo a partir da determinação das mulheres Guarani em estar na escola, aprender a ler e escrever, apesar das dificuldades com a língua; de como elas se ajudam para aprender, para entender a língua, resolver as tarefas. O apoio mútuo para estar nesse ambiente tão diferente, conseguir se comunicar e fazer as tarefas com todo o cuidado evidencia um modo de estar no mundo, a determinação por ser um guarani melhor, o compromisso com o outro e com Ñanderu – uma vida orientada pela espiritualidade profunda, que se manifesta em cada gesto, desde antes da concepção.

“Elas parecem tão frágeis, quietinhas... Quando a gente olha pra elas, na aula, elas têm uma força, que trazem para este mundo tão incerto e diferente para elas, e não desistem.”, lembra a professora Marisa (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Essa também é uma força que cada uma desse grupo de professores traz em si, e que produz uma ação docente com determinação, em meio às dificuldades. Que assume as dificuldades e procura orientar-se pela intuição que emerge da potência da sensibilidade do feminino e da maternidade, e que traz como fundamento de seu agir docente.

Aprendizagens na experiência formativa em Itaúba

Após esses encontros, reflexões solitárias e dialogadas, fomos percebendo que os professores da Escola Itaúba já possuem uma vivência formativa com os Guarani. Eles já têm essa prática, já vivem esse diálogo na convivência cotidiana, embora alguns estranhamentos permanecessem. Encontros como esses que foram realizados, com diálogos tão francos, confiança e respeito, a partir de um vivido com os guarani, proporcionaram a todos nós outras compreensões, não apenas em relação à cosmologia guarani, como também ao próprio sentido da docência. Fomos percebendo a potência intuitiva do feminino e da maternidade nesse diálogo intercultural. E as compreensões a respeito do modo de ser guarani foram se modificando.

Como pesquisadora, as experiências dos professores em diálogos com os estudantes Guarani, com o Cacique João Paulo e D. Catarina, a *kunhakaraí*, foram ajudando a elaborar novas compreensões sobre esse modo de educação. O comportamento das crianças guarani vai sendo cada vez mais reconhecido como uma educação diferenciada, sem repressão, com autonomia e com cuidado. Esse modo de educar as

crianças já era reconhecido desde os tempos da colonização, como referi na seção “Percepções e sensibilidades que emergem”.

As compreensões vão se tornando compromisso (KUSCH, 2012) e as relações tornam-se possibilidades de transcendência - uma postura de abertura ao outro e à sua cultura e a disposição de conhecer um pouco mais a nossa cultura e a nós mesmos. Os diálogos produzidos durante os encontros apontam fortemente para isso.

Esse projeto teve início com o propósito de oferecer uma formação sobre a Lei. Embora não estejam atreladas a esse texto legal, a prática e a vivência que elas têm, tanto com a comunidade como com os estudantes, estão permeadas pela interculturalidade. A partir da vivência, construímos novos sentidos. Para a pesquisadora foram aprendizagens importantes, tanto em relação às percepções sobre a ação docente, como sobre as cosmologias e as práticas da educação diferenciada guarani a partir das experiências desse coletivo de professores.

E, assim como iniciei esse projeto de extensão, aventurando-me em *terrae incognitae*, fui encontrando novas pistas (MAFFESOLI, 2009), por tudo o que vivi e aprendi. São estudos tão envolventes e estimulantes, e, ao mesmo tempo, tão caóticos, “afrodisíacos” e quase “dionisíacos”, como nos inspira Michel Maffesoli. Essa experiência foi me constituindo outra, como pessoa e como pesquisadora, produto de uma transformação dessa alquimia simbólica de sentidos, imagens e diálogos. Fui me dando conta de que vivia um profundo processo de autoconhecimento a partir das polaridades indígena e não indígena e, também das polaridades pesquisadora e professora. Vivi tensão, temor, insegurança, diferença, procurei entender esses sentimentos a partir do simbolismo alquímico e fui processando como aprendizagens.

Um dos elementos que trouxe para a continuação da pesquisa foi a perspectiva do convite. Essa concepção foi se formando a partir da própria experiência na Escola Itaúba, onde vários professores abriram mão de seu descanso, do convívio familiar, desconsideraram as distâncias, e foram participar das atividades. Com muita disposição e respeito. Foram encontros de profundas aprendizagens e de experiências compartilhadas.

A proposta do convite procura inserir-se em uma outra relação com a formação de professores.

O Convite

Sandra Richter (2005), dialogando com Gaston Bachelard, lembra que, na escola, na nossa prática pedagógica, fomos nos acostumando a cindir ou a colocar em oposição a imagem à palavra, uma cisão sustentada em uma tradição ocidental que trata com desconfiança toda a experiência imagética e lúdica de produção de sentido, que seja capaz de metamorfosear aparências e “deformar o real”, aquilo que excede à ordem e à clareza do pensamento racional. E fomos nos acostumando com a imagem subordinada à aparência, ao reflexo, à representação, ao simulacro. Mas a imaginação, a nossa capacidade para produzir imagens, pode ultrapassar a realidade, as aparências,

ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante (BACHELARD, 1990, p. 1).

Em relação à cosmologia e à mitologia dos Guarani, produzir imagens que nos libertem da linearidade das aparências primeiras é um processo que guarda semelhança com a aventura dos irmãos mitológicos Sol e Lua: vamos nos deparar com as vespas, as onças que tentam atrapalhar nossos caminhos. Mas a criança primordial precisa nascer.

Estamos tão acostumados com estereótipos e pré-conceitos, que só parece caber em nossa imaginação um elemento do passado, um índio genérico, primitivo, que pinta o rosto, usa cocar, vive em ocas, dança ao redor de fogueiras; ingênuo, pobre e preguiçoso, troca riquezas por quinquilharias. Ailton Lacerda Krenak, liderança indígena do povo Krenak, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), faz um alerta: talvez estejamos tão condicionados a uma ideia de humano e a um tipo de existência que, se desestabilizar esse padrão, nossa mente pode sofrer uma ruptura, como se caísse em um abismo. Temos dificuldades para compreender as diferenças que parecem apenas nos separar, nos distinguir ou consolidar a ideia de superioridade do não indígena.

Para evitar esses condicionamentos, precisamos de outros meios para contribuir com esses processos de formação e alcançar mais efetividade para a Lei. Sem esse cuidado, a história e a cultura dos povos indígenas poderá se tornar um assunto adiado. O contexto parece ser de escola como maquinaria, conteúdos, avaliações, boletins, reuniões, reclamações, disciplina. Avaliações externas, *rankings* inexpressivos, baixos salários atrasados e parcelados. As equipes são reduzidas, não há substitutos, não há como

participar de ações de aprimoramento profissional. Como, então, propor uma experiência formativa, se as possibilidades para participar são restritas? Mas podemos acenar, convidar.

A proposta do convite transaciona com a abertura ao outro. Subjaz à imagem do juntar-se a um grupo, ir a um evento, estar em um encontro onde sua presença é esperada, é bem-vinda. De outro lado, a participação é voluntária. Mas o convite chega para quem é importante nesse encontro, precisa recebê-lo e é importante que o aceite. Para o professor, aceitar esse convite é assumir um compromisso com a produção de um mundo com mais diálogo, mais compreensão, mais respeito ao outro e menos preconceito.

Não ir, recusar o convite ou continuar adiando essas aprendizagens, é como aderir ou conformar-se ao processo de reprodução dos preconceitos e das incompreensões. Adiar esse diálogo é como ir transferindo essa responsabilidade para os outros, sem assumir o compromisso de contribuir para que o nosso único mundo seja mais fraterno.

No caso de impossibilidade de participar, convite permanecerá aberto e deve continuar sendo feito. Nessa perspectiva, a força do coletivo da escola pode contribuir para facilitar essa participação.

Ao aceitar esse convite, o professor poderá mergulhar profundamente nisso que queremos desconstituir, “deformar”, para então encontrar sentidos. E poderá transpor a linearidade do genérico e buscar outras compreensões para as relações que podemos estabelecer com as imagens das cosmologias ameríndias e para os sentidos que podemos produzir a partir daí. Imagens como fenômenos ou eventos psicológicos, que também nos ajudem em processos de auto-reflexão e autoconhecimento.

A experiência formativa procura outro caminho, sem deixar de ser um curso. O aceno para participar pode gerar alguma desconfiança. A história e a cultura dos povos indígenas envolve um desconhecido já povoado de estereótipos, de imagens coloniais. Paradoxalmente, o desconhecido e o misterioso também fascinam, atraem, avizinham-se da transgressão, do sair da rotina. Há um sentimento ambíguo. Há um portal imaginário aberto. Aguarda a todos aqueles que aceitem compreender o simbolismo alquímico de encontros que podem ser transformadores. Um espaço e um lugar para reaver sentidos adormecidos, para reconhecer e revitalizar nossas raízes. A experiência formativa vai acontecendo, ainda que os convidados não percebam.

Esse portal imaginário convida-nos ao encontro com o indígena. Na perspectiva da

Psicologia Junguiana, um encontro que ocorre entre opostos – nós e o outro, a partir do qual temos a possibilidade de elaborar novas compreensões acerca do que vivemos. Esse é um portal que a Lei abre a todos nós, para refletirmos sobre a história de nossa humanidade como viventes nesta terra que chamamos Brasil, e compreender a partir de que pensamento fomos produzindo os sentidos que hoje evidenciamos. Esse encontro com o outro pode ser assustador, pois tem potencial para fazer emergir uma parte de nós que não queremos reconhecer - nossa sombra coletiva.

O convite é aberto a todos. É na aprendizagem com o outro, nas alteridades, que vamos aprendendo um pouco mais sobre nós mesmos. Não somos acostumados a fixar a atenção naquilo que nos é habitual, naturalizado; falta-nos a consciência de que o conhecer a nossa cultura passa pelo conhecer outras culturas (LAPLANTINE, 2003). A experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro é uma riqueza que pode se perder se nos mantivermos na naturalização da rotina e na negação da presença do outro. Muitos sentidos que vão se perdendo precisam ser “deformados”, como sugere Bachelard (1990).

Esta jornada, a partir da Lei, pode constituir-se em uma seminalidade de sentidos de ancestralidades e de permanência, de estar aqui assim como outros já estiveram há muito tempo antes de nós. E continuam estando em nós, para continuar estando nos outros, como um sentido de eternidade.

Quando concebo a lei como convite, evidencio um pensamento imagético. Um pensar que, de acordo com James Hollis (2019), vem carregado de uma energia que tem o poder de evocar uma resposta enérgica dentro de nós. As semelhanças se encontram, as diferenças se confrontam, e as imagens evocam algo que nos desloca, independentemente de nosso querer e, de alguma forma, vai se operando um “alargamento de nossas sensibilidades” (idem, p. 27). Para Jung (1987, p. 157), esse alargamento de sensibilidades acontece como parte de um processo de traduzir as emoções em imagens, ou “encontrar as imagens que se ocultavam nas emoções”, é um processo de pacificação interior. Se essas imagens permanecem no plano das emoções, ficam reprimidas entre os conteúdos do inconsciente, e seguem sendo apenas energias ou potências energéticas que se perdem nas sobras das emoções que não se imagificam, que não trazemos para nosso consciente.

E trazer para a dimensão do consciente a história e a cultura dos povos indígenas, esses sujeitos que a Lei nos possibilita conhecer um pouco mais, com as emoções que, eventualmente, andam sendo reprimidas, é a imagem por detrás da proposta do convite.

A experiência de pesquisar no distrito de Itaúba

Itaúba, em tupi-guarani, *ita + uba*, significa árvore de pedra. A itaúba é uma árvore que fornece madeira considerada dura e com grande durabilidade, bastante usada na construção civil. A região, historicamente, é conhecida pela abundância de madeiras que haviam na região. Alguns desses prédios ainda são vistos em diversos lugares.

A experiência com os professores da Escola Itaúba, ao longo do 2º semestre de 2017, havia sido muito profunda. O povo é extremamente hospitaleiro. Ajudaram-me a conhecer a comunidade. Passei vários dias hospedada na casa da Prof. Marilei Hass, já aposentada. Com ela, conheci várias pessoas com as quais procurei compreender as percepções que foram produzindo sobre a comunidade indígena. Entrevistei a prefeita do Município de Estrela Velha, Sra. Cecília Montagner Ceolin (PSB)³⁸, que me falou sobre motivos de grande orgulho em sua cidade: o índice zero de mortalidade infantil, as vagas nas creches municipais e nas escolas em condições de acolher todas as crianças da comunidade. Sobre a relação com a comunidade indígena, ela relatou visitas periódicas, almoço na comunidade, a participação dos Guarani em eventos, com a venda de artesanato. Ela ofereceu um espaço no horto municipal para o cultivo de chás, mas a proposta não chegou a evoluir (Diário de Campo, dezembro de 2017). Na mesma data, também entrevistei a presidente da Câmara de Vereadores, no ano de 2017, Sra. Eleunice Beatriz Crestani Pinto (PSB).

Elas relataram que, quando o município recebeu a notícia da transferência de uma comunidade indígena para a região³⁹, houve resistência das autoridades locais; havia o temor de que trariam violência, furtos e brigas, seriam pedintes e causariam problemas. “Hoje a gente entende que não é nada disso”, comentou a prefeita. Há o estranhamento,

³⁸ A Eleição para prefeito, em 2016, em Estrela Velha, teve candidatura única. A ideia surgiu por parte de lideranças políticas, visando a um maior entendimento no município, redução de despesas na prefeitura. Além disso, por se tratar de um município pequeno, a eleição, por vezes, divide até familiares e parentes. Os partidos também decidiram lançar um total de 18 candidatos a vereador, para as nove vagas do Legislativo, com um rodízio entre titulares e suplentes no final do segundo ano de mandato.

³⁹ Parte da *Tekoá Ka'agui Poty* está localizada nas terras que foram desapropriadas para a instalação da Usina Hidrelétrica de Itaúba, no Rio Jacuí, situada entre Estrela Velha e Pinhal Grande, em operação desde 1978.

mas também foram sendo produzidos diálogos e relações de convivência de aprendizagens recíprocas.

No primeiro encontro, na Escola Itaúba, em julho de 2017, o Cacique João Paulo estava presente e lembrou sobre alguns momentos difíceis enfrentados logo após a transferência para Itaúba, em 2002⁴⁰. No início, foram se instalar em um lugar conhecido como Pedra Lisa -, a terra não era cultivável, o terreno pedregoso; acesso complicado. Então, eles encontraram um lugar melhor, onde vivem atualmente e “tem tudo o que o guarani precisa pra viver. Tem mata, rio perto, um pouco de caça e um pedaço de terra pra plantar... tem muita pedra, mas plantam milho, mandioca, ...” (Diário de Campo, julho de 2017).

Atualmente, a convivência é amistosa, com trocas comerciais e parcerias no trabalho na agricultura. Momentos de tensão foram se resolvendo. Importante contribuição para esse relacionamento amistoso é a habilidade dos guarani no futebol e as várias vitórias nos torneios promovidos na comunidade. Outro fator a contribuir para um olhar mais atencioso para a comunidade é a presença de professores e estudantes da UNISC na Aldeia e, também, dos Guarani na UNISC. Os professores da Escola Itaúba, a partir dos diálogos que foram produzindo com o Cacique, com o professor da Escola Indígena “Karáí Tataendy Cláudio José Acosta”, Eduardo Acosta, e com D. Catarina, a *kunhakarai*, também foram contribuindo nessa mediação entre as duas comunidades.

Essas tensões que acontecem a partir do encontro entre grupos sociais culturalmente diversos podem ser pensadas como situações geradoras de ansiedade cultural (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997), que desenvolvo em outro momento.

O que havia começado como um projeto de extensão tinha produzido vivências e percepções muito importantes. Não apenas tocante às relações entre indígenas e não indígenas, que podem ser vividas com diálogo e respeito, mas também em consideração à

⁴⁰ Desde 2006, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UNISC vem dialogando com comunidades indígenas Mbya-Guarani dos municípios de Estrela Velha e do Salto do Jacuí. Começaram por iniciativa da então Pró-Reitora de extensão, Dra. Ana Luísa Teixeira de Menezes. Inicialmente, com atividades do Departamento de Psicologia, na disciplina de Psicologia Comunitária I e II, e na Pós-Graduação em Educação Biocêntrica. As interlocuções foram ampliadas para atividades da pesquisa em educação, dentro do PPGEDU – Mestrado e Doutorado. As atividades realizadas na aldeia indígena pela UNISC contribuíram para tornar mais respeitadas as relações entre a comunidade e os indígenas. E a presença dos indígenas dentro da Universidade trouxe visibilidade para os indígenas e, para a maioria dos estudantes, a inesperada percepção de que há indígenas no sul do Brasil.

docência e nos modos como vai lidando com as diferenças. Estranhamentos e tensões vão sendo resolvidas a partir da abertura ao diálogo e à compreensão do outro.

Essa experiência reforça a importância de prosseguir na jornada pela efetividade da Lei e a potência dessas experiências formativas.

A partir da prática investigativa fui mergulhando em processos de reflexão mais solitários, dentro da proposta de dialogar mais profundamente com as cosmologias e a mitologia guarani. Passei a acessar imagens produzidas durante todo o processo, e que haviam ficado “suspensas”, aguardando compreensões. Imagem, neste contexto, como um meio para acessar uma dimensão simbólica e sensorial, elemento que aguça e atualiza a memória, que nos leva a lembrar de aromas, sons, registros visuais e percorrer essas lembranças, e encontrar outras e produzir novos sentidos. E quem se permite esse exercício de imaginar, tem a oportunidade de imergir em uma experiência psicológica profunda. A proliferação de imagens vazias de sentidos, sem substância, pode nos confundir. As imagens precisam corporalidade, som, cheiro, emoção; deixar de ser "signos" e se tornar simbólicas (ARAÚJO, 2002).

A partir da mitologia guarani, esse exercício me remeteu a reflexões muito profundas. Os estudos do pensamento de Carl Jung me ajudaram a compreender esse vivido a partir das imagens como o enfrentamento de uma dimensão do inconsciente. Essa experiência, que relato em outro momento, foi ajudando a reatar com sentidos esquecidos ou “suspensos” de uma história de vida que pôde ser ressignificada. E passei a buscar outros caminhos, pois a criança primordial precisava nascer.

Nesse intento de ampliar os diálogos e aprofundar as reflexões sobre a Lei, encontrei um espaço acolhedor entre os professores e estudantes da Escola Educar-se, em Santa Cruz do Sul (RS), como relato na sequência.

A Escola Educar-se

Na experiência formativa ocorrida na Escola Educar-se, os primeiros encontros aconteceram no mês de julho de 2019, no Prédio 10 da UNISC. Houve uma reunião entre estudante e professores do PPGedu-UNISC com professoras da Escola de Educação

Básica Educar-se⁴¹: Liliane Frantz, de Religião e Filosofia, Geovane Aparecida Puntel, Coordenadora Pedagógica, e Josiane Medianeira Soares, Artes; estudantes e professores. O objetivo do encontro era organizar a Semana Cultural da Escola dedicada à cultura indígena, no projeto “As raízes indígenas na cultura gaúcha”.

Esse projeto ensejara diálogos anteriores, a partir do interesse da Prof. Liliane em ampliar os temas em debate nas aulas de Filosofia. A Escola já vinha dedicando atenção à história e à cultura dos povos indígenas com a parceria do grupo de pesquisa Peabiru, em atividades com professores e indígenas. E havia o interesse em ampliar esses diálogos. Na perspectiva da pesquisa colaborativa, entendi como importante essa atividade, dentro das reflexões que vinha produzindo a partir das experiências formativas com professores.

Nessa primeira reunião, também estava presente o colega Onório Moura, o primeiro estudante kaingang a ingressar no PPGEDU Mestrado da UNISC, e Vherá Poty, professor de Cultura e Língua Guarani, que acompanhava as tratativas por meio da Internet. Ambos, em momentos diferentes, já haviam participado de atividades na escola. As professoras apresentam um relato sobre as atividades já realizadas: algumas turmas do ensino fundamental visitaram aldeias indígenas; há registros fotográficos desses momentos, e uma escrita rica em percepções sobre essas visitas. Estudantes do 7º ano já visitaram a *Tekoá Yvy Poty*, em Barra do Ribeiro, fizeram estudos sobre os primeiros habitantes do Estado, antes da chegada dos portugueses. Os movimentos evidenciam o interesse em aprofundar esse diálogo intercultural. Desde que a Semana Cultural começou a ser imaginada, os professores têm apresentado sugestões de estudos e de atividades diversas. Observamos uma vibrante sintonia nos esforços desse coletivo para a realização das atividades.

Sinto cada um desses momentos como importantes. A história e a cultura dos povos indígenas têm estado cada vez mais presente dentro da UNISC. Nosso grupo de pesquisa “Peabiru - educação ameríndia e interculturalidade”, que envolve pesquisadores da UFRGS e da UNISC, tem contribuído para isso e para a riqueza dos diálogos e das reflexões que emergem desses processos.

⁴¹ Fundada em 1984, por iniciativa do Departamento de Educação da antiga Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, atual UNISC, como proposta de um colégio de aplicação. É mantida pela Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul – APESC. Da educação infantil ao ensino médio, conta com cerca de 50 professores e 500 estudantes. Tem sua sede dentro do Campus da UNISC.

Em muitos momentos, ao longo da pesquisa, fui percebendo que nem todos os professores consideram interessante ou mesmo importante estudar a história e a cultura dos povos indígenas, reconheço. Alguns reclamam, acham um exagero. Eu também já reclamei. Demorei a compreender a importância desse diálogo, que é muito mais profundo do que o reconhecimento de uma ancestralidade adormecida; é um encontro com uma parte de nós. Compreendi que, em algum momento de nossa existência, essas imagens que se encontram em nosso inconsciente, poderão emergir em nossa consciência assim como uma ilha vai se formando no oceano. Elas irão se manifestar - se tivermos o coração aberto para vê-las e escutá-las e desejo de (r)estabelecer essa conexão com nós mesmos.

Um diálogo profundamente intercultural

O envolvimento do grupo de pesquisa Peabiru foi importante para as atividades da Semana Cultural, principalmente na mediação com os professores da Escola Educar-se e os professores indígenas. É diálogo, é produção compartilhada e são aprendizagens. Como pesquisadora, compreendi esses diálogos como uma importante conexão com as investigações que vinha realizando e com a proposta de estabelecer convites aos professores para participarem das experiências formativas. Esses diálogos vão sinalizando a aceitação desse convite e a sincronidade entre esses movimentos e a pesquisa.

Para a efetividade da Lei, encontros e ações como o projeto “As raízes indígenas na cultura gaúcha” são muito importantes. Fica uma indagação: será que outras escolas já viveram uma experiência semelhante? A partir dos relatos que ouvi, das atividades que presenciei, das pesquisas que realizei, durante os seis anos como pesquisadora da interculturalidade com os povos indígenas, não encontrei relatos sobre atividades que tenham a participação de representantes de duas etnias indígenas diferentes, em práticas pedagógicas diferenciadas, voltadas para todas as turmas do ensino fundamental, com o envolvimento dos professores. Sabemos que poucas escolas conseguem realizar ou participar de ações com essa diversidade e multiplicidade de atividades. O mais comum são as datas comemorativas, como o “Dia do Índio”. Ações como uma Semana Cultural são comuns em aldeias Guarani e Kaingang, principalmente durante o mês de abril, quando recebem a visita de estudantes de algumas turmas de algumas escolas.

São vários pensares, sentires e viveres em diálogo. Cada um que compartilha deste momento, imagino, encontra-se em um diálogo interior com essas diferentes dimensões que trazemos dentro de nós. Alguns estão presentes, outros, conectados pela Internet. Essa teia vai fortalecendo o interesse em saber mais a respeito desses povos, principalmente sobre “As raízes indígenas na cultura gaúcha”.

Dou-me conta, mais uma vez, que o vivido pode nos levar a caminhos diversos. Por vezes, vamos colecionando estranhamentos que nem conseguimos entender e a disposição para o encontro com o outro vai se tornando mais restrita; quase não nos permitimos a escuta e o diálogo que podem nos proporcionar profundas aprendizagens. Em outros momentos, os processos são mais fluídos, abrem-se as disposições para o encontro, os interesses convergem e conseguimos viver diálogos interculturais muito profundos. O sentido e a importância desses diálogos, eu aprendi com os Guarani, está na aproximação, na convivência, nos encontros.

É importante a disposição de olhar para o outro e compreender esse mundo de existência compartilhada, como refere o argentino Enrique Dussel. O reconhecimento do outro é uma operação importante para sairmos da alienação de nós mesmos. Uma cultura pode ser "com-preendida" quando nos "in-corporamos" à comunidade que a vive; uma incorporação comunicada na intersubjetividade, um mundo de existência compartilhada e de reconhecimento do outro. “Uma ‘tomada de consciência’, o despertar de um mero viver para descobrir-se vivendo, um recuperar a si próprio da alienação nas coisas para separar-se delas e opor-se como consciência em vigília” (DUSSEL, 1997, p. 35).

Em relação à história e à cultura dos povos indígenas, na escola e na sociedade, parece haver o que pensamos saber, o que efetivamente sabemos, e aquilo que não sabemos e nem temos ideia. Mas somente compreendemos isso a partir da abertura ao diálogo e à escuta dos próprios indígenas.

Esse é um movimento que respeita os tempos. Espera, escuta, sente, compreende, produz sensibilidades, encanta-se. Inicia os diálogos, busca os convencimentos, compõe as parcerias. Com cuidado e respeito, vamos dando os primeiros passos. São muitos primeiros passos, são assuntos muitas vezes adiados... Precisamos, então, valorizar cada momento. Nessa perspectiva, propus um trabalho colaborativo, fazendo uso das ferramentas disponíveis na Internet, já utilizadas pelos professores e estudantes da UNISC, o *Google Drive*. Juntos, fomos produzindo um documento com os registros das reuniões, das

combinações. Cada etapa, o que era decidido e o que faltava definir, a programação e os horários das atividades da Semana Cultural. Foi planejada desde o mês de julho de 2019, com ampla contribuição, por meio de reuniões, troca de e-mails, documentos colaborativos, mensagens por Whatsapp e sugestões dos professores.

E essa reunião estabeleceu um marco importante nessa história. O convite foi aceito e estávamos produzimos um diálogo muito profundo e seminal. Para as professoras, reconheço que era preciso ter coragem para chegar até aquele ponto e determinação para prosseguir a partir daí. Coragem e determinação parecem não faltar a esse grupo. Sinto um profundo respeito por tudo o que fazem! Trazer para a sala de aula um estudo e uma atividade dessa natureza é uma ação que se vale desses atos de coragem e determinação, de acreditar na importância de (re) estabelecer laços. Laços que podem parecer que sejam entre o passado e presente, sobretudo quando vamos nos dando conta de que o passado se faz presente. Mas quando (re) estabelecemos esses laços, o passado vai sendo ressignificado; o futuro poderá estar fortalecido pelo sentido de pertencimento, de reconhecimento da própria ancestralidade. E vamos nos aproximando de sentidos de totalidade.

E desse diálogo pode surgir verdade e sentido, desde que estejamos dispostos a conceder a personalidade que cabe ao outro, reconhecer a existência desse outro, e não apenas estabelecer uma fala unilateral, como ensina Carl Jung (2000), em seus estudos sobre os processos de autoconhecimento. Um dos muitos convites que recebemos, a partir do diálogo com os povos indígenas, é para reconhecermos esse mundo de existência compartilhada, onde cada dia é dia de índio e de professor e de aprender com o outro.

Mas sabemos que, mesmo com toda a disposição, as dificuldades são inúmeras.

O calendário escolar - conjugando esforços

Há uma conjugação de esforços e de apoios. “Conjugar” parece um verbo apropriado para o ambiente escolar, não em relação aos verbos, mas à ação, no sentido de conciliar e de combinar. Conjugar este evento com o calendário escolar é lidar com uma multiplicidade de elementos. Crianças, jovens, professores, familiares, indígenas, horários, espaços, tempos, atenção, aprendizagens, diálogos. Vamos conversando e nos dando conta dos inúmeros envolvimento necessários.

Mesmo sem verbalizar, sabemos que nem tudo é previsível. Não ter o controle, preocupa. Estamos em um universo escolar, um mundo em que a normalização é a regra, é o esperado. Para Michel Maffesoli, a educação da normalização precisa viver o êxtase, momentos que revelem o que está aí e que perdemos o hábito de ver (2012), até mesmo para não permitir que a escola se torne apenas um instrumento de domesticação em massa e que ela acolha a pluriversidade de ânimos e emoções de cada um de nós e de nossos estudantes (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1991).

E a importância desse momento lembra *oguatã* do povo Guarani, uma caminhada sagrada, e as aventuras e as dificuldades que os irmãos Sol e Lua foram vivendo durante sua jornada mítica pela terra. Esse devaneio ajuda a perceber a sincronicidade entre as atividades da Semana Cultural e o tema de minha pesquisa. O cosmos concede dádivas inesperadas!! A *creatio contínua* de que fala Jung! O momento vivido em nosso contexto de humanidade é de ideias tão confusas e conflitantes que momentos como esses são cada vez mais surpreendentes! E por isso, mais significativos. Todo o cuidado é importante.

Com a jornada dos irmãos míticos Sol e Lua, aprendemos que a ansiedade de Lua para ter sua mãe de volta foi tão destrutiva que ela se foi para sempre! Toda a energia criativa e regeneradora do irmão Sol em tentar salvar a mãe se perdeu na ansiedade de Lua. O cuidado é importante. O convite para compreender a Lei como uma oportunidade de encontro entre mundos está em circulação! Cada vez se torna mais evidente a responsabilidade de quem convida - estar preparado para receber os convidados!

As atividades são pensadas para os estudantes da educação infantil ao 9º ano, voltadas, principalmente, para dimensões de corporeidade e espiritualidade, adequadas ao espaço e ao tempo de 1h em cada turma. Em algumas turmas, as atividades seriam realizadas por Vherá Poty, professor e intelectual Guarani; em outras, por Onório Moura, kaingang estudante do Mestrado em Educação da UNISC. Ambos ficaram responsáveis pelo planejamento das atividades. Pensamos juntos a respeito do perfil das crianças e dos jovens, em cada ano escolar, os horários e os tamanhos das turmas. Considero importante que as atividades estejam em sintonia com os currículos de cada série, como oportunidade para ampliar a abordagem dos conteúdos didático-pedagógicos a partir da perspectiva dos povos indígena. Afinal, todo o dia é dia de índio e muito do que fazemos em nossa vida atual foram eles que nos legaram, como o chimarrão que sempre acompanhou as reuniões, rodando de mão em mão.

E os professores? Estamos canalizando nossas atenções para os estudantes, mas precisamos encontrar um espaço para dialogar com os professores. Uma atividade prévia, introdutória? Já imaginava uma experiência formativa, com várias horas de duração A professora Liliane me trouxe à realidade: uma reunião? Pensei: um turno de atividades? Delicadamente, ela lembrou que os professores da escola também são professores em outras escolas, exercem outras atividades, de docência ou gestão, vêm de outras cidades, alguns estudam, buscam seu aprimoramento profissional. Nesse sentido, Jung (2014) nos lembra, que, no adulto, há uma criança eterna e oculta, em permanente formação, que precisa de cuidado permanente, de atenção e de educação. Insisti na realização de um encontro. Se o universo nos brinda com algo, é importante valorizar e concebê-lo como seminalidades de outros momentos. Antes de desistir, melhor insistir! A Prof. Liliane referiu o encontro semanal noturno, um momento que os professores reservam para estar na escola, em reunião. Ela se comprometeu a consultar a Direção da Escola e os colegas sobre o interesse no encontro. Alguns dias depois, veio a confirmação: noite de 4 de setembro, e cerca de 1h30min de duração. A semana cultural já estava agendada para os dias 23, 24 e 25 de setembro, pela manhã. E no dia 26/09, estava planejada a visita de uma das turmas à Aldeia Kaingang *Foxá*, localizada no município de Lajeado (RS), a cerca de 120 km de Santa Cruz do Sul.

O encontro com os professores da Escola Educar-se

Enquanto me preparava para o encontro com os professores da Escola Educar-se, lembrava das falas de pessoas conhecidas que diziam não haver notícia da presença indígena na região de Santa Cruz do Sul. Essa “notícia” havia se fortalecido principalmente após pesquisas arqueológicas terem descartado a presença de indígenas no local conhecido como “Gruta dos Índios” e, que passou a ser conhecida apenas como “Gruta”. Conhecendo minimamente a geografia da região, com vários rios e matas, fica difícil acreditar que não tenha havido indígenas vivendo nessas terras. Essa dúvida se desvencilhou após uma busca na Internet com os termos “presença indígena no vale do Rio Pardo⁴²”, quando encontrei a dissertação da historiadora Karina Moreira Ribeiro da Silva e

⁴² Pesquisas arqueológicas sobre povoações de tradições pré-coloniais já foram feitas, pioneiramente, pelo Dr. Pedro Augusto Mentz Ribeiro, professor e pesquisador da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de

Melo⁴³, intitulada “A aldeia de São Nicolau do Rio Pardo: histórias vividas por índios guaranis (séculos XVIII-XIX)”. Segundo a autora, o aldeamento de São Nicolau foi um dos mais importantes espaços territoriais para os Guarani em toda a Província de São Pedro, por mais de um século, a partir de 1757. Era formado por cerca de 700 famílias indígenas Guarani vindas da região das Missões para Rio Pardo, após as guerras guaraníticas. Ampliou as fronteiras territoriais até a região onde hoje se localiza Santa Cruz do Sul, e as proximidades de Venâncio Aires, sendo extinta na década de 1860⁴⁴, para ceder as terras para a instalação dos imigrantes alemães que chegavam à região.

Levei para o encontro esses elementos históricos. Também, reuni dados demográficos sobre as populações indígenas, no Brasil e no Estado, sugestões sobre denominações e referências para utilizar nas aulas, e diálogos sobre a convivência, mundos compartilhados, assim como a situação de ansiedade cultural (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997) que pode gerar esses encontros. Juntamente com a Lei, trouxe alguns elementos da BNCC 2018. Lembrei dos indígenas que, periodicamente, percorrem as ruas de Santa Cruz do Sul, comercializando artesanato, na companhia dos filhos. Na linha do projeto “As raízes indígenas na cultura gaúcha”, também trouxe como contribuição a pesquisa “A história genética dos gaúchos - dinâmica populacional do sul do Brasil”, da bióloga Andrea Rita Marrero (2006), sobre a herança genética indígena na população gaúcha.

De antemão, sabia que são professores reconhecidos por sua qualificação e profissionalismo. Então, procurei me preparar para esse encontro com o propósito de contribuir para o diálogo e para pensarmos juntos sobre a Semana Cultural.

Na reunião, estavam cerca de 50 professores, vários conhecidos, colegas e ex-colegas da pós-graduação. Nossa atividade acontecia na sequência de uma reunião que começara no final da tarde. No mesmo horário, havia a transmissão de uma partida de futebol importante do campeonato⁴⁵. Ah, os tempos dos professores....

Santa Cruz do Sul, e um dos primeiros coordenadores do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da UNISC, fundado em 1974. “Arqueologia do Vale do Rio Pardo, Rio Grande do Sul, Brasil” foi tema de sua tese de Doutorado, defendida em 1991, na PUC-RS.

⁴³ Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2017), Mestra (2011), licenciada (2008) e bacharela (2012) em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua principalmente nos seguintes temas: história indígena, Brasil colonial e imperial, fronteiras platinas. É professora adjunta na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE).

⁴⁴ A extinção da aldeia foi proposta pelo presidente da província, Soares de Andréa, em 1848, com o objetivo de estimular a agricultura e distribuir os lotes de terras aos colonos antigos ou famílias brasileiras. (GAZETA DO SUL, 28 e 29 de setembro de 2019)

⁴⁵ Atlético Paranaense x Grêmio Futebol Porto-alegrense, semifinal da Copa do Brasil, em 04/09/2019.

O encontro foi agradável. Passou muito rápido! E o que me encantam nessas atividades com professores é o quanto eu sempre aprendo com esses profissionais! E como é grande a responsabilidade de quem se lança a um convite como esse que a Lei nos faz e como as nossas palavras vão sendo lembradas e repercutidas em outras ocasiões.

Destaco alguns momentos desse encontro de muitos olhares atentos e de muitas sincronicidades, como a Aldeia, que eu “descobri” ao preparar a atividade, já era conhecida por muitos, inclusive o local, onde eu passei a minha infância, sem conhecer a história, e a professora de História, Débora Vogt, conhece a obra da historiadora Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo.

A história da Aldeia de São Nicolau e sua extinção se encontra com a história da chegada dos primeiros imigrantes alemães à região. Alguns Guarani permaneceram na região, vivendo na cidade ou no interior, e foram estabelecendo relações de aproximação com os imigrantes recém-chegados. Esse processo de contato entre europeu e indígena, como aponta a pesquisa sobre a história genética dos gaúchos, pode ser identificada, principalmente, a partir de linhagens maternas. A professora Débora lembrou que, como muitos imigrantes vinham sozinhos para o Brasil, sem ter uma família constituída, essa situação favorecia as aproximações inter-étnicas. E as relações que fomos estabelecendo entre a história dos imigrantes e a dos Guarani tornaram mais presentes o entrelaçamento da população local com uma raiz ameríndia, uma condição ainda pouco reconhecida.

Também observei o estranhamento de parte de alguns, quando falei sobre a educação tradicional da criança guarani, que estimula que um cuide do outro, o maior cuide do menor, como um processo de autonomia e de fortalecimento do coletivo (AQUINO, 2012). Compreendo que essa concepção de educação tradicional parece se chocar com todo sistema de proteção da infância e da juventude que a sociedade foi estabelecendo. Os professores exercem um papel importante nessa rede de proteção da infância. Tratamentos diferentes podem parecer abusivos. Como distinguir um do outro, é difícil até mesmo quando conhecemos essas cosmologias. Mas, no ímpeto de proteger, podemos estar desrespeitando todo um sistema que produz uma proteção própria e que possui uma relação muito próxima de suas crianças. Esse debate suscita inúmeras controvérsias, mas considero saudável trazê-lo à discussão em outro momento, para dialogar e esclarecer as concepções estereotipadas que são reproduzidas.

Assim, na proposta de contribuir com algumas reflexões, em preparação à Semana Cultural, esse “painel” de diferentes temas parece ter ajudado a tornar mais presentes as raízes ameríndias que impregnam a aparente branquitude do solo santa-cruzensense, inclusive para mim. Ainda que o formato e o tempo do encontro não tenham sido de acordo com o idealizado como experiência formativa, foi muito rico em diálogos e aprendizagens.

Em uma dimensão simbólica, podemos considerar que indígenas e imigrantes continuam se encontrando por essas terras, cada vez que aceitamos o convite que a Lei nos faz, e esses diálogos vão sendo produzidos a partir da conjugação das diferentes percepções. Lidando com o temor de parecer primitivo (KUSCH, 2000), esse simbolismo pode nos ajudar a produzir outros sentidos sobre a história de quem estava por aqui antes de nós e que, de alguma forma, continua em nós. Nas nossas lembranças, no respeito com que tratamos essa história, na compreensão que buscamos, no artesanato que podemos admirar, adquirir e guardar como gesto de aproximação e de conexão com esse outro cuja existência é mais fácil negar.

Atividades preparatórias à semana cultural - na escola

Nas atividades que antecederam à Semana Cultural, cada uma das turmas teve momentos de aproximação à cultura Guarani e Kaingang, por meio de atividades diversas, a partir de pesquisas realizadas pelos professores e compartilhadas com os pesquisadores da UNISC por intermédio de documento colaborativo, no *Google Drive*.

Em cada uma das turmas, de acordo com os programas curriculares de cada ano, foram realizadas atividades diversas, que refiro a seguir.

Com as crianças do Pré 2, a atividade foi voltada ao canto e à contação de histórias: *Pénkrig Fi Tynh Kãme*, o Canto da Formiga, em Kaingang; *Mamo oimẽ nde rory*, Onde está a sua Alegria, em Guarani. De acordo com os registros da professora, após a atividade preparatória:

As crianças ouviram histórias e breves comentários sobre o conteúdo das letras. Após, escutamos as canções. Houve gestos e manifestações de estranhamento por parte de algumas crianças, porém, elas foram se familiarizando na medida em que cantavam e tocavam as canções. As crianças aprenderam as canções através da imitação, como um jogo de eco onde o professor entoava e as crianças repetem. Na canção “Onde está sua alegria”, além de cantar, as crianças realizaram um acompanhamento percussivo com chocalhos de garrafa pet.

Com as turmas do 1º ao 9º ano, as atividades foram diversificadas:

- no 1º ano: história sobre os indígenas, chegada dos portugueses, vídeos, lendas;
- do 2º ao 4º ano: além da história sobre os indígenas, as crianças apreciaram, refletiram e criaram, a partir de vídeos e materiais diversos, sobre a “arte” e sua ligação com a espiritualidade, grafismo; a relação dos indígenas com a natureza, o uso de tecnologias - indígena youtuber;
- no 5º ano: pesquisas sobre os grupos indígenas que viviam no Rio Grande do Sul, antes da chegada de portugueses e espanhóis. Aula com o professor Sérgio Klamt, do Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas (CEPA-UNISC), sobre indícios arqueológicos indígenas na região. Estudaram a história das Missões Jesuíticas. Conversaram com Onório Moura, kaingang estudante do PPGEdu-UNISC e assistiram o vídeo sobre a aldeia onde ele vive. Já estão se preparando para, em outubro, visitar as ruínas de São Miguel e uma aldeia indígena localizada na região de Santo Ângelo;
- do 6º ao 9º ano: na disciplina de Ensino Religioso, reflexões e debates sobre a situação atual dos indígenas, como era e como estão hoje, e a espiritualidade;
- no 7º ano: em Artes: as reflexões sobre o índio na obra de Albert Eckhout, apreciação de obras de Sebastião Salgado; ações de interferências nas imagens de Sebastião Salgado; grafismo indígena.

Com as turmas do Ensino Médio, as atividades envolveram a Música, com apreciação e uma breve análise de uma transcrição, em notação musical, da música *Mamo oimẽ nde rory*, Onde está a sua Alegria, em Guarani (1º ano); apreciação e breve análise de transcrição, em notação musical, da música *Pénkrig Fi Tynh Kãme*, Canto da Formiga - Kaingang; breve abordagem sobre transcrição e etnomusicologia. Observaram as figuras utilizadas na partitura e as mudanças rítmicas marcadas pelas diferentes frações de compasso. Observaram que a complexidade rítmica da canção provém do ritmo das palavras (2º ano). As turmas do ensino médio ainda refletiram sobre o mito do gaúcho indígena, com a animação “Martín Fierro”, como preparação ao debate que estava previsto na programação da Semana Cultural.

A partir dessas atividades, a escola foi mergulhando, profundamente, no estudo da história e da cultura indígena. Professores e estudantes em atividade intensa. No espaço coletivo, havia exposições dos trabalhos realizados pelos estudantes, com painéis com discussões sobre estereótipos e preconceitos, intervenções artísticas em fotografias da obra

de Sebastião Salgado sobre os indígenas. Era quase impossível passar por aquele espaço sem se deter naquelas imagens.

Por trás de todas essas atividades, há o trabalho dos professores em propor reflexões, estimular a pesquisa, explorar formas e sons, expressar os sentidos que foram produzindo sobre a cultura e a história dos povos indígenas, a partir de diferentes perspectivas. E foram produzindo sua experiência formativa, a partir da Lei, mas muito além dela.

A Semana cultural “As Raízes Indígenas na Cultura Gaúcha”

Chegamos à Semana Cultural. No dia 23 de setembro, a partir das 7h30min, os integrantes do grupo Peabiru se encontraram na entrada da Escola Educar-se, para se integrar às atividades e dar o apoio necessário a Vherá Poty e a Onório Moura, que dialogaram com turmas diferentes.

O professor Vherá escolheu a dinâmica dos jogos Guarani e optou por usar uma zarabatana em seus encontros com os estudantes, oferecendo a todos uma oportunidade para participar da atividade, experimentando um exercício de como utilizar o instrumento em direção a um alvo montado pelos professores da Escola.

A zarabatana é um artefato indígena feito de bambu, em formato de tubo, tradicionalmente utilizada como arma de caça. Possibilita lançar uma seta em direção a um alvo a partir da força do sopro que a impulsiona na parte contrária do orifício. Esse artefato possui vários tamanhos e, em cada turma, foi adequado à altura das crianças. Essa atividade foi sendo conjugada com diálogos de acordo com as turmas e a curiosidade das crianças. A zarabatana foi uma experiência muito apreciada pelos estudantes. Foi um exercício que contribuiu para exercitar a força e da direção do sopro e o ritmo da respiração, assim como a aproximação com o outro, o indígena que orientou, individualmente, para o uso do instrumento.

O professor Onório falou sobre a história do seu povo a partir da mitologia Kaingang, das dualidades *kamé* e *kairu*⁴⁶, as características mais marcantes de cada um e

⁴⁶ Segundo a mitologia de criação do povo Kaingang, os primeiros desta etnia saíram do chão, em dois grupos, cada um chefiado por um dos irmãos *Kamé* ou *Kairu*. *Kairu* foi o primeiro a sair. Cada um trouxe um grupo de indígenas de ambos os sexos. Os *Kairu* costumam ter o corpo fino, peludo, pés pequenos; são ligeiros nos seus movimentos e nas resoluções; são cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Os *Kamé*

como se relacionam entre si. Utilizou recursos de vídeo e fotos e cada criança pôde ter seu punho pintado com um dos traços da identidade kaingang, *kamé* ou *kairu*, de acordo com a sua identificação, a partir das características descritas por Onório. Essa atividade também foi muito apreciada pelas crianças, que saíam da sala exibindo o punho pintado com um círculo ou um traço reto.

Onório e Vherá também falaram de suas histórias, de um modo de viver diferente, de contextos aos quais as crianças não estão acostumadas. Nos exercícios, evidenciaram a corporeidade; o corpo entra em contato com artefatos e simbologias que são de culturas diferentes. Ao falarem de si e ao conduzirem os exercícios, também exercitaram as alteridades ameríndias.

Os atos de soprar na zarabatana e observar a seta atingir o alvo, ou pintar o pulso com uma marca e ostentá-la aos outros, podem parecer brincadeiras, mas também são momentos profundamente simbólicos. Gestos simples, atividades lúdicas, jogos, que vão introduzindo o diálogo intercultural no cotidiano da escola. A proximidade com o indígena, o toque, o encontro, o momento para “matar” curiosidade, deixar a imaginação fluir, encontrar com o mistério. O imaginar pode ser um ato profundamente criativo.

O exercício de viver o ser o outro, em sua diferença e que se entrelaça e vai deixando emergir sentidos e simbolismos de um solo profundamente ameríndio, de uma geocultura que permeia a nossa existência e nos assusta, uma alteridade vivida em diálogos oportunizados na escola.

A presença indígena e todos os diálogos e encontros que vão oportunizando, as reflexões que propiciam, talvez estejam, simbolicamente, nos aproximando de uma dimensão geocultural que é tão própria de nossa América, mas o medo nos impede de assumir (KUSCH, 2012a). E é tão seminal, que perpassa o solo, os séculos, as negações, e se oferece aos novos sentidos. As raízes existem e parecem condicionar, inclusive, a nossa negação sobre essa existência, como se fosse preciso lidar com o medo de parecer primitivo, de deixar de ser civilizado, de ser engolido pela barbárie. Manter a distância parece mais seguro.

já possuem um corpo mais grosso, pés grandes; vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Se os *Kairu* iniciam um combate, são os *Kamé* que sustentam a luta. Para os *Kamé*, a pintura facial possui motivos compridos; para os *Kairu*, motivos redondos (Diário de Campo, agosto de 2019).

Um gesto do passado histórico e contextualizado nos movimentos de imigração, parece continuar repercutindo em seu simbolismo:

Em março de 1848, o presidente da província, Soares de Andréa, apresentou à Assembleia Provincial do Rio Grande do Sul as razões pelas quais julgava indispensável a colonização das vastas áreas desabitadas, como a região de Santa Cruz. (...) estimular a agricultura e a manutenção das estradas recentemente abertas mediante a distribuição de lotes para os colonos antigos ou famílias brasileiras. (...) também defendeu que a presença de imigrantes serviria “para extinguir os tigres e obrigar os indígenas, que habitam com eles as matas, a procurar as civilizações” (GAZETA DO SUL. 28 e 29 de setembro de 1848)

Tzvetan Todorov problematiza essas concepções de civilizado e bárbaro. Na cerimônia em que recebia o Prêmio Príncipe das Astúrias, em 2008, por sua contribuição às ciências sociais, encerrou seu discurso, divulgado no mundo todo, afirmando que se pode medir nosso grau de barbárie ou civilização a partir de como percebemos e acolhemos os outros, os diferentes e ilustra muitas das percepções que temos em relação aos povos indígenas:

Os bárbaros são os que consideram que os outros, porque não se parecem com eles, pertencem a uma humanidade inferior e merecem ser tratados com desprezo ou condescendência. Ser civilizado significa ser capaz de reconhecer plenamente a humanidade dos outros, ainda que tenham rostos e hábitos diferentes dos nossos (2008, 5-6:40min).

Kusch (2012a) também nos ajuda nessas reflexões, lembrando que ao desconsiderar ou negar a história e a herança cultural dos avós, podemos parecer mais “atrasados” do que pensamos que eles e sua história sejam. As diferenças vão se tornando desafios ao nosso anseio de homogeneização.

O movimento da Escola Educar-se é justamente de mostrar que a convivência é possível e um não precisa desaparecer, ser extinto ou expulso, para que o outro possa existir. Podemos produzir um mundo de existências compartilhadas, começando com gestos mais simples, como soprando em uma zarabatana ou deixando pintar o próprio pulso com a marca de uma identidade indígena.

Semana cultural - atividades do ensino médio

Inicialmente, as turmas do ensino médio não participariam das atividades da Semana Cultural e, por esse motivo, não foram incluídas entre as atividades dos professores Vherá e Onório. Em algum momento, os professores resolveram aderir às

atividades e propuseram reflexões e debates sobre o mito do gaúcho indígena, a partir de um vídeo animação sobre o poema “Martín Fierro”. O filme “O tempo e o Vento” (2014), inspirado na obra “O Continente”, da trilogia “O tempo e o vento” de Érico Veríssimo, foi exibido parcialmente, em sessão de cinema, com a presença de todas as turmas do ensino médio, seguida por debates entre estudantes e professores.

O filme destaca a história de Pedro Missioneiro, um indígena nascido em São Miguel das Missões, que, após muitas andanças, chega à casa onde vive a família de Ana Terra. Pedro e Ana vão dar origem a uma outra história. Esse filme é uma ficção que retrata esses entrelaçamentos que foram acontecendo entre indígenas e europeus. Assisti-lo nessa perspectiva pode ajudar a produzir outros sentidos e novas emoções em relação à obra e à história de nosso Estado. Esses encontros entre história e literatura também nos ajudam a compreender os simbolismos, as mitologias, as raízes.

Na abertura, a professora de Geografia, Margui Ayres, falando sobre a importância daquele encontro, lembrou de uma frase que eu havia mencionado na reunião do dia 4, “um mundo de existências compartilhadas”, uma inspiração que encontrei em Michel Maffesoli e que faz muito sentido na minha percepção de interculturalidade. Essas referências fortalecem a nossa responsabilidade, o nosso compromisso e a importância dos convites.

Os professores de história Débora Vogt e Eduardo Barreto mediarão os debates. Falamos sobre os estereótipos que reproduzem a concepção de que não há mais índio puro. Também sobre a violência, e preconceito. A má impressão que causa para alguns quando os encontra pelas ruas da cidade comercializando artesanato.

Esse diálogo acontecia, quando Vherá Poty chegou, convidado pela Prof. Ana Luísa. Não havia sido planejada nenhuma atividade com indígenas no ensino médio. Como ele já havia concluído as atividades com as turmas do ensino fundamental, juntou-se ao grupo. E os professores o convidaram para falar.

Com a sua presença, simbolicamente, a história de Pedro Missioneiro, personagem da ficção de Érico Veríssimo, foi ressignificada e profundamente atualizada por Vherá Poty. Fios de sincronicidades que ligaram ficção, história e presença, mundos partilhados num diálogo intercultural na Escola. E todos vivemos a experiência da história contada a partir da perspectiva do indígena.

Foi um momento muito importante. Ele falou sobre a relação do Guarani com a sua aldeia e com a cidade, e os contrastes que eles observam. Num e noutro lugar, essa relação é de vivenciar, estar no lugar. Na cidade, não há estranhamento, mas um vivenciar para compreender; parece ter tanta riqueza, luzes brilhantes, mas há pessoas sem casa e com fome; na aldeia, não há essa riqueza, mas ninguém fica sem abrigo ou com fome. A cidade não faz bem para o Guarani; as pessoas são mais importantes. Vherá Poty propõe uma reflexão a respeito das diferenças na forma como as pessoas são acolhidas, na cidade e na aldeia:

Vou trazer uma questão bem simples. Digamos que eu ganhe mil reais, em um negócio que a gente faz. Eu me senti rico com mil reais. E o que acontece? O que eu posso fazer com mil reais? Na aldeia, a gente sempre faz essa pergunta. Ah, vou comprar comida pra mim! Mas eu tenho comida. Então vou comprar comida para aquelas outras famílias que tão precisando. Uma coisa que eu sempre penso muito e vejo, uma realidade nossa, lá na aldeia. Por que que a cidade é tão rica, rica de grana, de dinheiro, e existe muita gente morando na rua... Na aldeia, a gente é tão pobre de dinheiro, mas não tem ninguém morando na rua... (Diário de Campo, setembro de 2019).

Também ressaltou a existência do Guarani como um modo de estar no mundo, não como uma cultura, mas como um modo de viver que precisa ser respeitado. Momentos memoráveis que nos inspiram possibilidades de um mundo de existências compartilhadas.

Essa experiência veio reforçar a importância dos diálogos com os indígenas, seja em experiências formativas com professores, seja em atividades com os estudantes. E, ao procurar acolher as oportunidades que se apresentam, abrindo-nos às sincronicidades e aos convites, podemos viver experiências de diálogos interculturais muito profundas. Nesses encontros, observamos a escuta atenta dos estudantes, que foram convidados a pensar sobre essas diferenças e os acolhimentos que (não) fazemos ao outro. E os professores passaram a dispor de um material didático-pedagógico muito rico e diversificado para refletir e ampliar em diferentes disciplinas.

Como pesquisadora, o sentimento é de que a experiência formativa, embora não tenha acontecido no formato desejado, foi planejada de uma maneira *sentipensante*, buscando os sentidos do lugar, pensando nas histórias e se deixando guiar pela emoção e acolhendo as oportunidades. São aprendizagens que a Lei nos proporciona, a partir da abertura aos diálogos com os povos indígenas.

IMAGENS ALQUÍMICAS

Introdução ao mundo da Alquimia

Falar sobre a história da alquimia⁴⁷ e os alquimistas coloca em evidência um mundo envolto em mistérios. No âmbito deste estudo, os processos alquímicos vêm compor um conjunto de procedimentos que os alquimistas realizavam visando à transformação da matéria química em busca do simbolismo que envolve o desenvolvimento de uma fórmula para produzir ouro. No simbolismo proposto nestas reflexões, o ouro que buscavam e ainda buscam os alquimistas não se reduz a uma empreitada pela riqueza material. Nessa metáfora alquímica, o ouro simboliza uma meta a alcançar, um processo em que a maior riqueza ou a grande aprendizagem está na caminhada pela própria transformação. A caminhada como um processo de auto-crescimento, de encontrar em si-mesmo e no mundo valores mais profundos, energias mais criativas e sentimentos de completude humana. Um processo de autoconhecimento profundo; quem o percorre se que aproxima de uma energia que emana da potência simbólica da pedra filosofal. É um processo que envolve esforço e determinação. O percurso aqui referido não pretende obter a fórmula para produzir o ouro como matéria ou bem material. Em uma dimensão metafórica, almeja o desenvolvimento espiritual, e o ouro se torna o simbolismo desse processo. Essa busca dialoga com as religiões, mas não se limita ou se condiciona a elas. A abertura aos diálogos interculturais vem se juntar a essa jornada de simbolismos alquímicos como uma etapa e uma contribuição aos processos de autoconhecimento, do sentido de completude.

Para compreender um pouco mais os simbolismos e os mistérios da alquimia, é importante lembrar que os alquimistas viveram seus processos em laboratórios, muito solitários, em lugares ermos. A linguagem alquímica é permeada por esses elementos, por simbolismos e metáforas que fazem alusões a equipamentos, etapas, processos, procedimentos, substâncias. Lidavam com os mais diversos elementos da natureza e da mitologia. O que permeia esses procedimentos é a compreensão de que tudo provém do Uno, de uma única origem. O processo alquímico pode ser considerado como o simbolismo de uma reconstrução microcós mica do processo de criação ou recriação

⁴⁷ Para alguns historiadores, a alquimia teve sua origem nas escuras terras férteis do Rio Nilo, no Egito. Numa tradução mais ampla, tem o sentido de fusão. Foi conhecida e praticada em vários países. Na China, ficou conhecida como o “Segredo da Flor de Ouro” e teria chegado à Europa por meio dos árabes. É considerada a precursora da química experimental de nossos dias.

(VARGAS, 2017) de um ser humano mais completo. Foram justamente os estudos da alquimia, seus simbolismos e metáforas, que levaram Carl Jung a desenvolver a ideia de *unus mundus*, mundo uno, numa disposição de unir aquilo que se encontra separado, de sentidos de totalidade.

Em suas pesquisas sobre a psicologia profunda, quando procurava compreender os sonhos e o processo de individuação, Jung encontrou no simbolismo da Alquimia elementos para desenvolver sua teoria. Foi compreendendo as operações alquímicas como reais, mas ele não se referia a uma realidade física, mas sim psicológica, e a alquimia como a projeção em laboratório de um drama cósmico e psicológico (JUNG, 1990).

Para a Alquimia, as principais operações envolviam o processar dos metais até reduzi-los a uma *prima materia*, ou uma matéria primordial que daria origem a todas as outras. E o alquimista poderia transformá-la em qualquer metal, desde que observasse determinados procedimentos, como a adição de outros elementos, como sal, enxofre ou mercúrio. Essas operações observavam algumas etapas e ficaram conhecidas como: destilação ou *solutio*, associada ao elemento água; adensamento ou *coagulatio*, associada ao elemento terra; queima ou *calcinatio*, elemento fogo; apodrecimento ou *mortificatio*; vaporização das substâncias ou *sublimatio*, elemento ar; separação ou *separatio*; e fusão ou dos metais. A conjugação de opostos, para a Psicologia, ocorre a partir do simbolismo da fusão, da *coniunctio* entre consciência e inconsciência, assinalando um processo de autoconhecimento e vai permear toda a obra alquímica, a *opus* (VARGAS, 2017).

Em termos gerais, podemos considerar que a *opus*, se refere ao princípio básico da alquimia e consistia em um processo de separação e reunificação de substâncias químicas, chamado de *solve et coagula*. Este procedimento podia ser repetido várias vezes; a *prima materia* era separada, e as partes eram reunidas, dando origem a uma nova substância. Essa nova substância é conhecida como pedra filosofal.

A *opus* possui, basicamente, quatro níveis, embora, para alguns autores sejam apenas três. Os simbolismos que esses níveis evocam sinalizam uma equivalência com a psicologia profunda, principalmente no processo de enfrentamento do inconsciente, da sombra⁴⁸, na busca do autoconhecimento, do Si-mesmo. De uma maneira resumida, a partir

⁴⁸ A sombra como uma figura que abarca os aspectos da personalidade que se encontram em oposição ou em conflito e que não é reconhecida pela dimensão consciente da pessoa.

de autores e analistas junguianos que estudam a obra de Jung (VIEIRA, 2009; SOUZA, 2008; HARK, 2000), apresento essas etapas de uma forma mais didática:

a) Nigredo: associada a saturno, ao chumbo (uma fase pesada, de momentos sombrios e incômodos). É uma etapa densa, de sofrimento intenso. Os conteúdos do inconsciente aparecem em forma de sonhos, imagens ou fantasias, em uma analogia aos gases tóxicos que os alquimistas respiravam e que podiam levá-los à loucura. Psicologicamente, o momento é de enfrentamento da sombra, de confissão ou de reconhecimento de nossos aborrecimentos.

b) Albedo: sugere um tom mais claro, associado ao elemento água; o sofrimento anterior vai se atenuando, como um processo de purificação. Uma fase mais racional que sinaliza uma cisão entre o problema e os sentimentos, a *separatio*; opera-se um esclarecimento. No simbolismo do laboratório, o alquimista faz a limpeza, destila e organiza os elementos que utiliza em seus experimentos. As operações fluem com mais facilidade, preparando para as próximas etapas.

c) Citrinas: o amarelecimento; está associado ao enxofre. Nessa fase, fica mais evidente que algo ainda não está bem, ou, nos simbolismos da alquimia, há algo que ainda cheira mal (o enxofre). A pessoa volta suas reflexões às questões do mundo; experimenta sentimentos de compaixão, de compartilhamento, de educação. O que foi separado (*separatio*), passa a produzir novos sentidos e, simbolicamente, vai se aproximando.

d) Rubedo: vai se operando um avermelhamento; está associado ao mercúrio e ao ouro. Nessa fase, ocorre uma síntese interna, a superação daquilo que nos desagregava internamente; o equilíbrio. Na alquimia, há o simbolismo do casamento do sol com a lua, do céu com a terra, o momento da *conjunctio*, a fusão, uma espécie de acasalamento entre consciente e inconsciente. Observamos, então, que esse processo em busca do autoconhecimento produziu uma transformação, um estado de equilíbrio.

Mas a busca pelo autoconhecimento, pelo Si-mesmo, não se encerra quando chegamos na fase da rubedo, de fato, nunca termina; é cíclico, circular. Outras buscas vão acontecendo, em paralelo ou em outros momentos. Assim como o processo de individuação, a busca pelo autoconhecimento nunca se encerra. As aprendizagens são permanentes, e as etapas nem sempre se processam de maneira linear. Para Jung (1990), o simbolismo do processo vivido pelos alquimistas no laboratório representa a projeção desse percurso pelo autoconhecimento, que é um drama cósmico e espiritual.

Em seus estudos sobre os simbolismos da alquimia, Jung encontrou muitas semelhanças entre a alquimia e a psicologia do inconsciente. De certa maneira, as experiências e o mundo dos alquimistas eram também o seu mundo e as suas próprias experiências (EDINGER 1990), como os processos de individuação, por exemplo.

Esses mesmos simbolismos que nos falamos de etapas que vivenciamos em um percurso pelo autoconhecimento, podem nos inspirar para os diálogos com os indígenas. Esses diálogos possuem potência e seminalidade para nos inspirar nesses percursos.

Em seu livro “Memórias, Sonhos e Reflexões” (1987, p. 174-175), Jung relata como se deu um de seus primeiros contatos com a alquimia, um momento envolto em sincronicidades. Ele acabara de pintar uma mandala em cujo o centro, havia um castelo dourado. Olhou para a figura e pensou: "Por que essa figura tem um ar tão chinês?" Logo em seguida, recebeu de seu amigo Richard Wilhelm, o manuscrito de “O segredo da Flor de Ouro”, uma obra sobre a alquimia taoísta chinesa, onde encontrou a descrição de um palácio amarelo como o germe do corpo imortal. Estudando esse manuscrito, percebeu várias conexões entre seus estudos e a alquimia taoísta.

E é por esse caminho que a alquimia, suas imagens e seus simbolismos juntam-se a este estudo, ao lado da Psicologia Junguiana, em função de sua potência ou de sua arte da transformação, de atingir o âmago das coisas. Traz para a psicologia uma perspectiva bastante objetiva, ou seja, apresenta fatos e processos da vida psíquica que não podem ser negados nem expostos de outra forma; nem recai no excesso de subjetivismo (HILLMAN, 2010). A alquimia busca a *opus*, a grande obra (rubedo), o encontro entre a matéria e o espírito, o equilíbrio.

No diálogo com indígenas e professores, em vista as experiências formativas, podemos fazer um exercício imagético para compreender a caminhada mítica dos Guarani, o Mito dos irmãos Sol e Lua, na perspectiva da alquimia.

No início da caminhada mítica, a mulher está sozinha, vive um momento denso, vai enfrentando seus aborrecimentos. Sonhos, imagens. A mulher busca sua completude; a *urukureá*, a coruja, ao tocar em seu corpo, transforma-se em homem, junta-se com a mulher, dá origem à nova vida, a criança primordial que nascerá a partir desse encontro. Na busca pelo autoconhecimento, temos consciente e inconsciente em conjunção; na caminhada sagrada dos Guarani, o *oguatã*, um percurso de aprendizagens espirituais, em busca de se tornar um Guarani melhor. Na jornada mítica, vamos acompanhando as

aventuras e as dificuldades enfrentadas pelos irmãos Sol e Lua durante sua existência terrena. Podemos pensar essas jornadas como percursos pelo autoconhecimento.



Urukure'a - coruja. Artesanato Guarani (acervo pessoal)

Então, sentimentos e pensamentos se separam; é uma fase mais racional (albedo). O marido se vai, a mulher fica sozinha, e vai vivendo seus processos de enfrentamento de seu inconsciente, em momentos densos, nebulosos (nigredo). Mas a criança primordial precisa nascer. Dialoga com a criança que traz no ventre, sua intuição; procura entender seu mundo. Ela precisa escolher os caminhos certos para encontrar seu marido e para que sua criança possa nascer (a *opus*, a conjunção); há um clarear de seu caminho, mas surgem as vespas, insetos que vêm perturbá-la (sombra, medos) quando tenta colher uma fruta ou uma flor. Seus atos, suas escolhas vão produzindo aprendizagens. Sabe que pode haver onças em um dos caminhos; dependendo de suas escolhas, e poderão devorá-la (inconsciente). Encontra as onças. Ela precisa enfrentá-las para que a criança primordial possa nascer. Tenta, mas sucumbe; é devorada pelas onças. O processo de enfrentamento do inconsciente é muito profundo. Ela se perde, mas seu filho sobrevive e segue seu caminho. É o Sol. E então ele cria um irmão, Lua. São diferentes, mas a jornada é pela busca do equilíbrio; e ambos vão vivendo o mesmo processo. Vão se dando conta de que as onças devoraram sua mãe. Suas reflexões voltam-se para o mundo, o que foi separado busca o reencontro. Tentam enfrentar as onças, mas entendem a dificuldade. Tentam ressuscitar a mãe, para ajudá-los, mas as fraquezas de Lua não permitem. Vemos, novamente, consciente e inconsciente em enfrentamento. Mas não desistem. Juntam-se para vencer as onças, enfrentar o inconsciente (citrinas). As onças são vencidas (rubedo),

mas resta uma. A onça sobrevivente estará sempre lembrando o Guarani de que poderá devorá-lo; é preciso manter o equilíbrio, o respeito (VHERÁ POTY, 2015), para evitar um estado *jepotá*, um estado de adoecimento espiritual muito temido pelos Guarani, que simboliza o ser devorado pela onça, como desenvolvo em “A Caminhada do Guarani”.

Na caminhada mítica, finalmente, os irmãos se encontram com o pai, que já havia se encontrado com a mãe. Ambos esperavam pelos filhos. Opera-se a conjugação, o autoconhecimento (rubedo). Não ficam juntos; um ficará iluminando o dia; o outro, a noite; cada um com suas potências, mas em comunhão, na circularidade dos dias e das noites. Um sustentando a existência do outro, e, ao mesmo tempo, cada um em seu próprio percurso.

Podemos fazer um exercício semelhante para pensarmos a nossa relação com os povos indígenas. Como pode ser essa caminhada mítica?

Os tempos dos professores - de Itaúba à Educar-se

O simbolismo dessa caminhada mítica começa em Itaúba. Após a reunião com os professores da Escola Educar-se, nas atividades de preparação à Semana Cultural, lembrei com carinho dos professores da Escola Estadual Itaúba, em Estrela Velha e das atividades que realizamos juntos, que relatei no capítulo “*Ñe’e porã* - as belas palavras na formação de professores na escola”. Naquelas noites de atividades, todos poderiam ter ido mais cedo para casa, ou ficado com a família, ao invés de estar na Escola, participando de uma experiência formativa. Mas não foi assim! Quem não participou dos encontros era porque precisava estar em sala de aula.

As noites eram frias; os dias, longos. Na jornada diária de um professor daquela região, observamos que há os deslocamentos da escola estadual para a escola municipal, de um distrito para outro, de uma cidade para outra. Enfrentam estradas ruins, perigos de todo o tipo. Mesmo assim, estavam lá! Lembro do comentário da Professora Marisa, diretora da Escola, ao final dos nossos encontros: “a gente está sempre junto, mas nunca tem tempo para pensar sobre tudo isso. Estamos sempre correndo.” (Diário de Campo, novembro de 2017)

Essa jornada percorrida pelos professores na educação, simbolicamente, está associada à caminhada mítica dos irmãos Sol e Lua, uma imagem que se sobressai,

contribuindo para produzir outros sentidos. É uma caminhada multiterno, multilocal, multissistemas, multiculturas e multitarefas; lida com todo o tipo de desconforto, desânimo e, também, alegrias, carinhos e sorrisos de gratidão. Assim como na caminhada mítica, ao colher uma flor, pode ser atacado por vespas, na atividade como profissional, sabemos que não importa o quanto se dedique ao seu magistério, os salários estão atrasados, a escola não tem verba suficiente para a merenda, falta material didático. Naquela região, quando chove forte, ocorrem deslizamentos de terra que bloqueiam as estradas, e ninguém consegue passar; se o professor consegue chegar à escola, os estudantes não. Mas eles também vivem momentos alegres: o respeito e o reconhecimento da comunidade, a alegria das crianças, a contribuição das famílias para a merenda, a união da escola para lidar com as dificuldades, acompanhar o crescimento das crianças, as aprendizagens e as mudanças que vão vivendo nesse convívio escolar.

Tantas aprendizagens com as professoras de Itaúba foram me ajudando a compreender melhor essa jornada profissional tão cheia de situações “múlti”.

Em outro momento, em um curso para formação de professores, em Alegrete⁴⁹, percebemos as dificuldades em relação aos tempos dos professores. O curso “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos para a educação básica” foi oferecido em uma modalidade híbrida, conjugando conteúdos teóricos em plataforma educacional para educação a distância (EAD) com encontros presenciais. Observamos que os professores tiveram muitas dificuldades para participar dos encontros presenciais. Maria Cristina G. Wernz (PPGEdu-UNISC), como coordenadora do curso, foi produzindo alternativas possíveis, com o objetivo de acolher o maior número possível de participantes nas atividades presenciais. Mesmo assim, muitos ficaram pelo caminho. Para lidar com as “vespas” que nos atacam, inesperadamente, alguns contornos foram sendo realizados. Mesmo com todos os ajustes realizados, poucos conseguiram concluir o curso. Mas não desistiram! Mesmo depois do curso, houve aqueles que procuraram se manter conectados, compartilhando notícias, vídeos, participando de outras atividades. E logo em seguida, passamos a pensar em atividades para o próximo curso, e modos para ampliar e facilitar essas participações. Há o interesse, falta tempo.

⁴⁹ Município localizado na fronteira oeste do Estado, distante cerca de 500 km de Porto Alegre ou 400 km de Santa Cruz do Sul.

Situação semelhante também vivenciei em Santa Cruz do Sul. Observei que as escolas estão com equipes cada vez mais enxutas, quase não há substitutos! Participar de atividades de formação é muito difícil! Mas os professores não desistem! Percebo que o professor vive seu cotidiano na sua capacidade de saber dizer sim à vida, e que, apesar de tudo, é uma maneira de estar junto (MAFFESOLI, 2012).

Por solicitação dos próprios professores, muitas atividades, nas diferentes experiências formativas das quais participei, foram transferidas para a noite, finais de semana ou feriados. Compreendi, desde o início, que, quando se faz um convite, é preciso assumir esse compromisso. É o compromisso com a criança primordial que vai nascer.

Essas dificuldades dos professores e o apelo a atividades noturnas para formação vão nos levando para os domínios da senhora da noite, a *urukuréa*, a coruja mítica que guarda a noite desde os tempos primevos dos povos Guarani e também vem nos tocar.

A senhora da noite

A noite, diz Bachelard (1998, p. 106), pode ser uma deusa a quem nada resiste, tudo que envolve. A noite é para o silêncio e o recolhimento, a alegria vem com o amanhecer, assim é para o Guarani, ensina o Cacique Santiago Franco (Diário de Campo, abril 2018 - LABs Mércur).

Para o professor, quando cai a noite, outra jornada começa. Uma caminhada iluminada pela luz tênue da Lua. O descanso ainda está distante. Assim como toque suave e seminal da *urukurea*, a coruja, dá início à caminhada mítica dos irmãos Sol e Lua e lembra a futura mãe dos irmãos que tem uma caminhada a realizar, o professor persiste em sua jornada. É preciso seguir para a criança primordial nascer, gerar um novo amanhecer. *Urukurea*, a soberana da noite que tudo envolve, consegue ver o que não vemos e ouvir o que não ouvimos, seu “toque” nos ajuda a compreender melhor as questões do mundo, e seguir na jornada pelo conhecimento. Enquanto todos dormem, ela se mantém vigilante e vem inspirar a intuição e as escolhas desse professor em sua jornada. O que ela diz? Há o medo, mas é um medo especial (BACHELARD, 1998), porque é um medo que conserva um certo horizonte. Para que a criança primordial possa nascer é preciso caminhar.

O intuir tem o sentido de reconhecer, perceber aquilo que está nascendo; uma imagem que se enraiza e flui (MAFFESOLI, 1998a)

Para o professor, a noite pode ser longa. Há tanto o que fazer ... Estuda, planeja, corrige, anota, pensa. Sonha, o que disse a *Urukurea*? Vêm as angústias-vespas, o sono se esvai. Como?, uma pergunta epistemológica (TODOROV, 1999). Chega o amanhecer, o Sol é o senhor da aurora, sua energia criativa é seminal e revitaliza a caminhada a cada dia. Essas imagens têm suas raízes no inconsciente dos homens, diz Bachelard (1998), e a menor vibração delas emite ressonâncias por toda a parte. Ressonâncias intuitivas que nos impulsionam na jornada.

A noite também suscita o devaneio. O visível e o invisível se confundem e nos confundem; os olhos estão fechados, mas continuamos vendo. As imagens ultrapassam nossos olhos cerrados. Não temos um mundo pronto para ser visto (VIVEIROS de CASTRO, 2018). Nossa visão não é homogênea como a noite, mas pode ser tão profunda quanto suas águas. Mesmo com os olhos fechados, podemos encontrar outras perspectivas! Podemos encontrar uma “sensibilidad del mundo”, diz Walter Mignolo (2013), que evidencia afetos e campos sensoriais não limitados pelo sentido da visão; um pensar independente, ultrapassa os olhos cerrados, e propicia uma desobediência epistêmica. Uma desobediência que liberta da monocultura de saberes, das imagens monoteístas que excluem uma riqueza epistêmica imagetivamente politeísta. Podemos nos permitir reconhecer outros saberes, outras epistemologias.

Podemos cerrar os olhos e exercitar um caminhar “iluminado pelo sol imanente do próprio coração” (FREITAS, 2018, p. 2), no compasso da imaginação poética, para deixar germinar o divino. É um caminhar ao lado de *Jakairá chi ete*, a mãe amorosa que inspira em seus filhos o frutificar do amor; a divindade da cosmologia Guarani que zela pela neblina vivificante, a *tatachiná*, a fonte da *ñe’e porã*, as belas palavras que inspiram a caminhada sagrada do Guarani desde o princípio dos tempos.

São ressonâncias intuitivas e seminais. Tênuas, diante do mundo em que vivemos, mas profundamente seminais. É preciso escutá-las. Como filhotinhos de corujas que se juntam para vencer o frio, pequenas, frágeis. Juntas, vão se aquecendo, crescendo e tornando-se senhoras de outras noites, e, imagetivamente, vêm nos ajudar, a ver o que não conseguimos ver sozinhos. E vamos compreendendo a importância do enfrentamento dos medos, do que trazemos em nosso inconsciente.

Da mesma forma, professores que se apoiam e vão conseguindo ver e fazer o que outros não veem e que sozinhos não conseguiriam. É algo que precisam viver, ajudar a

nascer essa criança primordial! Ser também a *urukureá* que toca outros e os ajuda a viver seus percursos e produzir sentidos. E iniciar sua própria jornada pelo autoconhecimento.

A Lua, com sua luz tênue, não consegue iluminar tanto quanto seu irmão Sol. Clareia, mas não ilumina. Não existe dia e noite, existe Lua e Sol (VHERÁ POTY, 2015). Mas um não existe sem o outro; Sol criou Lua para não viver sozinho. Precisamos do outro, assim como precisamos de outras percepções em nossa existência. *Urukureá* vem nos alertar para isso. Ainda que um apareça apenas à noite, e o outro, apenas ao dia, eles estarão sempre lá, como dimensões de nós mesmos. Precisamos atravessar a noite e as sombras, para alcançar o amanhecer e deixar emergir nossa intuição. A senhora da noite nos ajuda a chegar ao senhor da aurora, assim como o tempo novo Guarani, o *ara piau*, prepara o tempo antigo, *ara ymã*, um é o princípio do outro (VHERÁ POTY, Diário de Campo, outubro de 2019).

A noite vivida recebe o amanhecer com ânimo para a renovação. A coruja, esse pássaro mítico e xamânico nos ajuda, simbolicamente, a conectar outras percepções e a produzir outras formas de comunicação com nós mesmos e com o outro. Seu simbolismo profundo pode nos ajudar a produzir versões melhores de nós mesmos e do mundo que nos cerca e acolhe. Produzindo novos sentidos, novas compreensões, a partir da narrativa mítica, morrem versões de nós mesmos para que outras possam nascer, assim como a senhora da noite nos leva até o encontro com o senhor da aurora.

Essas percepções sobre o trabalho, a determinação e a coragem dos professores se fortaleceram no encontro que tivemos na noite de 4 de setembro de 2019. Até esse momento, foram muitas as aprendizagens. Novas compreensões, sentidos outros foram sendo percebidos nesse processo permeado por confrontos, no reviver o simbolismo da caminhada mítica dos irmãos Sol e Lua, como relato na sequência.

Percursos, confrontos e novas compreensões: alquimia e caminhada mítica?

Desde o início deste caminhar por desaprendizagens, fui vivendo deslocamentos tão profundos que parecem um virar pelo avesso. As dificuldades para compreender o que vivia ajudaram-me a perceber a relação objetiva que vinha estabelecendo com o mundo. Tenho vivido, confortavelmente, em um ambiente judicante, por excelência, que se ampara em elementos objetivos, vê o mundo, os fatos e as pessoas por meio de processos, e tem

como instrumento uma norma abstrata a ser aplicada. Culpado ou inocente? Detém ou não o direito reivindicado? Ou isto ou aquilo!

Nesse ambiente, a redação jurídica se torna um cartão de visitas - deve sobressair a oratória e a impessoalidade, observar a um padrão culto condizente com uma corte pretorial. O ambiente é sóbrio, a toga rege ritos processuais. Themis, a deusa da justiça, está com os olhos vendados e traz uma balança nas mãos - a justiça não se deixa influenciar pelas partes de um processo. Um cenário magnífico para Hermes, a divindade da mitologia grega portadora das mensagens dos deuses.

Tantos anos vividos num meio arquetipicamente judicante, de pensamento enclausurado e de sensação (falsa) de controle, o corpo e o mundo vão se conformando um ao outro. Um pensamento voltado para o mundo exterior, objetivo, intelectualizado.

Um mundo suficiente não reclama por reflexões, até que algo venha nos deslocar desse conforto, como o diálogo e a convivência com os Guarani.

As reflexões despertadas a partir das vivências e dos diálogos com os Guarani propiciam esses deslocamentos, entre o lá e o cá, um mundo e outro. Dimensões de um existir que passam tão distantes de nossas percepções. A experiência de viver entre esses mundos, a complexidade de uma disposição de estar lá e cá, do viver nesse movimento caminhante, uma espécie de devir *tapejá*, vão ressignificando sentidos e desacomodando o corpo.

Os novos sentidos já não conseguem mais operar com as palavras e estruturas que denotam impessoalidades. Agora procuram palavras e imagens que ajudem a expressar esses movimentos insistentes e inquietos. Esse exercício vai me exigindo esforço para equilibrar dimensões do intelectual com o sensível. Por vezes, preciso descartar a palavra fácil ou, ao não encontrá-la recorrer ao adjetivo ou ao predicado que ajudem a expressar esses sentidos ressignificados, que seguem na turbulência das desaprendizagens.

Os diálogos com os Guarani vão produzindo transformações importantes na percepção do mundo. E estabelecemos outras compreensões, o que Santos (2019), a partir das epistemologias do sul, sustenta ser o fim do império cognitivo; considera haver uma mudança epistemológica, na qual modificamos nossa compreensão do mundo, e fazemos uma reinterpretação permanente do mundo, e um único conhecimento não dá conta de um processo dessa natureza. E os diálogos com os Guarani mudam nossa compreensão do mundo, contribuem para operar uma mudança epistemológica. São diálogos alquímicos,

têm potência para operar essas transformações psíquicas a partir de vivências, dos encontros, da escuta atenta. Estimulam o encontro consigo mesmo, um autoencontro. A alquimia é produzida a partir dos diálogos e das alteridades com os Guarani. A cosmologia e a mitologia Guarani contribuem para acessar imagens de um vivido muito importante, de pessoas queridas, de histórias que vivemos, sofremos e vibramos juntos. Não são apenas imagens da infância. É um encontro com nós mesmos que vai modificando a relação que estabelecemos com o outro. É singular, no encontro comigo mesmo; é coletivo, na medida em que modifica a relação com o outro..

Esses fios simbólicos que remetem a imagens da infância, também vão (re)conectando a uma ancestralidade que havia se tornado apenas um tempo passado. E os fios se tornam, então, imagens profundamente simbólicas que foram me ajudando a produzir compreensões até mesmo em relação às origens e à história da família. Vidas que foram tão importantes para me tornar a pessoa que sou, estiveram neste mundo antes de mim, trouxeram me à vida, histórias que estavam se perdendo de mim. Não foram lembranças ou imagens apenas de bons momentos. Uma vida dura, de angústias, sofrimentos e enfrentamentos, junto com afetos e cuidados profundamente amorosos e educativos. Essas imagens foram fortalecendo um sentido de ter raiz. Não são raízes europeias, tão valorizadas e enobrecidas na nossa sociedade. São raízes de um estar aqui e de se relacionar com o mundo e com o outro que retrataram um modo muito próprio do sentido digno da sobrevivência, de manter a família, de viver do trabalho duro, de valorizar a terra, do estar em comunidade.

Ancestralidades esmaecidas nas histórias familiares, um vivido perdido na memória, nem mesmo chegaram a ser contadas, vão sendo revigoradas, ressignificadas e valorizadas a partir dessas alteridades imagéticas e corporais, nas aldeias, nos diálogos e nas imagens que vão produzindo ou deixando emergir. Parece haver uma energia que emerge da natureza e dos encontros e vai produzindo essas conexões.

Das imagens da infância, da família, do viver juntos, e todo o sentido dessa convivência. Depois, vem a separação, o percorrer outros caminhos, constituir outras famílias, outras convivências. Como no processo alquímico, separa, para juntar novamente. Desde a fase da nigredo, separa, vive processos próprios de encontro consigo mesmo, de compreensões e sentidos a partir do vivido, até o momento de esclarecimento, de retomar as conexões (consciente e inconsciente), a coniunctio Viver um processo de

individuação, Essa é uma experiência carregada de sentido; parece que, de alguma forma, os mortos têm algo a nos dizer. Respeito. Eles prosseguem sua caminhada junto com minha história, em outras histórias. Uma conjunção mítica e alquímica que aspira eternidades.

E os simbolismos da caminhada mítica dos irmãos Sol e Lua emergem em outras histórias, com seus sentidos e imagens que nos remetem a situações de enfrentamento do inconsciente, de busca do equilíbrio e de encontro com a *opus*.

Sentidos de ancestralidade e de eternidade

Essa viagem à infância ajudou-me a ressignificar o sentido de ancestralidade que perseguia como imagem de raiz, de pertencimento a este mundo de existências compartilhadas e de valorização dos povos indígenas como sujeitos da nossa história. Passei a teorizar sobre o sentido de eternidade. Para Jung (1987), “Toda a vida aspira à eternidade” (p. 264), e o “mundo eterno irrompeu no mundo efêmero” (p. 20).

Busco o sentido e os significados da palavra ancestralidade: antepassado, antecessor ou ascendência. Evoca um sentido de temporalidade passada, de algo que se encontra em um passado distante. Justamente o oposto do que buscava, ou seja, o reconhecimento de uma historicidade e de uma permanência dos povos indígenas em nossa sociedade. Mas a vida é mais ampla e mais potente, aspira à eternidade.

Esses ressignificados, pude produzir a partir do reencontro, do diálogo e do tensionamento com o mito de origem de minha existência, e compreender a dimensão de eternidade de um mito. “Uma constante antropológica que conhecerá modulações específicas de acordo com as diversas épocas”, diz Maffesoli (1998, p. 41), um mito revelador e profundamente enraizado no imaginário coletivo.

Acessar a imagem desse mito me ajuda a ampliar esse campo imagético para pensar, além da origem de minha existência, o potencial educativo dessa imagem mitológica de eternidade em uma experiência formativa de professores.

Evidentemente que guardamos conosco o legado dos ancestrais, sua tradição, as sementes que plantaram através das gerações; somos continuadores, guardiões e transformadores da semente ancestral (BOECHAT, 2014).

A imagem de eternidade, inspirada nas reflexões de Jung (1987), se aproxima das cosmologias Guarani e da dimensão de atemporalidade do tempo cíclico em detrimento do tempo histórico, que nos fala Eliade (1992), dessa vinculação aos ritmos cósmicos, na perspectiva de uma “história sagrada que pode ser repetida de maneira infinita” e os mitos servem como modelos para cerimônias de reatualização periódica dos eventos ocorridos no princípio dos tempos (p. 9). Da mesma forma, quando Eliade refere que, assim como a natureza se renova a cada primavera, remete à imagem do tempo novo, *arapiau* para os Guarani, a mesma primavera eterna e a repetição da Criação. Depois da periódica abolição do tempo e da recuperação de suas virtualidades intactas, o Guarani pode lançar-se à eternidade, libertando-se do tempo profano, histórico. Enquanto a natureza recupera apenas a si mesma, destaca Eliade (1987), o homem antigo recupera a possibilidade de transcender o tempo de viver na eternidade.

Após essas reflexões imagéticas, as compreensões acerca da dimensão de ancestralidade vão se modificando. E o sentido de eternidade parece permear todo o processo de resistência vivido pelos Guarani e pelos povos indígenas, no Brasil.

Dentro de uma proposta de experiência formativa, esse sentido de eternidade, em uma dimensão imagética, pode inspirar reflexões de permanência simbólica nesse mundo, de uma ancestralidade que se transfigura em eternidade, sem deixar de ter sua raiz num passado temporal. É como se uma dimensão do tempo nos trouxesse até este tempo, e outra, atemporal, nos ajuda a permanecer. Um mundo que, para os Guarani, muito mais do que vivido, “é vivenciado”, como costuma lembrar Vherá Poty, em suas aulas e em suas palestras. Um estar que é transitório, efêmero, mas é vida que aspira à eternidade. E podemos aprofundar os sentidos de eternidade, de mundos e existências compartilhadas. Um estar que busca substancialidades atemporais.

Existências compartilhadas, viver em um mundo único, como tenho referido em outros momentos, nesta tese, vão nos remetendo a uma imagem de *unus mundus*, mundo uno, como os sentidos de unidade que essa expressão evoca. Expressão de origem latina *unus mundus*, um mundo, um só mundo, foi emprestada da alquimia medieval por Carl Jung em seus estudos sobre a Psicologia. O simbolismo de *unus mundus* sugere sentidos de unidade, de totalidade; um modo de alcançar, ou, pelos menos, de se aproximar dessa imagem de *unus mundus*, compreendo que seja por meio do diálogo intercultural.

Como já referi, anteriormente, Davi Kopenawa (2015, p. 443) destaca a diferença que há entre indígena e não indígenas: “Somos outra gente”. Vivemos no mesmo mundo que leva a devastação às florestas e poluição aos rios que garantem a sobrevivência dos povos indígenas, e também causa doenças e grandes catástrofes nas cidades. *Unus mundus*. Há uma força simbólica nesta expressão que me desafia a compreendê-la e a buscá-la como sentido de unidade. Essas reflexões são aprofundadas no capítulo sobre “*Unus Mundus*”.

Pontas que vão se aproximando

“Cada pessoa possui uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes mesmo de ser vivida” (HILLMAN, 1996, p. 16).

Por vezes, precisamos vivenciar profundamente a cosmologia guarani para compreender a singeleza e a profundidade desse pensamento de James Hillman. Mas somente quando encontrei suas ressonâncias na espiritualidade Guarani percebi o quanto estamos próximos e distantes ao mesmo tempo. São percepções que se operaram ao longo da pesquisa.

A singularidade referida por Hillman, em muito momentos, teve a imagem de Ariadne, a princesa da mitologia grega que, com o fio de sua túnica, ajudou seu amado a encontrar a saída do labirinto. Esse nome tem um encanto sonoro e fluído das vogais, mas também o paradoxo oclusivo e inesperado do “d” e nos faz canalizar o som vocal para outro caminho, para o som nasal. O fio de Ariadne nos conecta, ajuda a encontrar caminhos, mas pode se romper. Então precisamos encontrar as pontas e juntá-las novamente.

Procuo fios que produzam sentidos, mas também que conectem pessoas. Durante algum tempo, fui canalizando essa energia para conexões em redes virtuais - conectada e conectando pessoas, principalmente os colegas do mestrado e do doutorado, dos grupos de pesquisa, do trabalho. Vivi um encantamento com lógica das redes virtuais, da velocidade de conexão, dessa imagem da sociedade em rede. Dediquei o mestrado a esse encantamento. Ao longo desse tempo de pesquisa acadêmica, dediquei muita energia acreditando na riqueza e na plenipotência dessas redes para a educação, para a formação de professores. Fios que me conectam.

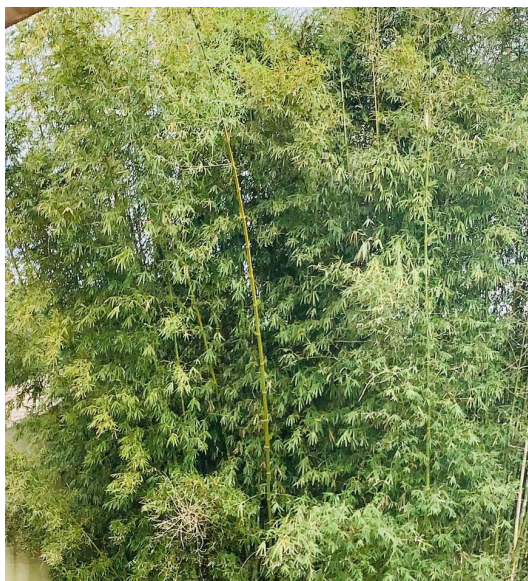
O movimento que me leva a olhar mais para o meu interior, para mim mesma. E as imagens que vou produzindo são ainda nebulosas, embora profundamente deslocativas. Viver essa transição na maturidade da vida pode ser muito inspirador, e, também, “insegurador”, é o lá e o cá. Na condição de pesquisadora, pude acessar essas imagens que o mundo guarani me ofertou. E também me permitiu recuperar e significar uma estética aldeã guarani que me rodeava: a peteca, a cozinha de chão batido, galinhas e patos pelo pátio, uma cacimba, bananeiras, taquareiras...

Mas não se trata de uma pesquisa de mim mesma, mas do compartilhamento de uma experiência formativa que é coletiva e singular.

A partir da experiência de conexão com a ancestralidade, das percepções em relação à cosmologia e à mitologia Guarani, dos diálogos com os professores, dos simbolismos das imagens alquímicas, o fio de Ariadne levou-me a produzir a imagem de um corpo ‘trançado’. Percebemos que as figuras míticas suprem as características poéticas do pensamento, sentimento e ação humanas, evidenciam uma universalidade psicológica, que deve ser considerada psicologicamente (HILLMAN, 1988).

Mas não é um processo simples. Fui percebendo a dimensão do medo, da paralisação do corpo diante do inesperado: “la verdad es que tenemos miedo, el miedo de no saber como llamar todo eso que nos acosa y que está afuera y que nos hace sentir indefensos y atrapados”, escreve Rodolfo Kusch (2000, p. 11), mas procuramos dissimular... Assim como uma consoante oclusiva que precisa de outros caminhos para se produzir, procurei outros caminhos. O fio de Ariadne me levou à mitologia Guarani e a uma exuberância de imagens. Os sentidos de ancestralidades me conectaram com elementos que se encontravam adormecidos e que foram reificados a partir da cosmologia e da mitologia guarani. Um elemento que está muito presente na vida, na mitologia e na subsistência dos Guarani também presentifica-se na minha vida, a *takuá*, a taquara, e me ajudou a produzir a imagem de um corpo trançado.

E, nesse percurso simbólico e imagético possibilitado pelos diálogos com a Psicologia Junguiana e com a Alquimia, minha percepção a respeito de nossa relação com a história e a cultura dos povos indígenas, na educação e na escola, foi se modificando. Nesse processo, a imagem do corpo trançado como a metáfora dos diálogos interculturais torna-se a dimensão simbólica dessas novas percepções, que são aprendizagens profundas produzidas a partir do diálogo.



Takuá - taquara. Registro fotográfico área na região central do município de Gravataí - RS (acervo pessoal)

Um corpo trançado

O corpo trançado como imagem foi se formando a partir de reflexões sobre o mito de criação do homem e da mulher Guarani, na perspectiva de encontrar o lugar educativo do mito.

O Cacique Mário Perumi⁵⁰ (ASSIS, 2006) contava que *Ñanderu Tenonde*, o grande pai, decidiu fazer um *ajaka*, cesto de taquara e imbé, com motivos simples, em duas cores, para ser produzido e usado pelos *Mbya. Xariã*, um ser mitológico considerado o oposto de *Ñanderu Tenonde* e o responsável pelas condições adversas de existência dos Guarani, tenta imitá-lo. Fez um cesto com grafismos associados à pele de cobras e asas das borboletas. *Ñanderu*, furioso com essa imitação, golpeia o cesto com seu arco e dá origem ao *Guyrapa Rete*, corpo de arco, o homem; com uma taquara, golpeia o cesto pela segunda vez, dando origem a *Ajaka Rete*, corpo de cesto, a mulher⁵¹. Por fim, lançou um raio no

⁵⁰ Mário Perumi vivia em Riozinho, em uma comunidade indígena próxima à cidade de Osório, litoral norte do Estado. Foi uma grande liderança guarani. Um de seus filhos é o Cacique João Paulo Acosta, da *Tekoá Ka'agui Poty*, onde iniciei minha jornada como pesquisadora, em 2014.

⁵¹ Para Mário Perumi (ASSIS, 2006), a cestaria elaborada por *Ñanderu* é bela e boa, deve ser usada para o autoconsumo; não se presta a virar mercadoria, artesanato. O modelo produzido pelo *Xariã* possui outro valor e pode ser mercadoria – isto é: artesanato para venda.

diadema de *Xariã*, que correu para espantar o fogo; enquanto corria, as cinzas que saíam das chamas de seu cocar transformaram-se em insetos que vivem perturbando os humanos.



Ajaka - cestaria Guaraní - registro fotográfico (acervo pessoal)

Essa imagem do *ajaka rete* sugere a percepção de uma relação metonímica entre a mulher e o cesto (CLASTRES, 1990, p. 78-79), um corpo trançado (GARLET, 1997). Essa imagem do corpo trançado é poética, não é idílica, nem romântica, mas nos ajuda a estabelecer, imagetivamente, um sentimento de conexão terrena, uma dimensão de consciência terrena. Reúne a potência da natureza, da cultura e da ancestralidade. Essa relação evoca a imagem da concepção que cuida de preservar a ancestralidade, de amparar e sustentar a cosmologia Guaraní. A terra dá a vida e a vida é parte da terra, há um sentido. Não fomos lançados aqui, viemos daqui e somos consciência, olhos e voz da terra (CAMPBELL, 1991). Essa imagem vai evidenciando uma relação terrena-humana e divina, profana e sagrada, simbiótica e mítica. Entre adversidades e aventuras, enfrenta o *xariã* e busca o equilíbrio na relação com o outro, consigo mesmo e com o divino.

A narrativa mitológica para a criação do primeiro casal, particularmente a criação da mulher a partir do toque com uma vara de *takua*, taquara, ou no toque de uma *urukureá*, uma coruja, no Mito dos irmãos Sol e Lua, evocam imagens de alteridades profundas com os elementos da natureza.

Na trajetória dos irmãos Sol e Lua, a coruja torna-se homem; um animal selvagem - uma criação mítica para providenciar a fundação da vida Guaraní -, o Pai que passa a orientar a conduta desse povo. E a primeira mãe, esse corpo trançado e grávido, segue o caminho para dar a vida ao filho primordial. O pai de seu filho se afasta completamente de

sua caminhada, uma separação que simboliza “a ruptura entre o divino e o humano” (CLASTRES, 1990, p. 60). Divino e humano vão se colocando em pólos opostos, distanciando-se um do outro e, ao mesmo tempo, tensionando-se, como “modulações de forças que conectam e diferenciam, fazendo e desfazendo corpos.” (MACEDO e SZTUTMAN, 2014, p. 289). Então é preciso seguir sua caminhada para encontrar novamente o divino. “Traga-me meus filhos!” diz o Pai antes de partir. A criança primordial precisa nascer, e o Guarani seguir em seu *oguatã*, sua caminhada em busca do espírito. Encontrar com o pai, encontrar-se com a sua totalidade.

Oguatã, em sua dimensão simbólica, é uma caminhada também realizada por nós, não indígenas. E vai assumindo a dimensão simbólica de um processo alquímico, as percepções vão se modificando e esse caminhar vai assumindo a condição de um drama cósmico e psicológico (JUNG, 1990). Um meio para compreender os “fenômenos culturais alheios à nossa junta ideológica atual, que consiste em descobrir o ‘centro’ e instalar-se nele, daí alcançar todos os valores que rege” (ELIADE, 1974, p. 7), procurar compreender esses fenômenos em suas diferentes manifestações, inclusive naquilo que compartilhamos.

Na aventura dos Irmãos Sol e Lua, a mãe primeira segue seu caminho; precisa escolher por onde seguir. Dialoga com o filho que se encontra em seu ventre. É com o filho e é consigo mesma, é com o caminho. É sua intuição regendo as escolhas que faz. Sentimentos difusos tomam conta de seu coração, luz e sombra a acompanham, o filho que leva no ventre e o medo. Enquanto caminha, sente que precisa caminhar, vai lidando com seus medos, pois a criança primordial precisa nascer.

A imagem desse corpo trançado produzido a partir do toque de uma taquara conecta-se com a caminhada que eu, como pesquisadora e aprendiz de um processo de autoconhecimento, estava fazendo à aurora de uma existência que então percebi, era cercada de taquareiras. Essa planta que é considerada uma gramínea nativa do sul da América do Sul, cuja aparência se destaca no horizonte, sempre esteve presente nos lugares onde vivi.

Na vida tradicional do Guarani, a *takua* é muito importante, foi criada por *Ñanderú* pra nos ajudar, diz o Cacique Santiago (2017). É um elemento essencial à cestaria, está nas paredes e na cobertura da *opy*, na casa de rituais e nas casas tradicionais do guarani. Nas palavras do Cacique João Paulo, a casa tradicional é um local onde o Guarani se sente muito mais protegido, é um lugar para se abrigar durante as tempestades; é uma casa onde

vive sua mãe, Dona Catarina. Nas mãos habilidosas dos guarani, a taquara também se transforma em instrumentos musicais, artefatos para a caça, e bastões para uso nos rituais.

Marta Vanaya (CHAMORRO, 2007) lembra que, para o Mbya, a taquara está no centro da terra de Nossa Verdadeira Mãe e que o *takuapu*, um bastão de ritmo feito desse vegetal, é de uso exclusivo das mulheres e também é usado como semeadeira ou pau cavador nas roças que plantam.

A imagem da taquara, em meio a uma taquareira, em fileira, lembra um ritual, uma dança que reverencia o divino, ao ritmo da força do vento ou da suavidade da brisa. Pés que brotam próximos uns dos outros, parecem ter uma raiz única, como corpos que dançam no mesmo ritmo, na mesma batida, corpos que se unem em busca do espírito. Esse espírito tem por origem uma única energia vital, *Ñanderu*, mas também é singular, cada corpo busca viver a divindade que se assentou em seu corpo desde seu nascimento e que foi declarado na cerimônia do *nhemogaray*, o ritual de nomeação do Guarani.

Um vento forte faz *takuá* inclinar, arquear, mas dificilmente quebrar; volta a manter-se ereta. Alcançar a idade de 30 anos é completar o ciclo da taquara, dizia Vherá Poty, em seu trigésimo aniversário. Nascem tão próximos que quase formam um todo indistinto, mas cada raiz segue seu percurso em direção ao céu. Planta difícil de exterminar - arranca, mas volta a crescer com mais força. “Melhor não deixar se criar!”, um dito popular que vem carregado de simbolismos pela história da colonização europeia. Há mais de quinhentos anos estão tentando exterminar esses corpos trançados pela *takuá*, mas eles sempre se recriam com mais vigor! “Porque não tem como, e nunca vai acabar. Porque é o próprio *Ñanderu* que tá aí junto com o guarani”, diz o Cacique Santiago Franco (2017), sobre os processos de resistência que foram produzindo ao longo dos séculos de domínio colonial que nunca cessa.

O educar-se no confronto com o inconsciente

O que me inspira esse corpo trançado mítico e divino com a fibra da taquara? Numa dimensão mítica, um encontro entre corpo e espírito.

Assim como a coruja tocou a mulher, transformou-se em homem e gerou a criança primordial, dando origem à caminhada sagrada do guarani, da mesma forma esse corpo

toca a pesquisadora. Esse toque da coruja é como o fio que em conexão com a mitologia e com a história ameríndia.

Num processo pessoal de abrir-se para viver os processos de autoconhecimento, e de testemunho de como as cosmologias guarani encontram-se em nosso imaginário, ainda que de forma inconsciente, compartilho os sentidos e as sincronicidades em relação a essa imagem do corpo trançado.

Alguns meses depois que essas imagens mitológicas do corpo trançado se tornaram parte deste estudo, encontrei no livro “Memórias, sonhos e reflexões” (1987), o relato de Jung sobre um sonho que teve em 1912. O autor considerou esse sonho uma atividade inabitual do inconsciente e que também poderia estar relacionado a um confronto com o inconsciente. Ele contextualiza a sua vida, na época, marcada pela sua recente ruptura com Sigmund Freud⁵²; enfrentava um período de incerteza interior e desorientação; não conseguia encontrar sua própria posição. No sonho, Jung se encontra no jardim de sua casa, e uma pomba pousa graciosamente na mesa à sua frente. A ave transforma-se em uma menina loira, com cerca de 8 anos, que vai brincar com seus filhos. Algum tempo depois, a menina volta, abraça-o afetuosamente, e desaparece. Surge a pomba, que fala: "Só nas primeiras horas da noite posso transformar-me num ser humano, enquanto o pombo cuida dos doze mortos". E levanta voo.

Jung relata, na mesma obra, inúmeras reflexões em torno do sonho e dos simbolismos que emergiam, tendo, inclusive, ‘descido’ ao mundo das imagens do inconsciente. Lembranças recorrentes da infância, desejos e impulsos de reviver brincadeiras, foram imagens que acessou a partir do sonho.

No caso da presente narrativa, podemos indagar onde se encontram as relações com o toque da *urukurea*? Essas relações foram percebidas somente após a leitura da obra de Jung e se aproximam e produzem sentidos, principalmente, em relação às rupturas e às imagens da infância, na relação com os avós.

Enquanto vivia no fluxo dessas imagens, ocorreu o encontro com os professores da Escola Educar-se, para uma conversa sobre a Lei, como já relatei. Pesquisando sobre a presença dos povos indígenas na região de Santa Cruz do Sul, encontrei registros sobre a

⁵² Sigmund Freud, médico e psicanalista, nasceu em 1856, na região onde fica a atual República Tcheca; viveu, principalmente, em Viena. É considerado o fundador ou o Pai da Psicanálise. Faleceu em Londres, em 1939.

existência de uma aldeia guarani, conhecida como Aldeia de São Nicolau do Rio Pardo. As terras reconhecidas aos Guarani estendiam-se até a região de Santa Cruz do Sul e de Venâncio Aires, onde plantavam erva-mate. Os Guarani destacavam-se na economia da região e eram convocados para lutar nas guerras (MELO, 2011). Com a chegada dos imigrantes alemães, em meados do século XIX, os Guarani foram expulsos da região, por atos da presidência da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, para que as terras fossem destinadas à imigração. Formalmente, a aldeia teria existido entre os anos de 1757 e 1860.

Embora a presença indígena na história da região de Rio Pardo seja mais visível, inclusive na paisagem urbana da cidade, e se estende em direção à região onde hoje está Santa Cruz do Sul, essa história não costuma valorizada nos relatos da fundação de Santa Cruz do Sul. Esses fatos parecem ter acontecido em momento muito anterior, sem vinculação entre as histórias, sem vinculação com a fundação da cidade.

Da mesma forma, esses vínculos, essa parte da história, não costumavam ser referidos ou reconhecidos pela minha família, embora vivêssemos na mesma região da aldeia. Eventualmente, ouvia falar, de forma depreciativa, sobre os “bugres” ou “balaios” (vendedores de balaios) que viviam na aldeia e que circulavam pelas ruas da Rio Pardo da infância.

Essas imagens são como impulsos do inconsciente (JUNG, 1987, p. 154), ou vozes interiores (BOECHAT, 2014), que foram produzindo novos e mais profundos sentidos em relação à cosmologia e à mitologia Guarani. Foram se entrelaçando com a pesquisa, ampliando o campo imagético de criação e ressignificando as relações interculturais.

No mesmo período em que fazia essas pesquisas, vivi rupturas profissionais significativas. Também encontrei sentido de ruptura na negação ou no não reconhecimento da proximidade e do entrelaçamento familiar com os indígenas. E o exercício de retomar as imagens e a estética cercada de taquaireiras, que eram tão presentes na infância, foi resgatando e reencontrando as pontas desses fios da história pessoal que haviam se perdido. E continuariam perdidos, não fossem as cosmologias Guarani e os percursos desta pesquisa.

Nesse processo de traduzir emoções em imagens, as rupturas vão sendo ressignificadas. Jung reconhece que, se tivesse permanecido no plano da emoção, possivelmente seria dilacerado pelos conteúdos do inconsciente, poderia nem seguir em

suas atividades profissionais ou em suas pesquisas. Para Jung, viver esses processos pessoais de enfrentamento do inconsciente foram muito importantes para entender o funcionamento da psique humana. Um enfrentamento que também é importante para o professor, como processo de autoconhecimento.

Nesse sentido, as imagens são profundamente educativas, pois ajudam a produzir sentidos, a lidar com as emoções que se ocultam nas imagens e ajudam em nossa caminhada como educadores.

É o corpo, o cesto, a pesquisadora, a *takuá*, um cadinho de emoções e memórias coletivas, de ajustamentos recíprocos, em conexão com a natureza. Reúne as diferenças e as semelhanças, conflitos, acordos e ressonâncias. No cadinho, produzimos essa existência compartilhada. No cesto trançado, o cadinho onde se amalgamam as diversas modulações de um modo de estar junto, um estar-sendo em relações interculturais, que tensionam e dialogam. As pontas desses fios vão nos conduzindo e ajudando a cimentar essas relações. Essa misteriosa alquimia vai regendo a caminhada, para que a criança primordial possa nascer. Um mundo compartilhado, uma transmutação operada pela alquimia dos encontros (MAFFESOLI, 1998) e dos sentidos.

Esta síntese permite compreender que o vivido e a experiência partilhada podem ser o fogo depurador do processo alquímico que permite a transmutação. O nada ou o quase nada se torna uma totalidade. (MAFFESOLI, 1998, p. 30)

Diálogos com a Psicologia

Em vários momentos deste estudo, já referi os diálogos com a psicologia. Nesta seção, trago os elementos primeiros que foram me convencendo sobre a importância e a pertinência desses diálogos com a pesquisa.

Sabemos, a partir de sua biografia, que Carl Jung dedicou várias conferências a “A importância da Psicologia Analítica para a educação⁵³”. E afirmou que “ninguém compreende alguma coisa do ponto de vista psicológico se não a tiver experimentado em si mesmo” (JUNG, 2014, p. 177). Para ser educador é preciso, primeiramente, educar si próprio; dificilmente se atinge o amadurecimento pessoal sem essa percepção. Esse

⁵³ Conferências realizadas nos anos de 1923, 1925 e 1932, em Territet – Montreux, Heidelberg e Viena, respectivamente. Estão reunidas em seu livro “O desenvolvimento da personalidade” (2014).

processo de autoconhecimento pode reverter as aprendizagens de si em benefício dos estudantes, quando o professor estará mais preparado para compreender a natureza psíquica de seus estudantes e ajudá-los nessas compreensões.

Um processo de autoconhecimento, a partir dos estudos junguianos, podemos compreender como a busca pela realização de nossas potencialidades. É operado ao longo da vida e está relacionado a uma espécie de chamado da psique para viver um propósito, algo que deve ser vivido por toda a vida. Um dos propósitos da existência humana, segundo Jung (2014), seria a busca pela totalidade, o desenvolvimento da totalidade do ser humano à qual se dá o nome de personalidade. Esse propósito, o viver essa singularidade, se contrapõe à massificação, à padronização,

Em uma linguagem simbólica, podemos considerar que viver esse chamado, buscar esses processos de autoconhecimento seria como viver o “mito pessoal”, ou um *daimon*.

Relembro James Hillman (1996), quando nos lembra que cada pessoa possui uma singularidade a ser vivida e que já se encontra presente em cada um de nós. Ainda que desde o início de nosso desenvolvimento tenhamos as características que nos convocam para a escolha de determinado caminho, cada vida é formada por sua imagem única, uma imagem que age como seu *daimon* pessoal, um guia que motiva e persiste. Estar consciente deste chamado e identificar seu *daimon* ou seu mito pessoal, são condições para um viver com sentido (JUNG, 2014).

O mito pessoal é muito importante para o processo de autoconhecimento que acontece ao longo de toda a vida, que Jung denominou individuação. Individuação como algo indivisível, que vai se tornando uma totalidade, vai se diferenciando, ampliando a consciência. É um processo bastante complexo, precisa ser aprendido; envolve a ampliação da consciência, o que tem relação com a compreensão dos conteúdos que emergem do inconsciente, o sentido das imagens que passam pela consciência.

Compreendemos que, em uma experiência formativa de professores, podemos contribuir para esses processos de diferenciação, de ampliação de consciência, de aproximações à individuação. Individuação, para a Psicologia Junguiana, é compreendida como um processo de constituição e de particularização de cada um de nós; um movimento para a diferenciação, que possibilita integrar à consciência aqueles conteúdos que se encontram latentes na fertilidade do inconsciente. Esses conteúdos vão se formando de inúmeras maneiras, mas principalmente, a partir dos enfrentamentos de nossas

dimensões sombrias, dos confrontos que vivemos entre luz e dimensões sombrias de nós mesmos. Há um trânsito constante entre inconsciência e consciência, que vai operando a ampliação da consciência.

A Individuação está fortemente relacionada no encontro, na convivência com o outro, em suas singularidades, e com o coletivo, mas não com a massificação. Individuação não se confunde com individualismo, nem com isolamento. Esse processo de individuação está fortemente associado a um despojar o Si-mesmo de alguns elementos como os invólucros falsos da persona e o poder sugestivo das imagens primordiais. (JUNG, 2008).

As imagens primordiais, também referidas como arquétipos, se constituíram através das gerações, fruto de experiências comuns que vão nos marcando profundamente, e também são essenciais à estruturação da personalidade como um todo. Estas imagens forjadas em nossa psique tendem a reproduzir os mesmos símbolos persistentes ao longo do tempo, mas precisam ser ressignificadas, operar novos sentidos. Exemplos são inúmeros. Continuamos acessando e reproduzindo os mesmos sentidos do arquivo das imagens coloniais de vários séculos atrás; o indígena continua sendo visto como um ser genérico, preguiçoso, que não é mais índio; ainda é forte o sentimento de superioridade dos brancos em relação aos índios; muita terra. São imagens muito semelhantes àquelas que os colonizadores europeus registravam em seus diários: receptáculos vazios, corpos sem alma, seres diabólicos, terras a serem espoliadas. Nesse aspecto, as imagens primordiais precisam ser ressignificadas para nos ajudar a compreender o teor preconceituoso desse imaginário. Essa é uma contribuição importante para uma experiência formativa de professores. Esse percurso por processos de autoconhecimento, ajuda a reconhecer as forças e potencialidades que também trazemos em nosso inconsciente, uma ponte que nos liga com um todo, com nossa dimensão divina e espiritual.

Quando estamos refletindo sobre formação de professores, estabelecer essas pontes é um meio de se aproximar e de compreender um pouco mais os nossos estudantes. Podemos pensar em pontes de afetos que ajudam a produzir a efetividade da lei.

A formação de professores em diálogo com a Psicologia Junguiana e os Guarani

Desde o início deste percurso como pesquisadora intercultural, cantarolei algumas vezes uma música de ritmo alegre e refrão fácil de memorizar: “todo o dia ... era dia de índio! mas agora eles têm só o dia dezenove de abril⁵⁴. E quando se aproxima o dia 19 de abril, ela costuma ser lembrada, principalmente em algumas escolas.

De alguma forma, nós sabemos que todo o dia é dia de índio, mas sempre podemos encontrar desvalor naquilo que não nos interessa ou que preferimos não conhecer. Atitudes irrefletidas, projeções de uma alma obscura. Bachelard (1998, p. 19): “Há, no âmbito da imaginação, imagens favoritas que acreditamos hauridas nos espetáculos do mundo e que não passam de projeções de uma alma obscura”. Uma estratégia defensiva que dispensa a experiência e a percepção para produzir conhecimento consciente e se mantém na parte projetiva, produzindo ‘bodes expiatórios’ (STEIN, 2006).

Enfrentar ou ultrapassar essas projeções, restrições e juízos negativos a respeito dos povos indígenas tem sido um desafio que a Lei trouxe para a educação. Já vimos que há objetivos e subjetivos para considerar que falta efetividade a essa Lei no currículo escolar. A auditoria realizada pelo TCE RS, já relatada, ilustra essa situação.

Neste momento, novas diretrizes e padronizações são estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para a educação básica, propondo indicadores para alcançar padrões e médias internacionais. Considerando a diversidade deste país, as políticas públicas de educação que visam à padronização enfrentam paradoxos e podem cair no vazio cultural⁵⁵. A escola vai se tornando cada vez mais impermeável às relações com o mundo em que se encontra e se fortalecendo em seu ‘papel’ de maquinaria escolar (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). A política de implantação das escolas cívico-militares é um exemplo⁵⁶. Com o objetivo de melhorar o

⁵⁴ A música se chama “Curumim chama Cunhatã que eu vou contar”, embora tenha ficado mais conhecida por “Todo o dia é dia de índio”. É de autoria de Jorge Ben Jor e tem sido cantada por Baby do Brasil.

⁵⁵ Cultura como um exercício de estar no mundo como seres em transformação (FREIRE, 1987).

⁵⁶ Decreto da Presidência da República n. 10.004/2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa; propõe um conceito de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio de militares. Tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares. Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional; professores e demais profissionais da

processo de ensino-aprendizagem, o sistema parece configurado a depositar e transferir conhecimentos, disciplinar e conter corpos, impor uma cultura do silêncio, do desprezo pelo mundo, características de uma educação bancária, de adaptação e ajustamento.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 39).

Nesse contexto, a formação de professores tem se configurado, majoritariamente, em literalidades, conteudismos, aulas expositivas, demonstrações de novidades tecnológicas, entre outras, lançamentos de novos aplicativos e de plataformas educacionais que “vêm facilitar a vida do professor”. E caminha rapidamente para ser apenas conteúdos e tarefas a distância. Cada vez mais a inclusão da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar é um desafio. Há uma complexidade psicológica que nos interroga acerca dos meios que podemos dispor para ajudar produzir outros sentidos. Que expedientes temos à nossa disposição? Como nos preparar? Como percorrer esses caminhos?

Acreditamos que existência humana não pode ser silenciada; o mundo precisa ser pronunciado, problematizado, dialogado, com saberes partilhados e colaborativos. Ninguém educa ninguém; mediatizados pelo mundo, vamos nos entre-educando (FREIRE, 1987). Na perspectiva da efetividade da Lei, e das experiências formativas, podemos pensar em “entre-afetando-se”, em diálogos interculturais que nos afetam profundamente. Afetar no seu duplo sentido: como sentido de afeto, de atenção, escuta, cuidado, respeito; e de afetar, agir, fazer algo, procurar causar impacto sobre algo ou alguém. Em ambos sentidos, estão as emoções, ou manifestações de emoções que emergem em nosso consciente e nem sempre conseguimos compreender ou conter. Nesses momentos, os processos de autoconhecimento são importantes, tanto para o professor, para o coletivo da escola, como para os estudantes.

Então, nesse cenário de tensionamento entre concepções tão diferentes de educação, de emoções (in) contidas, o professor ainda precisa lidar com a desvalorização de sua profissão, com salários baixos e, por vezes, parcelados; é apontado como

desengajado de sua ação docente, desatualizado e incapaz de ensinar e de manter a disciplina em sala de aula.

Na dimensão da produção das alteridades ameríndias, esses diálogos “entre” potencializam uma dimensão do reconhecimento da existência do outro, algo que não se consegue mais operar vivendo na preponderância do individualismo e do propósito de autoafirmação de um diante do outro. Assim como o colonizador europeu buscava suplantar o indígena e assimilá-lo à sua cultura, continuamos vivendo no propósito das relações colonizadoras. Podemos tentar aprender com os indígenas os meios para lidar com essa violência, para resistir e persistir na defesa de um modo de existência.

Essa aprendizagem pode começar com diálogos. Os diálogos são elementos cognoscentes (FREIRE, 1987), produzem conhecimento, são potencialmente transformadores. Pensares pronunciados podem ser problematizados, dialogados e também podem ser transformados e transformadores; são alquímicos. E trazem contribuições importantes para teorizarmos sobre as experiências formativas de professores.

Essas reflexões e indagações levaram a pesquisa ao diálogo com a Psicologia Junguiana e algumas compreensões indicaram os caminhos que vão sendo percorridos.

Nesses estudos da Psicologia, percebemos que as pesquisas de Carl Jung estiveram relacionados à cultura como um todo, com aportes de áreas da filosofia, mitologia, biologia, física, medicina, educação, antropologia, história, alquimia, entre outros. E foram tão importantes e profundos que constituíram uma disciplina distinta dentro da Psicologia, que passou a ser conhecida como Psicologia Analítica, Psicologia Junguiana, Psicologia Profunda ou, ainda, Psicologia Complexa, como já referido. Ele propôs elementos mais originais para nos ajudar na compreensão sobre nós mesmos e as relações que vamos estabelecendo com o outro. Algumas dessas contribuições foram fundamentais para produzir as relações e as compreensões apresentadas nesta pesquisa. Nas etapas seguintes, procuro dialogar com alguns institutos da Psicologia Junguiana que me ajudaram a ir produzindo esses sentidos.

Imagem, Alma, Espírito e Psique

A psicologia, nos diz Jung, é universal e humana; seus aspectos sociais e culturais são tão importantes que, sem eles não seria possível imaginar a psique humana.

Já referi anteriormente, que uma imagem tem o poder de evocar uma resposta energética dentro de nós, “a acentuação do presente como presença no mundo” (MAFFESOLI, 2012, p. 111), dando origem a polissemia de sentidos e simbolismos.

Para essa psicologia profunda, imagem, psique e alma são concepções que se aproximam e se confundem. A alma cria as imagens e os símbolos e ela mesma é uma imagem e se torna uma possibilidade de relacionamento com o inconsciente. Estabelece uma relação de complementaridade com a consciência, contribuindo com manifestações anímicas muito fortes. Para um homem, um ânima feminino; para a mulher, um animus masculino.

É provável que a alma não se interesse por nossas categorias de realidade, e que a nossa concepção de ‘ilusão’ seja ‘realidade’ para a alma; no plano psíquico, assim como no âmbito das nossas experiências, o que tem efeito é a realidade que nos conecta com a alma (JUNG, 1985). A alma ajuda a criar imagens. Podemos pensar, então, em momentos alçados, energias que vamos acessando e que nos afetam de alguma maneira e nos ajudam a produzir novos sentidos. Uma linguagem de metáforas e símbolos e que nos ajudam a potencializar e a compreender emoções.

Da mesma forma, psique e alma também se aproximam. Numa perspectiva mais ampla, podemos compreender alma como um elemento vital do ser humano, uma vitalidade que produz vitalidade, que gera vida. Os encontros com os Guarani, as vivências nas aldeias, na cidade ou no meio universitário, podem ser considerados momentos alçados. Esses encontros podem ser profundamente seminais em imagens que vão produzindo mudanças na compreensão sobre esse povo, sua cosmologia, sua mitologia e sua profunda espiritualidade.

As concepções de alma e espírito costumam estar associadas apenas às religiões cristãs, na relação que estabelecemos com o divino, com o Deus único, criador e criatura, tanto na vida terrena como na vida não terrena. Das aulas de catecismo frequentadas na juventude, fui aprendendo que o espírito precisa ser vivificado para que o diálogo com o divino seja possível, para que possamos escutar e praticar a palavra de Deus, durante a vida terrena, e, assim, a alma possa descansar em paz, junto ao criador, após a morte.

Para Jung, alma e espírito são termos quase permutáveis. Podemos recorrer à etimologia latina, na qual *anima* significa "alma"; e *animus*, "espírito". Se pensarmos na

alma, *anima*, como algo que abandona o corpo na morte, equivale a dizer-se que o *animus*, o espírito, partiu.

Para os Guarani, essas compreensões são complexas. Vherá Poty (2015, p. 38), quando fala sobre o *ñe'e*, fala em uma dimensão do espírito. Mesmo quando usa “palavra-alma” refere como “nosso espírito”, “nosso princípio”. Ele nos ensina que há seres e divindades que fazem muito mal, e o espírito, o *ñe'e*, precisa passar por tudo isso e ligar-se ao corpo [da criança que vai nascer] (Diário de Campo, agosto 2019). O cacique Santiago Franco (2017) nos diz que o espírito fala com a pessoa; o nome [guarani] é um espírito. E quando a pessoa morre, é porque o espírito se foi.

Sandra Benites (2015), uma jovem intelectual Guarani, em seu trabalho de conclusão de curso em Licenciatura Intercultural Indígena, traz uma discussão sobre alma e espírito. A intelectual guarani considera extremamente reducionista a tradução de *ñe'e* como palavra-alma, como fez Leon Cadogan⁵⁷; a tradução mais adequada seria espírito-nome. Alma, para a autora, é como uma energia negativa que pode afetar o ambiente e um recém-nascido. Essa tradução pode estar mais próxima da expressão *yva gui reguá*, que, segundo Vherá Poty, é empregada para designar os seres responsáveis por nosso sentimento de raiva, preguiça e que atrapalham a conexão com o *ñe'e* (Diário de Campo, agosto 2019).

Essas concepções são diferentes concepções cristãs de alma e espírito. De uma maneira geral, estão associados a energias, a vitalidades, disposições e aberturas aos encontros e aos diálogos. Podemos pensar em diálogos interculturais como um diálogo “almado”, tanto na concepção de diálogos cognoscentes (FREIRE, 1987) ou alquímicos, como nos inspira Jung.

Consciente e inconsciente - pontes (s) em conexão

Nas conferências sobre educação, que proferiu na Europa, como já referido, Jung falava sobre a importância do inconsciente para a educação individual e da personalidade,

⁵⁷Autor de origem paraguaia, de Assunção, no Paraguai (1899-1973). É conhecido como etnólogo, com longa convivência com os Guarani; publicou obras que se tornaram referência sobre as cosmologias Mbya-guarani, como “Ayvu Rapyta, Textos mitológicos dos Mbya-Guarani do Guairá” (1959) e “Diccionario Mbya-Guarani Castellano” (1992).

e sobre alguns fundamentos da sua compreensão sobre as formas de se educar. Ele também chamou a atenção para a relação que existe entre as reações das crianças e o inconsciente dos próprios pais, “via de regra, as reações mais fortes sobre as crianças não provêm do estado consciente dos pais, mas de seu fundo inconsciente” (JUNG, 2014, p. 37), um processo em que os fatos são mais marcantes do que as palavras. Algo a ser considerado, embora dependa de disposição específica de cada indivíduo o papel que essas relações terão em sua vida.

Sobre a relação entre consciente e inconsciente e como atua cada uma dessas nossas instâncias psíquicas, Jung (2014, p. 45):

O inconsciente, em vista de sua extensão indeterminável, poderia talvez ser comparado ao mar, e o consciente seria apenas uma ilha que se erguesse sobre o mar. Mas devemos parar aí na comparação, pois a relação entre o consciente e o inconsciente é essencialmente diversa da que existe entre a ilha e o mar. Não há mesmo nenhuma relação estável, mas reina uma troca contínua e um deslocamento constante dos conteúdos. Tanto o consciente como o inconsciente não representam algo de estável e permanente, mas cada um é algo de vivo, que está em contínua atuação recíproca sobre o outro. Conteúdos conscientes acabam mergulhando no inconsciente quando perdem sua intensidade ou atualidade. A este processo denominamos esquecer. A partir do inconsciente emergem novas imagens e tendências que penetram na consciência; falamos de idéias súbitas e impulsos. O inconsciente é como a terra do jardim, da qual brota a consciência. A consciência se desenvolve a partir de certos começos, e não surge logo como algo de completo e acabado.

O inconsciente é vida e não pode ser engolido, tampouco reprimido, ou se voltará contra nós, sob a forma de neuroses, por exemplos (JUNG, 2002). Ainda, quando um é reprimido e prejudicado pelo outro, essas polaridades deixam de constituir totalidades. Se eles têm de combater-se, que seja abertamente e de forma colaborativa, ao mesmo tempo. Jung (2002) faz uso da metáfora do ferreiro com sua bigorna para nos ajudar a entender esse processo. É como o velho jogo do martelo e da bigorna: com o martelo na mão, o ferreiro se põe a moldar o ferro na bigorna. O fogo aquece o ferro, o martelo canta e dança e vai moldando o ferro. A mão é firme. Pó, fogo, faíscas por todos os lados; calosidades nas mãos, calor, brasa ardente; ruído, silêncio. A bigorna vai ajudando a forjar o ferro que padece entre ambos e se transforma. Ferro, bigorna, martelo, fogo, mãos.

Assim como o ferro vai sendo moldado, forjado, e produzindo algo novo, a consciência vai emergindo do inconsciente. Como professores, podemos prestar um auxílio importante aos processos dos nossos estudantes. Podemos considerar como um processo de ampliação da consciência. E a escola é um meio importante para apoiar esse processo.

Nessa perspectiva, para os professores, se torna cada vez mais importante o processo de autoconhecimento, de ampliação da própria consciência, o que pode contribuir para que o educador encontre meios de abrir-se a novas compreensões e de estabelecer outras pontes de conexão com seus estudantes.

Sombra e Persona, o revelado e oculto na relação com o outro

Os processos psicológicos de busca de autoconhecimento encorajam o enfrentamento da nossa sombra, um elemento que podemos compreender como a personificação daquilo que vamos negando, que não assumimos como sendo nosso, que consideramos não existir. Para Murray Stein (2006, pp. 96-97), a sombra é como “a imagem de nós próprios que desliza em nossa esteira quando caminhamos em direção à luz”. ‘Sombra’ como uma realidade psicológica que é muito mais fácil de captar ou compreender num nível imagístico, do que em níveis prático e teórico.

Temos pouca consciência sobre a sombra. São traços psicológicos que se encontram escondidos, encobertos, no escuro. Os conteúdos da sombra são mutáveis, dependendo das atitudes. De um modo geral, a sombra possui características pouco recomendáveis ou contrárias às convenções morais da sociedade. A sombra é o lado inconsciente das operações intencionais, voluntárias e defensivas do ego.

Em oposição à sombra, temos a figura da persona, a máscara de atuação que é usada para o encontro com o mundo dos relacionamentos sociais. Persona e sombra, o revelado e o oculto, o evidente e o dissimulado, dimensões operadas nas relações com o outro e que nos desafiam a pensar na inteireza de nossas relações, com nós mesmos e com o outro. Na aprendizagem com o outro, nas alteridades, que vamos aprendendo um pouco mais sobre nós mesmos. Quando pensamos nas alteridades com os povos indígenas, muitas são as dificuldades: falta-nos a consciência de que conhecer nossa cultura passa pelo conhecer outras culturas; a experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro é uma riqueza que pode se perder se nos mantivermos na negação da presença do outro (LAPLANTINE, 2003). Nessa negação, esse outro, o indígena, vai assumindo uma dimensão de sombra e ‘sumindo’ de nossa paisagem cultural e, como professores, essa ‘temática’, esse objeto, vai sendo cada vez mais esquecido ou superficializado, e passamos

a naturalizar esses processos de negação, que não é apenas do outro, mas também de nós mesmos. O convite para esse encontro sempre é feito...

A abertura aos encontros - o Si-mesmo

Na perspectiva da importância dos conhecimentos sobre psicologia e os processos de autoconhecimento para os professores, podemos compreender esses conhecimentos como meios para estabelecer as pontes entre nós e o outro, como aberturas aos encontros que nos aproximam de uma dimensão do Si-mesmo.

A noção de Si-mesmo, pode parecer paradoxal, não se refere a 'si mesmo', imagem que comumente associamos a atitudes egoístas e narcisistas, como 'alguém que pensa apenas em si mesmo' (STEIN, 2006). Para a teoria de Carl Jung, o entendimento é outro e tem a ver com totalidade, unidade e, também, uma centralidade. É como uma estrutura que engloba a consciência, o inconsciente pessoal e coletivo. É claramente um todo que não pode ser descrito apenas em termos de suas partes, diz Cambray (2013). Somos um ser complexo que precisa de todas as suas dimensões para existir de forma integral.

Além disso, é preciso compreender o Si-mesmo como um arquétipo. Arquétipo ou imagem primordial, lembrando, são como manifestações imagéticas que observam certos padrões sistemáticos e universais, imagens inatas, *a priori* que refletem certos comportamentos humanos. Procura transmitir os conteúdos coletivos, originariamente provindos do inconsciente. Os conteúdos arquetípicos se formam a partir das experiências e vivências de cada ser humano. São como imagens primordiais que persistem através dos milênios e sempre vão nos exigir novas e atualizadas interpretações.

São inúmeros os exemplos de imagens arquetípicas. Os mais conhecidos são o arquétipo paterno, materno, do mestre e aprendiz. Formas conhecidas de expressão dos arquétipos são encontradas nas narrativas mitológicas, na religião comparada, nos contos de fadas.

Essa abertura aos encontros, são importantes, tanto em relação aos estudantes como também em relação a si mesmo, como professor, como supervisor ou gestor. Também podemos operar esse processo como sugere Fals Borda, pensando com o coração e

sentindo com a cabeça, num cruzamento de sentir com pensar que nos leva a buscar a condição de um ser sentipensante. Um ser sentipensante que enfrenta as contingências, aprende a lidar com os reveses e a respeitar os tempos. Um sentipensar que vai demarcando nosso caminho com a alegria das pequenas conquistas, dos pequenos avanços e a dar a devida repercussão e compreensão vicissitudes. Mas também inspira outros a seguir pela via que vamos abrindo.

A alquimia do encontro entre indígena e não indígena

Conhecer o potencial de transformação psíquica produzidos pelos processos alquímicos é estimulante para querer experimentar essas operações e, então, sentir-se “autorizada” a falar a respeito a partir da vivência.

Mas desejar não é suficiente. Vamos percebendo que a *opus* precisa ter fruição, que se deixe queimar pelo fogo. O fogo como uma maneira de aquecer, excitar, entusiasmar, inspirar o material, que é a nossa natureza, de forma a ativá-la rumo a um estado diferente.

Nesse exercício, podemos compreender a profundidade de ver o mundo como um lugar de imagens vivas, um mundo animado (HILLMAN, 2010a). Nessa perspectiva, também vamos compreendendo o quanto o encontro entre indígena e não indígena e as imagens das mitologias Guarani podem ser alquímicas, produzindo profundas transformações em nossa concepção de mundo e de relação com o outro.

Nesse processo, um cesto do artesanato guarani se torna um corpo trançado e ajuda a encontrar rupturas e as pontas dos fios de nós mesmos que haviam se perdido, sem que se percebesse. E desse confronto com o inconsciente, podemos encontrar o espírito nessa matéria que é a *takúá* que se tornará o cesto, *ajaká*, o corpo trançado e a Lei.

A partir do simbolismo alquímico, uma *urukurea* vem tocar a pesquisadora e ajudar nas compreensões sobre a jornada dos professores, e ajuda a perceber a potência da intuição. E vai produzindo outros sentidos para essa jornada noturna, que precisa ser vivida para que a criança primordial possa nascer.

Evidencia-se, cada vez mais, a percepção de ancestralidade e de mundos que coexistem em eternidades, em circularidades. Não ficou no passado, mas é um passado a ser reconhecido, valorizado; sempre esteve e está aí. Esteve no passado, está no presente, e

estará no futuro, como a concepção de espírito que orienta a existência do Guarani, o *ñe'e*, o princípio de tudo, aquilo que anima a existência e sustenta a *oguatã*.

E a Lei, com seu texto frio, objetivo, ao mesmo tempo, cheio de imperfeições, vai se abrindo e se constituindo como um convite, que vai se fortalecendo e transformando percepções, como as atividades nas Escolas Itaúba e Educar-se. O convite vai nos ajudando a encontrar o espírito nessa Lei, e outras imagens vão sendo acessadas, como a presença indígena na história de Santa Cruz do Sul, tão pouco reconhecida. E nos deixa encontrar naquele lugar uma geocultura latente.

O mitólogo e filósofo Mircea Eliade (1974, p. 7) considera a alquimia um meio para compreender os “fenômenos culturais alheios à nossa junta ideológica atual, que consiste em descobrir o ‘centro’ e instalar-se nele, daí alcançar todos os valores que rege”.

Por isso é importante que, antes de prejulgar os fenômenos culturais, é preciso buscar compreendê-los em suas diferentes formas de expressão: mitológica, simbólica, ritualística, no contexto da cultura.

Para a educação, a imagem do indígena confunde. A partir de nosso modo de viver, é difícil entender a cosmologia, a estética de uma aldeia, o modo de viver, a resistência à acumulação de bens materiais, o desapego a utensílios, não ter emprego fixo. O que é de um, circula por todos; o alimento entregue para um, alimenta a todos. Essa dimensão do coletivo conflita muito com nossa concepção individualista e de afirmação diante do outro. Parecem pobres, mas não se sentem pobres. Essa lógica de estar no mundo nois parece muito confusa. Mais fácil, a negação de sua existência.

O contexto me leva a problematizar as concepções de aprendizagens a partir de uma pesquisa que busca contribuir para a efetividade da Lei. Nesse passo, o sentido ou o simbolismo do convite aos professores para aprofundar os sentidos de viver o toque transformador da *ururkuréa*, a coruja mitológica que permitiu o nascimento da criança primordial, no mito dos irmãos Sol e Lua.

Essa abordagem procura meios mais originais para dar conta da invisibilidade dos povos indígenas e, também, respeitar e valorizar os tempos tão sobrecarregados e tantas exigências feitas aos professores.

Vivemos na América do hedor e da pulcritude, do medo de ser inferior, diz Kusch (2000), ou onde se encontra uma geração para a qual "dói" ser latino-americano (DUSSEL, 2015). Nesse contexto, pensar a história e a cultura dos povos indígenas apenas como um

item do currículo parece inócuo, superficial e na contramão do ‘espírito’ da Lei. Torna-se necessário e urgente inventar percursos mais efetivos e coerentes com a exaustão dos tempos vividos, procurando compreender, minimamente, as inúmeras interligações envolvidas e como podemos contribuir.

Assim como na aventura dos irmãos mitológicos, os marimbondos e as vespas vêm nos atacar, quando queremos apenas colher uma flor, há um devir *tapejá*, caminhante, nos impulsiona, como professor, a persistir. Para acessar esse mundo de imagens nebulosas que aguardam compreensões e sentidos, lidamos com racionalidades diferentes. Vherá Poty nos diz: “Não se trata de defender uma ideia, mas defender uma prática, uma vida vivida!” (Diário de Campo, 2018). Sabemos que os interesses entre indígena e não indígena são pouco convergentes, como já temos referido ao longo desta tese:

Se diría que el problema de América es un poco el de tolerar, si cabe, posibles racionalidades diferentes, quizá para encontrar una racionalidad más profunda, o mejor, más próxima a nuestros conflictos. Esto mismo habrá de restituir lo que vitalmente se desgarró entre nosotros, porque facilitaría la intuición de una coherencia interna que nivela los conflictos (KUSCH, 2012a, p. 135).

Quando mergulhamos nos convites que a Lei nos faz, vamos nos deparando com essas racionalidades diferentes e que nos parece tão difícil de compreender. Então é preciso operar novas compreensões. Mas o arquivo de imagens coloniais está tão impregnado em nós, que precisamos encontrar outros meios para compor as experiências formativas.

E seguimos nos perguntando: como contribuir para “transformar” a imagem do “índio genérico” e estigmatizado em um indígena com quem temos muito a aprender, alguém que pode colaborar para a qualidade da educação e propiciar reflexões sobre um modo de estar no mundo e na relação com o outro? O convite é para abrir-se às alteridades e permitir-se o toque transformador da *urukurea*, a coruja mítica.

A alquimia e seu simbolismo podem trazer mais originalidade para pensarmos o diálogo entre educadores e indígenas. Na dimensão do simbólico, que é tão fértil nas cosmologias ameríndias, podemos elaborar compreensões que contribuam para “transformar” nossas percepções em relação aos indígenas.

O simbolismo das imagens alquímicas é importante porque se vale da associação aos processos psíquicos (VON FRANZ, 1995). Se para o alquimista o objetivo era, a partir da mistura de substâncias e elementos químicos, produzir ouro ou alcançar a pedra

filosofal, para a psicologia junguiana, o objetivo é alcançar a completude, a integração entre consciente e inconsciente, o crescimento humano e a transformação. Falamos de uma jornada de autoconhecimento.

A caminhada sagrada do Guarani

Os simbolismos alquímicos vão nos ajudando a produzir sentidos para essa caminhada mítica e sagrada realizada pelos Guarani nesta existência. E também vão nos inspirando para pensar e a compartilhar essas imagens em experiências formativas de professores. E inspirar outras caminhadas.

O Guarani, em sua caminhada sagrada, *oguatã*, vive uma busca por se tornar alguém melhor, um bom Guarani. Vai se produzindo como corpo, como singularidade, também na dimensão das misturas, dos encontros, dos diálogos. São processos de singularização de corpos e de humanização de perspectivas, como nos inspira Viveiros de Castro (1998) e, de certa forma, nos parecem assombrosos.

Com o não indígena, o Guarani vai estabelecendo processos radicais de alteridade, operando uma atualização mítica dos rituais antropofágicos. Mistura-se, produz afecções, atualiza o sistema da reciprocidade, separa-se novamente, levando consigo aprendizagens e tornando o mundo mais humanizado. E segue percorrendo o *oguatã*, como um processo de autoconhecimento, de produção de um Guarani melhor. Faz parte de uma dimensão profundamente espiritual de estar no mundo, de se relacionar, de produzir afetos e desafetos, de fortalecer sua cosmologia, de referenciar suas divindades e de seguir em sua caminhada, que é coletiva e singular.

A mata, os animais, os rios, elementos não humanos, também se agregam ao *oguatã*. Na aventura mítica dos irmãos Sol e Lua pela terra, a *urukureá*, a coruja, é humanizada para que ela o ajude a percorrer seu caminho mítico. Precisa ajudar a primeira mãe a se encontrar em seu percurso terreno, e, também, consigo mesma, para entender o sentido de sua vida, o permitir que a criança primordial possa nascer e assegurar a continuidade de uma tradição milenar, que é a do povo Guarani. A *urukureá* vai inspirar a mulher a exercitar sua intuição. Essa intuição vai ajudá-la a buscar em si mesma e na sua cosmologia a orientação para escolher os caminhos e para se preparar para o encontro e enfrentamento das onças que a esperam pelo caminho. A mãe precisa enfrentar seus medos

para seguir em seu caminho. Ela precisa sentir dor, sofrer, chorar, para que a criança possa nascer; é o que a torna mais forte (VHERÁ POTY, 2015).

Enquanto percorria esta jornada como pesquisadora, procurava uma imagem que simbolizasse o processo de enfrentamento da onça vivido pelos Guarani, ao longo do *oguatã*. Uma mensagem recebida de Vherá Poty com uma fotografia de 2015, quando eu estive, pela primeira vez, em uma *opy*, na Aldeia Boa Vista, em Ubatuba, em São Paulo⁵⁸. E o simbolismo da *opy* emergiu como imagem para esse enfrentamento.

A onça, *xivi*, para os Guarani, é um animal e, também, um simbolismo mítico profundo. Na perspectiva da alquimia e de seus simbolismos, enfrentar a onça é operar um enfrentamento com inconsciente e sugere uma busca por energias vitais, em si mesmo, em sua história, em sua espiritualidade, e também no coletivo. A imagem do inconsciente que emerge, associada a esses processos de enfrentamento vividos pelos Guarani é a de estar em uma *opy*, a casa de rituais, um espaço e um encontro muito importantes dentro de uma *tekoá*. *Opy* é o lugar onde o fogo costuma estar sempre aceso. Um local físico onde o Guarani realiza seus rituais, encontra-se com o outro, concentra-se e reflete sobre sua caminhada, vive processos de cura espiritual, ouve os conselhos do *karai*, a liderança espiritual. E se prepara para enfrentar a onça, ou situações-onça.

Vherá Poty (2015, p. 28) nos fala sobre a relação do Guarani com a onça, a partir do Mito dos irmãos Sol e Lua:

A parte das onças, por exemplo, a gente fala onça, mas é a mãe das onças, que nessa vida deles não era onça, era pessoa, só que ela é a protetora das onças, não que ela é um animal, até porque os animais não são animais, são as primeiras pessoas, daí que vem aquela imagem que tem corpo de pessoa, mais tem cabeça de onça, mas não pessoas normais, a gente é a representação de nossas divindades.

A onça, ao ser enfrentada, também vai sendo humanizada pelos Guarani, como nos fala Viveiros de Castro, em artigo publicado no Jornal “A folha de São Paulo” (16/8/1998):

É frequente encontrar, na etnografia das Américas, a noção de que diversos tipos de seres - sobretudo os animais e aqueles que chamaríamos "espíritos", mas também plantas, acidentes naturais etc. - são dotados de almas idênticas à humana, o que os torna sujeitos ou pessoas. Muitas culturas indígenas sustentam ainda que os animais, por exemplo, são gente como nós, debaixo de sua aparência corporal característica, e que é assim que eles se vêem: como seres anatômica e culturalmente humanos. Em contrapartida, os animais não nos vêem como gente, mas como animais ou espíritos.

⁵⁸ As aldeias Guarani, no Rio Grande do Sul, não permitem a entrada de não indígena na *opy*.

Nessa ‘cosmoprodução’ ameríndia de corpos e espíritos, há uma continuidade física entre os corpos que ocupam o universo (todos compostos da mesma matéria), e, por outro lado, uma descontinuidade metafísica. E o corpo é concebido como um elemento do universal, cultural, e o espírito responde pelo particular, pelo singular, possibilitando a distinção entre humanos e animais, as culturas entre si, um indivíduo do outro (VIVEIROS de CASTRO, 1998). Na dimensão espiritual, Vherá Poty (2015, p. 27) também nos fala sobre as singularidades: “As pessoas são diferentes, ...eu pertenço a uma divindade, meu nome pertence a uma divindade que é a das chuvas, dos trovões. Meu sonho está ligado a isso...”. E vai nos ajudando a compreender essas singularidades e, também a complexidade desses processos de cosmoprodução de corpos como um viver na dimensão da espiritualidade que também se alimenta dessas alteridades entre espíritos humanos e não humanos.

Em relação aos enfrentamento da onça, a grande protetora da floresta, o Guarani procura estabelecer uma relação de respeito, “tem que haver um certo equilíbrio entre o contato e a proximidade com esses seres” (VHERÁ POTY, 2015, p. 35). Ao mesmo tempo em que busca incorporar suas forças, seu poder, precisa ter cuidado para não se deixar engolir por ela. Ser engolido pela onça está associado a um estado de *jepotá* ou *jejoguá*, um adoecimento espiritual em que o Guarani se torna uma “presa” da onça, uma situação temida. Um estado emocional associado ao adoecimento espiritual, ao distanciamento das cosmologias, da aldeia, dos rituais, da sua espiritualidade. Um *jepotá* que simboliza o afastamento da *opy*, do encontro consigo mesmo, com o coletivo e com a sua palavra-alma, um afastamento que pode destruir o Guarani.

Essa situação temida pelos Guarani parece estar associada a um estado de desequilíbrio, de perda das referências culturais, um estado de denso, de sofrimento intenso, uma nigredo que não consegue evoluir se o Guarani se distanciar da *opy*, da sua cosmologia. Para Vherá Poty (2015, p. 37), “O problema é o comportamento das pessoas. Se passa do limite, a palavra-alma volta pra morada.” Depois que um Guarani se torna “presa” da onça, fica muito difícil libertar-se, integrar-se novamente ao seu nome, à sua cosmologia. E fica mais difícil encontrar o caminho de volta à *opy*.

Para lidar com seus medos, com esses processos de desequilíbrio espiritual, simbolizados no ser “engolido pela onça”, para evitar esse adoecimento espiritual, procura cultivar no dia a dia a sua espiritualidade, o *mbyarekó*, seu modo de ser Guarani. E vai

operando um profundo processo de humanização do mundo que também vai, paulatinamente, nos entrelaçando nesses processos. E vai ajudando o não indígena a viver outros processos e a produzir novos sentidos, a partir dessa alteridade que entrelaça a todos.

Opostos que se entrelaçam

Seguindo na disposição de refletir sobre as alteridades entre indígena e não indígena, sem perder a dimensão das experiências formativas e na perspectiva da psicologia junguiana, podemos ampliar as imagens para sentidos de polaridades, de oposição, de tensões entre diferentes racionalidades.

Para Von Franz (1995), a alquimia envolve atitude mental consciente, o princípio de uma ciência empírica, uma determinação em entender os fenômenos materiais da natureza. Uma atitude mental consciente constitui-se potencialmente transformadora da matéria. Para o simbolismo alquímico, espírito e matéria são opostos que interagem, são imagens que se corporificam, corpos que se espiritualizam.

Para a psicologia, a ideia de polarização, de oposição entre pólos ou, no caso, entre um pensar indígena e não indígena tem a ver com a integração da sombra com a consciência. Pode ser considerada a etapa de um processo de totalização, de autodesenvolvimento pessoal. Nesse propósito, consciência e inconsciência são oposições que se compensam e se completam. O que pode acontecer? Ou a sombra é integrada ao consciente, ou fica em permanente conflito, sem reconhecer a existência da sombra, sem interesse em abrir-se ao diálogo intercultural. Simbolicamente, não se opera a alquimia. Persiste a resistência ao encontro.

Para melhor compreender esse simbolismo, podemos considerar que consciência e inconsciência estão separadas. Então há uma atitude consciente para o encontro. Opera-se o encontro. Há fricção, estranhamento, tensão, enfrentamento, diálogos breves, resistência, enfrentamento, novos diálogos. Separam-se e reúnem-se, opostos que se encontram e se separam, e vão transitando em processos para a individuação.

E na relação com a Lei? Na perspectiva das polaridades entre as diferentes racionalidades, indígena e não indígena, por todas as concepções que distanciam um do outro, quando se aproximam, há fricção, tensão, estranhamento, ansiedade; vão

dialogando, resistindo, estranhando, até ir se aproximando, seguir dialogando, convivendo. Caminham para a unidade, o compreender o mundo como uno, onde todos podem viver e conviver e aprender um com o outro.

Essa relação percorre, simbólica e psicologicamente, as etapas do processo alquímico. Há uma tensão inicial, idéias nebulosas, densas, uma ansiedade cultural gerada por esse encontro com o indígena, o diálogo intercultural. A rejeição aos encontros se manifesta nessa etapa. Um exemplo dessa situação encontramos na auditoria que o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, abordado em “Um olhar para a efetividade da Lei”. No relatório da auditoria, observamos uma torrente de ideias confusas, num ambiente nebuloso, de indecisão, de ausência de orientação segura, de adiamentos. Permanece o conflito. E a sobrecarga de trabalho do professor também vai ajudando a assentar essas situações. É preciso fazer convites.

Após aceitar o convite, é preciso avançar no diálogo para alcançar a próxima etapa. Percebe-se mais clareza para a importância desses diálogos, para a história dos povos indígenas. Driblando dificuldades de equipe, de agenda, de espaço, do professor “múlti”, sustenta o convite e abre-se às sincronicidades que o cosmos nos concede e busca as aproximações. Esse é um momento importante para dar continuidade ao diálogo e viver a alquimia do encontro.

A persistência no processo ajuda a superar a rejeição, encontrar espaço na agenda, mobilizar o coletivo de professores, ou mesmo apenas um, e o convite estará nos aproximando do simbolismo do casamento do sol com a lua, do céu com a terra, de um momento da *conjunctio*. E teremos um espaço fértil para operar a alquimia das imagens em relação ao indígena. Lei e convite, simbolicamente, em conjunção.

Sabemos que pacificação, tolerância e diálogo precisam ser permanentemente produzidos. Os enfrentamentos, os estranhamentos e as rejeições se renovam. Muitas e muitas vezes, será necessário recomeçar a partir da primeira etapa. Para os professores, esse diálogo pode ser alquímico, a oportunidade de viver um processo de encontro, de abertura ao outro e de viver seu processo de individuação, que pode ser transformador.

As experiências formativas vividas com os professores da Escola Itaúba e da Escola Educar-se, de alguma forma, percorreram essas etapas, viveram esses processos. E as aprendizagens que todos tivemos fortalecem o propósito do convite como simbolismo para ajudarmos a encontrar sentido e importância na Lei.

Mas, para se preparar para esse percurso, precisamos, também, compreender algumas dimensões da nossa psique, como os complexos culturais.

Os complexos culturais

As nossas raízes ameríndias parecem algo do passado. Não nos damos conta de que se encontram latentes em nós, pulsantes. Quando pensamos em experiências formativas de professores, essas compreensões precisam ser ressignificadas para que a Lei tenha um curso de efetividade. Precisamos desnudar as imagens da modernidade para poder ver outras coisas, olhar para uma vida anterior a nós (KUSCH, 2010).

Quando exercitamos esse olhar para uma vida anterior a nós, podemos encontrar o que Roberto Gambini (2018) considerou ser nosso espelho índio. O espelho reflete essa ancestralidade ameríndia que está em nós e não reconhecemos. Costumamos buscá-la na Europa, no hemisfério norte, não aqui. Quando negamos essa ancestralidade, negamos a parte de nós considerada desprezível, sentida como perda. O movimento é para buscar uma caricatura de pureza, rejeitando a mistura, inclusive o seu lado criativo e inovador. Rejeitando ou negando essa origem ameríndia, resta uma alma ancestral brasileira que se deturpa e se destrói, levando consigo toda sua riqueza e profundidade; o gigante adormecido em nós, desde a chegada dos europeus, tornou-se sombra em nosso inconsciente coletivo, oculto por estigmas, estereótipos e imagens do arquivo colonial.

A negação do indígena é uma negação de nossa ancestralidade, evidenciando uma perversidade que atualiza em diferentes espaços e processos. E vamos nos dissociando dessas raízes. As terras indígenas são invadidas, sofrem grilagem, mineração clandestina, desmatamento criminoso; os indígenas vivem situações de violência física, desvalor; são associados ao atraso, à preguiça, à pobreza material, entre outras imagens estereotipadas.

A educação possui um papel muito importante nesse processo de operar outras percepções a partir desse encontro com o Guarani, que é um encontro com uma parte de nós mesmos. Podemos simbolizar esse encontro intercultural como uma oportunidade para tirar nossa alma ancestral da dimensão de sombra ou de algo que não queremos reconhecer, podemos exercitar o encontro intercultural como um processo para produção ou ampliação da consciência. Esse encontro pode nos ajudar a produzir sentidos de ancestralidade, de pertencimento, de poder “sentir-se daqui e em casa nesse mundo”

(MAFFESOLI, 2009, p. 8). O sentido de pertencer forma vínculos emocionais mais estáveis, estimula a coparticipação, o acolhimento, o respeito pelo outro, a disposição de produzir em conjunto, de procurar entender o mundo também pela perspectiva desse outro com quem compartilhamos o mundo. Há um sentido para estar junto, um sentimento que une, um solo que dá suporte, um simbolismo emocional que organiza e mantém os vínculos.

Um sentido de pertencer para recuperar ou para intensificar. De estabelecer compromissos com nossa identidade terrena, com nossa condição humana, com a ética do gênero humano, apenas para lembrar de alguns dos saberes necessários para a educação do futuro, de que nos fala Edgar Morin (2011).

Os convites que a Lei nos faz são múltiplos mas têm em comum um olhar para nós mesmos, nossa ancestralidade e a nossa disposição de sentir-se em casa. Para viver esses processos, precisamos enfrentar algumas situações-onça ou condições que nos afastam do diálogo, assim como afastam os Guarani de sua cosmologia.

Para a Psicologia Junguiana, esse simbolismo de “deixar se engolir pela onça” está associado a uma dimensão dos complexos culturais ou afetivos:

do conceito original de Jung de complexo afetivo, um núcleo de representações na psique do indivíduo, cimentada por emoção, para conceituar núcleos de conflito na psique social dos povos e grupos sociais, geralmente fruto de traumas em sua história e conflitos identitários (BOECHAT, 2014, p. 64).

Gambini (1988, p. 40) pergunta o que poderia desencadear esses processos. E chega a várias dimensões dos processos de projeção, com “seu caráter involuntário, sua relação com um conteúdo inconsciente que se desloca em direção à consciência e a ativação exercida pelo desconhecido”. Involuntário e inconsciente - o sujeito não percebe que uma projeção está ocorrendo, não consegue impedi-la. Caso haja consciência desse estado de projeção, de estar no âmbito do complexo cultural, para superar esse quadro, um caminho é procurar reconhecer o que parece pertencer ao outro e que pode ser seu.

Essas imagens não são recentes. Gambini (1988), enquanto estudava as Cartas dos jesuítas, durante o período do Brasil Colônia, foi compreendendo que esses missionários projetavam nos indígenas aquilo que não reconheciam em si mesmos ou negavam. A inconstância, por exemplo, era algo que os atordoava: “A palavra de Deus era acolhida alacrememente por um ouvido e ignorada com displicência pelo outro” (VIVEIROS de CASTRO, 2013, p. 185). “As gentes destas terras é a mais bruta, a mais ingrata, a mais

inconstante, a mais avessa, a mais trabalhosa de ensinar de quantas há no mundo...”, registra o Padre Antônio Vieira no “Sermão do Espírito Santo” (1657).

Brandão (2000, p. 114), a partir dos escritos de Anchieta (1584), lembra dos impedimentos impostos aos indígenas visando à conversão à vida cristã: abandonar a poligamia, as festas, as guerras e as vinganças, um método para a erradicação dos maus costumes. Estavam determinados a levar em frente esse projeto civilizatório. A guerra, a poligamia e o xamanismo eram instituições sociais importantes para os indígenas. Aos poucos, essas instituições foram sendo abafadas de muitas formas. A neutralização do poder do pajé foi uma das tentativas (BRANDÃO, 2000).

A catequização das crianças, que eram afastadas dos pais, e se tornavam instrumentos dessa doutrinação: “e que vivamos com eles e lhes criemos os filhos desde pequenos, em doutrina e bons costumes” (NÓBREGA, 1955, p. 157).

A campanha de catequização dos jesuítas, no período colonial, foi tão forte, imageticamente, que ainda reflete na relação entre indígena e não indígena. Silenciosos e esquecidos por muito tempo, distantes de nosso cotidiano, os indígenas parecem emergir no presente, ostentando suas raízes ancestrais, provocando-nos a repensar nossa relação com o outro e com nossa história.

Atualmente, tais representações são reatualizadas na perspectiva dualista de pensar o “índio” ora como bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza, ora como pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terras demais, constituindo-se num empecilho ao desenvolvimento econômico do país. São reproduzidas e reforçadas por instituições que gozam de muito poder, como a mídia e órgãos públicos. Tiram-se dos povos indígenas sua agência histórica, o reconhecimento de sua complexidade e a visibilidade da importância que têm ao longo da história do Brasil e na contemporaneidade (SOUZA LIMA, 2012).

E todos esses processos de negação foram contribuindo para a produção dos complexos culturais que habitam nosso imaginário brasileiro, como o de inferioridade. O imaginário, nos diz Maffesoli (2001), como o estado de espírito de um grupo, de um país, de uma comunidade, etc., estabelece vínculos, é um cimento social. A imagem que prevalece, nesta etapa da história do Brasil, é de um cimento social cheio de “rachaduras”.

Um exemplo notório desse complexo, como já vimos no capítulo “Alteridades”, é o que costumamos referir como “complexo de vira-lata”, expressão cunhada pelo dramaturgo Nelson Rodrigues. Essa expressão tem sido repetida em muitos contextos e

parece bem ilustrativa de nosso imaginário.

Os complexos culturais, de certa forma, “rondam” os convites que a Lei nos faz e podem ir drenando essa energia que nos move. O sentimento de inferioridade é uma ferida simbólica que ainda não cicatrizou (BOECHAT, 2014). Em sua origem, não exclusiva, mas relevante, podem estar as imagens que foram produzidas a partir do Regime tutelar, o qual, de certa forma, está associado aos processos de catequização imposto pelas diferentes missões religiosas, desde o início da colonização. O sentido de orfandade, associado ao regime tutelar, esteve vigente por quase cinco séculos. Também podemos compreender esses sentimentos a partir da profunda ansiedade cultural que permeou e ainda persiste, quando ocorre o encontro entre duas culturas tão diferentes, como a indígena e o colonizador europeu (LÓPEZ-PEDRAZA, 1997).

Para lidar com esses complexos-ronda, no caso das experiências formativas, precisamos produzir situações que ajudem os professores a lidar com essas situações, para que possam orientar seus estudantes nesses processos. Boechat (2014, p. 48) nos fala sobre a importância da recuperação de uma identidade que nos liberte dessa “multidão de zé-ninguém”, uma identidade que só pode ser recuperada por cada um de nós. Permitir-se conhecer “em sua polifonia étnica, ainda que transfigurada, para ocupar o seu lugar na vida pessoal e coletiva”. Por tudo o que trouxe de reflexões ao longo deste estudo, para viver um processo como esse é preciso vencer o medo de se sentir primitivo ou atrasado. Esses processos de tomada de consciência são complexos, doloridos, mas precisam dar os primeiros passos, viver cada etapa, superar as idéias nebulosas e densas. e buscar a clareza no pensamento, para chegar até a conjunção alquímica das polaridades indígena e não indígena.

A partir do diálogo que viemos estabelecendo com a Psicologia Junguiana e com os simbolismos alquímicos, podemos pensar a alquimia como poiésis da matéria (HILLMAN, 2010), como um despertar para nossa capacidade de criação e de transformação das coisas do mundo. A alma cria imagens e símbolos e ela mesma é uma imagem e se torna uma possibilidade de relacionamento com o inconsciente, como já referido.

O simbolismo alquímico como aproximações e produção de totalidades evidencia a beleza, que é inerente e essencial à alma e se faz presente em momentos que podemos considerar “almados”. A beleza não é referida como mero atributo estético, mas como a própria aparência em unidade com a bondade e a verdade; é o modo como os deuses tocam

nossos sentidos e nos atraem para a vida, um modo afrodítico de estar no mundo e operar processos de individuação (HILLMAN, 2010). Os deuses nos tocam e nos humanizam, assim como a *urukuréa*, a coruja, toca a primeira mulher e dá origem à caminhada Guarani e à criança primordial.

Essa beleza e essa humanização parecem ter ficado na sombra, em vários momentos, ao longo desse últimos meses, quando observamos (in)compreensões do não indígena em relação aos indígenas, apenas para circunscrever ao período desta pesquisa. Podemos associá-las ao desconhecimento, eventualmente, deliberado das culturas. Incompreensões produzidas, principalmente, a partir do arquivo de imagens coloniais (SOUZA LIMA, 2012) e dos complexos culturais (BOECHAT, 2014), que se manifestam em estigmatização ou negação da existência dos povos ameríndios. Quem vive nos complexos se mantém surdo ao direito dos povos de cultivar um modo próprio de estar no mundo, de viver suas diferenças e de reivindicar seus direitos.

Esse é um grande desafio para um programa de formação de professores. Daí a importância de realizar um percurso imagético a partir do vivido e de propiciar o encontro, a convivência com os Guarani como processo para compreender a profundidade das aprendizagens que proporciona.

Então o convite se torna cada vez mais necessário e importante. É um caminho para darmos novos sentidos a esse Outro cuja existência ainda negamos, e ao estar-junto como uma disposição de produção de afetos e de deixar-se afetar. Um estar junto que reconhece e respeita as diferenças, que não age para eliminá-las; pelo contrário, procura ampliar compreensões, encontrar e perceber outras formas de se comunicar mais potentes, mesmo não lineares nem convencionais, contribuindo para produzir *unus mundus*.

UNUS MUNDUS

Breve introdução conceitual

A expressão latina *unus mundus*, emprestada da alquimia medieval, tem o sentido de um só mundo; foi utilizada por Carl Jung para referir a existência de uma unidade que permeia a natureza material e imaterial e que é vivida na sincronicidade dos acontecimentos, na evocação de imagens em diferentes contextos (nos sonhos, na criação artística, em lembranças esquecidas, nas imagens arquetípicas, etc). Traz em si uma proposta para conciliar dimensões do subjacente àquilo que é manifesto.

A imagem de *unus mundus*, assim como os sentidos de unidade que essa expressão evoca, acompanharam este estudo desde o início. Há uma força simbólica subjacente a essa expressão que desafia sua compreensão. Seus sentidos são profundos, requerem mergulhos nos simbolismos e na tradição da alquimia e das sincronicidades, assim como em outros institutos da Psicologia Complexa de Jung. Modificar essa expressão para algo não tão complexo poderia facilitar a pesquisa, mas a imagem foi persistente.

A compreensão de *unus mundus* tem importante relação com a noção de realidade, e que não conta com consenso. Os estudos sobre sincronicidade foram realizados por Jung (2000) com a ajuda do físico Wolfgang Pauli, como já referido anteriormente. Esses estudos nos mostram que as sincronicidades nos lançam em um mundo de relações acausais que ainda precisam ser melhor compreendidas, mas que foram sentidas em muitos momentos ao longo deste estudo. Os indígenas nos falam de comunicações xamânicas, de comunicações por meio dos sonhos, Jung nos fala de mundos inconscientes e conscientes que são latentes e cujas intercomunicações não conseguimos controlar.

Murray Stein (2006), um estudioso do pensamento de Jung, fala relaciona uma experiência psíquica real à imagem de uma linha que percorre a psique, ligando instinto e espírito e, nas extremidades, vai dissipar-se em matéria e espírito. “A psique não é algo que começa e termina somente em seres humanos e em isolamento do cosmo. Há uma dimensão na qual a psique e o mundo interagem intimamente e se refletem reciprocamente (STEIN, 2006, p. 178) e produzem realidades.

O mundo psíquico pode ser tão real quanto o físico, há uma correspondência: “Aquilo que está embaixo é igual ao que está em cima e aquilo que está em cima é igual ao

que está embaixo, para realizar os milagres de uma só coisa”; “Assim como todas as coisas vieram do Um, assim todas as coisas são únicas, por adaptação” (EDINGER, 1990, p. 23). Essas passagens encontram-se no texto conhecido como a “Tábua de Esmeraldas”, de origem egípcia, em data incerta, mas em séculos anteriores ao início da era cristã; é considerado, por muitos estudiosos, como o texto que contém as origens da alquimia.

Nada acontece de forma isolada, o que está em cima, a dimensão consciente; o que está embaixo, o inconsciente; dentro, as emoções; fora, o mundo material. Assim canta Jorge Ben Jor (1976), em sua música “Hermes Trismegisto e sua celeste Tábua de Esmeraldas”⁵⁹

(...)
 O que está embaixo é como o que está no alto,
 e o que está no alto é como o que está embaixo.
 E por essas coisas fazem-se os milagres de uma coisa só.
 E como todas essas coisas são e provêm de um
 pela mediação do um,
 assim todas as coisas são nascidas desta única coisa por adaptação.
 O sol é seu pai, a lua é a mãe.
 O vento o trouxe em seu ventre.
 A terra é seu nutriz e receptáculo.
 (...)
 Sua força ou potência está inteira,
 se ela é convertida em terra.
 Tu separarás a terra do fogo e o sutil do espesso,
 docemente, com grande desvelo.
 Pois Ele ascende da terra e descende do céu
 e recebe a força das coisas superiores
 e das coisas inferiores.
 Tu terás por esse meio a glória do mundo,
 e toda obscuridade fugirá de ti.
 e toda obscuridade fugirá de ti.
 É a força de toda força,
 pois ela vencerá qualquer coisa sutil
 e penetrará qualquer coisa sólida.
 Assim, o mundo foi criado.
 Disso sairão admiráveis adaptações,
 das quais aqui o meio é dado.

Ao longo destes estudos, muitas coisas aconteceram e muitos sentidos foram sendo produzidos em situações de sincronicidades, reforçando o sentimento de que é possível viver dimensões de *unus mundus* a partir dos diálogos com as cosmologias ameríndias e, então, produzir outras realidades; é “a força de todas as forças”, como canta Ben Jor.

⁵⁹ Embora não haja consenso entre os estudiosos, Hermes Trismegisto é apontado como o autor do texto “A tábua de Esmeraldas”.

As imagens que emergem a partir do simbolismo desse diálogo intercultural e alquímico foram me inspirando a compreender *unus mundus* como possibilidade de totalidade. E a imagem de *unus mundus* estimula o exercício da pesquisadora para encontrar o espírito nessa matéria tão dura e fria, que é a Lei.

Dentro do propósito da alquimia de experimentar a transcendência, a imagem de *unus mundus* pode significar um processo para acessar um mundo de substancialidades atemporais, como refiro nas reflexões sobre Ancestralidade e Eternidade.

Unus mundus como um processo, uma meta. Essa imagem é tão potente quanto inspiradora para procurar sair do estado de idéias nebulosas e obscuras e alcançar dimensões mais encarnadas ou corporificadas desses simbolismos. Essas dimensões se estabelecem e, de certa forma, encontram-se no ápice do processo operado pelas transformações alquímicas, a *opus*.

A imagem do convite, nesta perspectiva, busca concretizar as experiências de transformação que vivemos a partir dos diálogos com as cosmologias ameríndias.

***Unus mundus* - o simbolismo alquímico na convivência com os Guarani**

Carl Jung procurou compreender a idéia de *unus mundus* como uma variação do nosso conceito do inconsciente coletivo. Podemos pensar que o inconsciente pessoal contém experiências e conteúdos psíquicos que não são percebidos pela consciência. Já no inconsciente coletivo, podemos encontrar sonhos, fantasias, imagens arquetípicas e mitológicas que surgem das profundezas da alma, sem que haja uma tradição histórica neste processo.

Na perspectiva de que o que está em cima está em baixo, o pensamento junguiano nos fala de instintos básicos e formas fundamentais do pensamento e do sentimento que são dimensões de um pensamento coletivo. Aquilo que os homens consideram como algo geral, é uma manifestação do coletivo, algo que todos compreendem, dizem e fazem como existente (JUNG, 2008), como os complexos culturais, as imagens do arquivo colonial, o índio genérico, o sentimento de inferioridade. Quando os conteúdos do inconsciente afloram na consciência, causam perturbações, que podem ser de natureza psicopatológicas ou inspirar renovações criativas.

O diálogo entre indígena e não indígena, um encontro entre modos de pensar tão polarizados, é uma dimensão complexa de tensões e enfrentamentos; seu simbolismo alquímico nos estimula a conceber esse encontro na percepção de uma produção de *unus mundus*. Produzir encontros, aprofundar diálogos, exercitar a escuta do outro como possibilidades de deixar emergir uma realidade que é una, de um mundo uno. Nossos complexos culturais, o arquivo de imagens coloniais, a tensão entre hedor e pulcritude, vão dificultando nossas compreensões e a possibilidade de produzir uma vivência de diálogo e convivência.

Em sua dimensão do simbolismo alquímico, a imagem de *unus mundus* traz a proposta de um pensamento para operar a conciliação dos opostos. Mas essa conciliação não é estática, finalizada, acabada - ela se encontra em permanente tensão e demanda novas conciliações.

Em nossa história colonial, forjou-se um processo histórico de separação entre indígenas e não indígenas; entre o impuro e o puro, numa concepção judaico-cristã; entre *hedor* e *pulcritud*, como sinaliza Kusch (2012). Essa separação foi construindo mais separação. Uma parte de nós, que é esse indígena, foi sendo tão negada que já quase não é mais reconhecida. Há um sentimento de incompletude que não conseguimos entender, então não assumimos que existe e que precisamos compreender.

A negação do indígena assumiu tamanha proporção que se tornou uma negação da história de nossa terra, de nossas raízes, de uma parte de nós mesmos. Essa negação evidencia uma perversidade que se reproduz assustadoramente, em diferentes espaços e com propósitos diversos. E a educação possui um papel muito importante nesse processo, que é o convite que a Lei nos faz para operarmos outras percepções a partir desse encontro com o Guarani, que é um encontro com uma parte de nós mesmos. Um convite para ampliarmos nossas percepções de mundo.

A ideia de *unus mundus* é ser integradora como simbolismo de encontro com nós mesmos e de produção permanente de consciência, lembrando que o que está em cima é o mesmo que está em baixo. É uma proposta de encontro entre o mundo ameríndio e o ocidental. Está na imagem do corpo trançado que vai enlaçando o não indígena para viver experiências mais profundas a partir desses diálogos com as cosmologias Guarani. No processo pessoal de viver o enfrentamento da consciência e de encontrar as pontas que se romperam nessa história vivida. De estabelecer diálogos entre Kusch, Jung e Pauli numa

experiência de problematizar a concepção de conhecimento trazida na Base Comum Curricular. De acolher as sincronicidades ao receber uma fotografia de um encontro dentro da *opy*, em Ubatuba (SP), quando buscava uma imagem para simbolizar o processo que os Guarani vivem para o enfrentamento das onças, para lidar com o *jepotá*; a mensagem ajudou a compreender que o caminho é o *mbyarekó*, cultivar o modo de vida Guarani, que se sustentam a partir dos rituais na *opy*.

De diálogo entre consciente e inconsciente. De buscar encontros que nos permitam produzir imagens, sincronicidades e simbolismos que nos ajudem a estabelecer e a estreitar “comunicações” entre o consciente e o inconsciente. E produzir processos de individuação, onde há um profundo desenvolvimento psíquico. Um encontro entre opostos que gera muita energia psíquica. Não fosse essa energia, não haveria a criação da luz a partir da escuridão; se não há luz, não há escuridão (JUNG, 2017). A mitologia Guarani nos ensina que um não existe sem o outro, que Sol teve que criar Lua, para que ambos pudessem existir.

Essa energia criativa pode contribuir para novas percepções, de produção de outros sentidos para as relações interculturais entre indígena e não indígena.

E este estudo propõe essas compreensões. O diálogo envolve tensão, ansiedade e enfrentamento. O convite é para renovar nossa percepção das coisas, e perceber uma ética da estética, um *ethos* constituído a partir de emoções partilhadas, de sentir-se em casa (MAFFESOLI, 2009), de percepção de um mundo uno. O conteúdo de uma imagem independe de um impulso consciente para inspirar percepções ou sensações. Imagens estão presentes em nossa psique, inconscientemente em toda nossa consciência, “um organismo de vida própria, dotado de força geradora” (JUNG, 1976, p. 518); aguarda oportunidade para se manifestar.

As imagens evocadas a partir do fogo que é tão presente nas aldeias guarani, material e simbolicamente, nos impulsiona a manter o coração aquecido e a aprendizagens inspiradas por essa *tekoá* fértil em imagens arquetípicas, tão almadadas e tão importantes para a educação. Dentro do simbolismo alquímico, esse encontro que se assemelha a uma mistura de diferentes elementos - matéria e espírito -, a percepção desses sentidos pode ser profundamente transformadora.

Tudo o que acende de repente, estimula nossa alegria, cintila com beleza, é o fogo do divino, a combustão do mundo, a imagem ativa de cada coisa - cada coisa com alma, um

mundo com alma, um *anima mundi* (HILLMAN, 2010a). Manter esse fogo aceso é um trabalho imaginal do coração; o mundo é um lugar de imagens vivas.

Manter o fogo aceso é, também, um caminho para juntar as pontas que nos separam de uma existência mais plena, de acreditar em *unus mundus*.

E esta tese chega ao momento de juntar as pontas... de preparar-se para encerrar uma etapa desta pesquisa, para que outras possam ter início e novas pontas possam ir se juntando e tecendo novas aprendizagens.

Tempo de juntar as pontas da pesquisa

Pelo vidro da janela, uma grande taquaireira acompanha meus movimentos agitados diante do computador. Entre livros, cadernos de anotações, documentos digitais, um quase frenesi, sua companhia me trouxe profundas inspirações. Sua vizinha, a figueira, teimosa e persistente entre muros e prédios, seus galhos amplos inspiram determinação. No tímido jardim, abandonado à própria vitalidade nesses meses de pesquisa, um pé de buganvília explode em tons de rosa. Ao seu lado, o jasmim estrela floresce, ainda tímido, mas seu perfume suave já entra pela janela. O sol está escondido atrás das nuvens, mas a poesia está no ar.

É dia do professor. Todo o dia é dia do professor, mas hoje é uma data simbólica para começar a juntar essas pontas desta pesquisa. Pontas de um fio que tantas vezes me guiaram para sair das profundezas do labirinto habitado por inquietações, temores, enfrentamentos, caminhos confusos. Assim como Ariadne ajudou seu Teseu a sair do labirinto, seus fios míticos foram me inspirando e me ajudaram a encontrar sentidos profundos na mitologia Guarani, e perceber a universalidade psicológica das imagens arquetípicas.

E foi assim, com a mitologia, a cosmologia, os diálogos, as escutas e as vivências com os guarani, assim como os diálogos, os encontros e as atividades com os professores, esta pesquisa foi se entrelaçando com cada um e trançando profundas aprendizagens.

Assim, ao invés de apresentar, neste momento, as Considerações Finais, faz mais sentido, por todas as reflexões apresentadas até aqui, que este é o tempo para juntar as pontas desta pesquisa profundamente alquímica.

Reflexões sobre a Alquimia da (Con)Vivência Educativa das polaridades ocidental e Ameríndia

Nos diálogos com os indígenas da etnia Mbya-Guarani, aprendemos muito sobre relações interculturais, sobre convivência. Estudiosos como Nestor Canclini (2009) nos dizem que os indígenas possuem um patrimônio para a interculturalidade, o que os torna mais preparados do que o ocidental para esse diálogo. Roberto Gambini (2018) costuma referir como um patrimônio de sensibilidade, em relação à forma como se relacionam com a natureza, com o outro e com o cosmos.

O Cacique Santiago Franco (2017), da *Tekoá Yvy Poty*, no Município de Barra do Ribeiro, RS, fala-nos sobre como o Guarani se prepara para dialogar com o *juruá*, reconhecendo e estabelecendo essa diferença e se posicionando a partir dela, em uma dimensão cosmológica e espiritual: “o Guarani tem o coração mais humilde. Não sei... a cultura permite isso, o próprio *Nhanderu*. Não traz violência pro outro. É muito ligado com a natureza, e a nossa natureza não permite agredir a pessoa”.

Com humildade, sem violência, nem agressão. A fala que nos chega serena evidencia uma sabedoria profunda e a conexão com a natureza que orienta o ritmo da existência e reconhece a importância e a seminalidade do diálogo intercultural, sem medos, nem sentimento de inferioridade. Uma serenidade de quem confia em *Nhanderu*, o deus verdadeiro, aquele que traz a força espiritual para o Guarani saber respeitar e ser respeitado. “Ninguém tem mais poder!” nos diz Santiago (2017), evidenciando uma relação tão forte com o divino que se torna incompreensível para o não indígena. Há um poder espiritual que se fortalece pela prática do bem, porque o egoísmo é a raiz do mal que afeta a humanidade, gera guerras e violências. Isso que é invisível é o positivo, demora mais, está na cabeça, no coração; visível é o negativo, é muito rápido, quer vir antes (VHERÁ POTY, 2015).

Em sua cosmologia, o guarani movimenta-se em busca de uma totalidade que é difícil para o *juruá* compreender. Para a psicologia junguiana, é a busca pelo Si-mesmo, pelo potencial mais pleno do humano. Ao assumir sua incompletude, o Guarani torna sua existência uma caminhada sagrada - *oguatã*, um movimento físico e, também interior que

se converte numa busca permanente pela superação de sua condição terrena; uma caminhada de cura arquetípica, como refere Hillman (1996).

A gente tem o bem e o mal em cada um de nós, mas somos um, nos fala Vherá Poty (2015). Quando há essa separação, quando o guarani se afasta de sua aldeia, desse invisível que é do fogo simbólico que sustenta essa *tekoá*, a busca desta completude se perde na dimensão do visível, e há o desequilíbrio e ele pode viver um estado de *jepotá*, um adoecimento espiritual.

Esa polaridade que vivem em si mesmos impulsiona a busca pela completude, pelo sentido de totalidade, de conexão com o grande mistério de nossa existência. Nessa caminhada sagrada, os Guarani vivem uma dimensão espiritual que os sustenta nessa vida terrena e os impulsiona à busca da completude divina. Em sua singularidade, cada Guarani vai buscando sua completude, seu equilíbrio entre o negativo e o positivo que há em cada um. E a disposição de diálogo com o *juruá* integra essa dimensão de totalidade, do Si-mesmo, e os torna mais preparados para o diálogo intercultural.

A disposição ao encontro com o outro nem sempre é recebida com o mesmo entusiasmo pelo *juruá*. Observamos que as dificuldades para essas aproximações foram e vão sendo construídas por nós mesmos, de muitas maneiras.

Vivemos em uma época em que a lógica utilitária, finalística, determina percursos. Sem utilidade prática evidente, que envolva algum ganho, ou que possa ser útil de alguma forma, então não há interesse. Segundo o ponto de vista de inúmeros ocidentais que detêm o poder decisório, algo importante e profundo como a sabedoria que encontramos na palavra do cacique, é considerado desperdício, sem valor econômico, uma perda de tempo. Nesse passo de desvalor, apenas para referir um exemplo, várias espécies animais e vegetais já deixaram de existir e várias outras encaminham-se para a extinção e as áreas desmatadas apenas aumentam.

Os Guarani preservam um modo de viver que resiste à acumulação capitalista, à vida na cidade, à lógica do sucesso associada à posição social e à ostentação. Preservam com muito cuidado uma dimensão espiritual da existência, longe da qual o Guarani não existe - adocece, distancia-se do coletivo, enfrenta o *jepotá*. Vai se perdendo da caminhada sagrada, *oguatã*, que alimenta a energia espiritual e sustenta a resistência.

Circunstâncias nem sempre evidentes, e os próprios indígenas acham engraçadas são as compreensões que o ocidental elabora a partir da imagem exterior que registra:

como usam telefone celular, assistem à televisão, frequentam a escola e a universidade, já não são mais indígenas, como se essa fosse uma condição temporária ou uma fase pré-civilizatória. Se andam nus, escandalizam; se andam vestidos, não são indígenas; se insistem em viver no mato, são uns selvagens; se vivem apenas do artesanato que produzem, não trabalham. O movimento é muito forte para desconstituir esse indígena que já vivia neste solo há milênios antes de ser conquistado pelos europeus. Esse indígena não vive apenas no mesmo país que nós, vive também em nós mesmos, nos hábitos, no sangue, na história e em nosso presente. Temos muito a aprender com esses povos originários, que estão abertos para nos receber e para voltar. O sentimento é de gratidão e de cuidado ao outro e à terra que nos acolhe e que deve acolher muitas gerações ainda, como observamos na fala de Santiago (2017), na despedida de um de nossos encontros na aldeia:

... agradeço vocês terem vindo... espero que possam ter aproveitado, que seja útil... a vida, a gente veio de passagem aqui na terra, mas não quer dizer que 'ah, vou ter que aproveitar', que muitas pessoas falam... nós temos que viver aqui até ficar velhinhos.

Para compreender a concepção de mundo do indígena, sugere Roberto Gambini (2018), precisamos, simbolicamente, ficar nus, agir para que o ego não seja o senhor de nossas vidas, limpar a mente. É importante compreender, continua o autor, que a alma ancestral está construída a partir de uma estrutura cognitiva e psicológica diferente - evidencia a dimensão do nós, do coletivo. Podemos dizer que essa alma vibra no encontro com o outro na cadência do universo. Falamos de harmonia, equilíbrio e sensibilidade que os coloca em contato com esse universo profundo que se confunde com nosso universo interior. Há uma conexão com o cosmos que se fortalece na conexão com o mundo que nos cerca, e onde poderemos viver "até ficar velhinhos", como nos disse Santiago.

Esse pensamento vem reforçar o que nos diz a Tábua de Esmeraldas: o que está em cima é o mesmo que está embaixo; consciente e inconsciente convivem em uma mesma realidade, embora não consigamos compreender essa convivência.

Para a formação de professores, essas aprendizagens assumem grande importância. Em uma avaliação superficial, a inclusão da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos pode parecer mera agregação ao rol de conteúdos já tão extensos e difíceis de organizar dentro do calendário escolar.

Em relação à história e à cultura dos povos indígenas, podemos escolher: reproduzir essa racionalidade que tem sido dirigida aos povos indígenas, esse lugar que já

se tornou comum, que é o do sincretismo, da mestiçagem, e de que somos cordiais, tão presentes no imaginário brasileiro; ou encontrar uma nova compreensão, novo olhar, outra racionalidade a partir desse humano que é o indígena. “Quiçá para encontrar una racionalidad más profunda, ou mejor, más próxima a nuestros conflictos”, que restituia algo que vitalmente se desgarrou de nós, nossa coerência interna. (KUSCH, 2012, pp. 197-198).

A partir das cosmologias ameríndias, somos convidados a olhar também o outro com quem convivemos cotidianamente - família, estudantes, colegas, comunidade escolar -, e o mundo que nos cerca, a natureza que ainda nos resta, e o que foi edificado pelo homem, o pátio de objetos, “Todo lo que se fue creando, correspondía a un solo aspecto de la vida humana, aquél que se desempeñaba en la ciudad y por eso la ciudad se fue convirtiendo en un patio de Los objetos” (KUSCH, 2012, p. 145); Con todo esto el hombre pierde la prolongación umbilical con la piedra y el árbol. Ha creado algo que suple al árbol, pero que no es árbol” (p. 146).

Vamos criando comodidades que vão nos desconectando da terra, da paisagem de nossa América, de nossas raízes, de nossa ancestralidade; passamos a viver em uma espécie de plataforma, cada vez mais distantes e cercados por objetos que vão nos isolando do contato com o outro, que cada vez toma mais espaço no horizonte que avistamos, onde quase não se vê mais o sol e a lua. Para o ocidente, “no hay ciencia sin objetos (...) será éste un defecto epistemológico de Occidente?” (KUSCH, 2012, p. 9).

Nesse movimento ao encontro com os Guarani, vamos percebendo que, ao compreender as cosmologias ameríndias, passamos a assumir um compromisso maior com a vida, com o outro e com nós mesmos, e vamos operando processos de autoconhecimento, de individuação.

Antes de pensar em como “acomodar” o tema no currículo, nos planos de aula ou nos projetos, precisamos compreender como o ocidental, o que se diz civilizado, dá sentido à existência do indígena. Indo além da ideia do que pode parecer um desperdício de tempo, uma desimportância, compreender esse modo de estar e de se relacionar com um mundo bastante diferente daquilo que aprendemos a conhecer e que nos parece ser um modelo, o padrão, o único certo.

O poeta Manoel de Barros é um autor que precisa ser outros, que não gosta “da palavra acostumada”, convida-nos a apanhar desperdícios, a incorporar à nossa existência a leveza da poesia, a viver em um outro ritmo. Propõe que prestemos a atenção em outras

cadências, a seguir o sentido inverso dos apelos do “ah, temos que aproveitar”, como nos alerta o Cacique Santiago. Nos detalhes mais simples, naquilo que nos passa sem percebermos, para nos tornarmos um Apanhador de desperdícios:

... Dou respeito às coisas desimportantes/e aos seres desimportantes./Prezo insetos mais que aviões./Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis./Tenho em mim um atraso de nascença./Eu fui aparelhado/para gostar de passarinhos./Tenho abundância de ser feliz por isso./Meu quintal é maior do que o mundo./Sou um apanhador de desperdícios (BARROS, 2017).

Na perspectiva da formação de professores, encontramos o “ocidental” que desconhece e pouca importância dá às cosmologias ameríndias, estabelecendo-as como desperdício. Na problematização das metodologias, é preciso dar atenção às desimportâncias, apanhar desperdícios. Em meio a essas imagens de desperdício e desimportância, há um simbolismo alquímico profundo que Kusch refere como sabedoria da América, uma sabedoria própria. Essa sabedoria ou processo de fagocitação, nos fala sobre um modo de absorver as coisas “pulcras” do ocidente pelas coisas “hedientas” da América; uma forma de integração humana; um modo de conhecer e produzir uma sabedoria profunda que nos parece desimportante (2000).

Para Kusch (2000), uma sabedoria da América; para Boechat (2014), a alma brasileira; para Gambini (1988), alma ancestral e espelho índio. Todas as imagens da América Profunda evocam um simbolismo alquímico que nos convida para o encontro com esse outro que se encontra nessas diferentes dimensões de sabedoria, almado, ancestral, singular e nos reconhecemos como parte, como pertencentes, como habitantes de *unus mundus*.

Quando procuramos compreender a relação do não indígena com o indígena, a poesia, a conexão com cosmos vão perdendo espaço para outros valores, anseios e ansiedades. Perdemos a oportunidade de compreender a potência alquímica dessa sabedoria que é tão singular e tão nossa.

Essa sabedoria alquímica ajuda-nos a perceber elementos econômico-político-sociais que contrapõem e polarizam indígenas e não-indígenas. Em uma das polaridades, encontra-se o ocidental, que se atribui a condição de superioridade, de autoridade sobre o outro; no outro pólo, aquele que há mais de 500 anos resiste e insiste em um sistema próprio de existência, que não reconhece essa superioridade, como evidencia a fala do Cacique Santiago, já citada.

E no solo que viu esses povos originários nascerem, onde já viviam há milhares de séculos antes da chegada do europeu, e que para eles é algo vivo, são tratados como invasores, como desperdício - uma condição que se mantém no presente. Uma relação que poderia ser de encontro, diálogo e aprendizagens, segue em permanente conflito.

A ansiedade cultural

Na perspectiva das polaridades, do encontro ou do conflito entre culturas, o estresse, a ansiedade, a incompreensão, o temor pelo desconhecido e pela dificuldade de lidar com isso levam ao caminho mais fácil, que é a negação ou, em uma condição mais drástica, a obliteração ou, mesmo, a eliminação do outro, fática ou simbólica. Um processo profundo de ansiedade cultural, como refere o psicanalista caribenho Rafael López-pedraza (1997).

A ansiedade cultural é um lugar, um tempo, um movimento para excessos, ausência de limites, de proximidade a uma dimensão titânica de nós mesmos. Quando falamos sobre povos indígenas, excessos, negação, violência e retórica são históricos e atuais. Como a educação tem problematizado essa condição do indígena, histórica e atual? E na formação de professores, como simbolizar imagetivamente essa situação?

Para Carl Jung (2011), já vimos, os excessos e a negação fazem parte da nossa sombra - aquilo que temos em nosso inconsciente pessoal, mas que não reconhecemos como sendo nosso. Como não conseguimos integrar, nem mesmo compreender o que é, então rejeitamos. Gostamos de nos afirmar como pessoas “de bem”, de “bom caráter”, generosas; preferimos não reconhecer que, muito do que fazemos é a personificação de certos aspectos de nosso inconsciente, ou aspectos inconscientes de nossa personalidade (VON FRANZ, 2002), e que não desejamos assumir como nossos.

De certa maneira, é uma culpa que não assumimos. É algo que não compreendemos, mas que se volta contra alguém. A selvageria e a barbárie estão em nós mesmos, mas o selvagem é o outro, o índio; há um excesso de realidade que não damos conta, um caos que não compreendemos, mas que precisamos eliminar. Vivemos esse estado de ansiedade cultural que não reconhecemos, pois somos pessoas “generosas”.

Somos levados a estabelecer uma dicotomia entre a imagem de civilização e de barbárie que nós mesmos criamos. A barbárie é incorporada pelo outro; personifica a

imagem daquilo que precisa ser dominado, civilizado. Há um impulso em agir para que tudo seja permanentemente controlável, previsível; para que o outro se comporte de acordo com nossa concepção de normalidade, adequação. O que foge dessa “condição de normalidade” torna difícil a convivência, gera um caos, um excesso de realidade altamente perturbador. E impulsiona um movimento de higienização da realidade, de organização do caos personificado na figura do outro, que não compreendemos, que não se comporta como o esperado, que não possui uma conduta social e produtiva “aceitável”, segundo os padrões ocidentais. São instâncias do inconsciente quase intangíveis que alimentam uma ansiedade cultural que desconhece limites, leva a cometer excessos, a atos de barbárie, contraditoriamente aquilo que projetamos no outro - nossa própria barbárie. São dimensões mais profundas de um conflito cultural que sequer é reconhecido, como excesso ou barbárie, mas se justifica pela necessidade, por um impulso de higienização.

Nesse processo, López-Pedraza (1997) nos ajuda a ampliar as imagens dessa polaridade. Fala-nos sobre polaridades entre o monoteísta e o politeísta, referindo-se, simbolicamente, àquele utiliza uma câmara com a mesma lente, sempre, uma condição que o ocidental herdou: uma única ou predominante maneira de conceber o mundo, “uma predisposição monoteísta”, um “ego monoteísta” que se vê desafiado a mudar a lente da câmara fotográfica para captar “o que vem do lado pagão politeísta”, que convive conosco, mas não reconhecemos. Para mudar essa lente, precisamos estar “conscientes do que nos diz o monoteísmo dentro de nós mesmos”, enquanto focamos imagens politeístas (1997, p. 41). Viver esse paradoxo é estar em *unus mundus*.

Essa dualidade monoteísta-polyteísta, podemos considerá-la a partir de uma crença religiosa, reprimida, censurada e negada por não ser diferente, não monoteísta - um padrão ocidental. Ampliando para concepções imagéticas de mundo, numa perspectiva mono-imagética, permanecemos contidos nas imagens já conhecidas, que estamos acostumados a ver-ter-ser-conhecer e nos deixam mais seguros. De outro lado, podemos estar abertos a outros modos de estar no mundo, fazendo uso de uma poli-imagética, com uma câmara aberta a captações ilimitadas de imagens, que nos levam a outras aprendizagens, a outros outros, em uma condição de estar-conviver-aprender.

Paracelso, médico alquimista do séc. XV, dizia que cada um tem sua estrela a seguir. Podemos seguir a nossa estrela pelo cosmos ou ficar no solo, reproduzindo modelos conhecidos e, talvez, criticando aqueles que ousam mirar uma estrela.

O uso de imagens e do simbólico são elementos potentes de expressão de um modo de estar no mundo em relação, com o si mesmo, com o outro e com o mundo que nos cerca. São igualmente importantes elementos para uma didática imagética para a interculturalidade, para desconstruir estereótipos.

A ansiedade cultural na perspectiva do *hedor* e da *pulcritud*

Rodolfo Kusch (2010), como já vimos, marcou a antinomia entre barbárie e civilização, entre o ameríndio e o europeu, entre o interior e a cidade, com a imagem de *hedor y pulcritud*. Em diálogo com López-Pedraza (1997), podemos considerar como dimensões do humano que convergem em processos de ansiedade cultural.

Com o simbolismo do *hedor*, procura evidenciar o que é nauseabundo, mal-cheiroso, algo que incomoda, perturba, angustia; produz uma estética que evoca um estado emocional de aversão, e que tentamos dissimular. O indígena, em sua simplicidade, quando o vemos em uma praça, oferecendo seu artesanato, evoca uma estética caótica. Parece-nos que algo que não deveria estar ali. Há um desconforto. O *hedor* simboliza a nossa sombra, algo que não conseguimos entender, mas procuramos dissimular. Essa imagem está associada às minorias, ao que é oriundo dessa América profunda

A *pulcritud* nos traz a imagem do anseio pela higienização, limpeza, a organização, a solução para eliminar o *hedor* - uma outra face do processo de ansiedade cultural. Não é próspero, nem suscetível de ganhos econômicos, deve ser eliminado, como forma de solução para os problemas da América (KUSCH, 2012).

O indígena não pode estar na praça, vendendo artesanato. Se está na companhia de seus filhos, o sentimento é de que está “explorando as crianças”. Não entendemos que sua cosmologia se alimenta em outra fonte. Estar junto com os filhos, em diferentes lugares, já vimos, faz parte da educação guarani. O que sabemos da relação do indígena com seus filhos? Como se trata de algo diferente daquilo que deveria estar no lugar em que estão, então agimos para erradicar.

O simbolismo alquímico da colonização

Às polaridades *hedor-pulcritud*, civilização-barbárie também podemos incluir a dicotomia entre o bem-mal, uma concepção que se instalou a partir da tradição religiosa judaico-cristã trazida pelos europeus. A dimensão do mal pensada como uma parte de nossa natureza que precisamos rechaçar, a sombra que temos, mas não assumimos.

Por outro lado, como ocidentais, somos educados a partir de uma concepção monoteísta, uma formação que convive com dificuldades com crenças que sejam diferentes daquela que professamos, como é o caso das culturas indígenas.

Ora, passamos nossa formação escolar aprendendo que os indígenas “não têm nem entendem crença alguma (...), pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm”, relatou o escrivão Pero Vaz de Caminha em sua carta. Foram considerados povos pagãos, a partir da compreensão do que observavam os colonizadores. Essa construção se mantém viva em nosso imaginário, pois, como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2010), o colonial constituiu o grau zero a partir do qual foram construídas todas as concepções que chegaram a este terceiro milênio. Passaram-se mais de 500 anos e nem mesmo a modernidade foi suficiente para modificar um equívoco que começou a ser construído no séc. XVI. Aliás, para os humanistas daquele período, os selvagens que habitavam estas terras eram considerados sub-humanos; a alma dos indígenas era um receptáculo vazio, um *anima nullius*, ou um vazio jurídico, sugerindo que a terra por eles ocupada seria uma espécie de *terra nullius*, uma forma de justificar invasão, ocupação e conquista desses territórios.

A partir dessa construção teológica, sobreveio a doutrinação cristã⁶⁰ - “se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé”, afirma o escrivão Caminha. No mesmo documento, já está profetizado o que viria acontecer com os indígenas:

E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. Ele nos trouxe até aqui creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim!

Neste processo de catequização para “acrescentar a santa fé católica”, a “salvação, deles”, sobrevieram proibições e restrições: ao uso das línguas próprias, do nome indígena, da prática dos cultos tradicionais. Os povos originários tiveram que assumir um modelo de

⁶⁰ Na época em que chegaram à América, o Santo Ofício (a Inquisição), já estava bastante avançado na repressão aos considerados hereges e acusados de crimes contra a fé católica. A Igreja exercia um grande poder nos reinos de Portugal e Espanha.

civilização estabelecido pelo colonizador. Toda a existência anterior a esse momento revestiu-se de inexistência, do nada, de desimportância, um vazio cultural. Tiveram que se submeter a um regime tutelar, não podiam expressar sua própria vontade. Uma existência milenar tratada como desperdício, um *anima nullius*. Um agrupamento de humanos sem história. Na concepção judaico-cristã, a doutrinação veio trazer o bem a esses seres que seguiam sua própria estrela, e desconheciam a fé católica. Por isso, precisavam ser salvos.

Como refere a carta de Caminha, a chegada a esta terra revestiu-se, simbolicamente, de uma designação divina e não de uma viagem exploratória, o que justificava os processos doutrinários.

Esse primeiro (des) encontro entre a cultura européia e a ameríndia rompeu um isolamento humano milenar. Foi um fato histórico de grande repercussão local e mundial, trouxe dizimação. Houve perdas humanas e culturais e doenças desconhecidas para uns e ganhos materiais imensos para outros. Foi, sem dúvida, um processo de alta tensão histórica, espiritual e psicológica, gerou uma ansiedade cultural profunda, cujos reflexos chegaram ao século XXI. Tornou-se o marco a partir do qual foram construídas todas as concepções que chegaram aos nossos dias (SANTOS, 2010).

Para López-Pedraza (1997), esse estado de ansiedade cultural se torna mais evidente em períodos de tensões históricas. O exemplo mais triste é o Holocausto, ocorrido na Segunda Guerra Mundial. Na história do Brasil, na história dos povos indígenas, podemos considerar a invasão dos europeus, no séc. XVI como um período de profunda tensão cultural, em que ocorreu toda sorte de excessos. Ali teve início um conflito entre as culturas, e o conflito cultural, nos diz o autor caribenho, dá origem aos conflitos mais profundos do humano. E as imagens desse tempo foram sendo armazenadas no arquivo colonial que ainda hoje acessamos e reproduzimos.

A ansiedade cultural é ambígua, pode nos imobilizar pelo medo ou mobilizar para o agir - aproximando ou negando. Nesse diálogo improvável entre polaridades que se opõem, de antipatias passionais aparentemente inconciliáveis, que são parte de cada um de nós, o desafio é construir encontros, experiências pedagógicas que impulsionem novas compreensões. Diálogos que produzam uma síntese alquímica de conjunção entre esses opostos, propiciando o nascimento de novas aprendizagens e novas pedagogias.

A disposição de estar neste lugar - a educação -, diz de uma abertura para aprender com o outro, sem preconceções, apenas acolhendo os fenômenos que envolvem a alma

humana. Com ética, pode ajudar a melhor compreender a vitalidade de cada movimento (MAFFESOLI, 1998) e de seus deslocamentos, desses fluxos que nos movem aos encontros. A educação possui uma importância muito grande para a produção de totalidade, de encontro com o Si-mesmo, em busca de uma dimensão de *unus mundus*, um casamento entre opostos que Carl Jung denominou o mistério da *coniunctio*, o mistério dessa conjunção alquímica que acontece entre as polaridades ocidental e o ameríndia.

Quando tomamos consciência dessa possibilidade, estabelecemos uma abertura para a alteridade, uma oportunidade para expressar diferenças e semelhanças no eu-com-o-outro. Uma oportunidade para acolher, com cuidado e respeito, o caminho que os Guarani nos oferecem para chegar até eles, realizando esse percurso sem preconceções, desapegados de uma perspectiva egóica ou inflada, e abertos a novas compreensões, a aprendizagens profundas.

Esse casamento alquímico possui uma força anímica que produz discernimentos; vamos nos dando conta dos aspectos inconscientes que trazemos e da possibilidade de integrá-los ao consciente. É o dar-se conta da própria sombra e confrontá-la de forma criativa, trazendo para si a aprendizagem com a experiência do encontro com o ameríndio. Um processo profundo de autoconhecimento (JUNG, 2011)..

A *coniunctio*, a conjunção de opostos leva à emergência do novo, produz consciência. A psicologia junguiana nos ensina que, para gerar consciência, é preciso viver, simultaneamente, a experiência dos opostos e a aceitação ou a significação dessa experiência.

As polaridades ocidental-ameríndio, *hedor-pulcritud*, monoteísta-politeísta, a par de toda a aparente impossibilidade de coexistência, podem realizar um casamento alquímico. Podemos experimentar trilhar um caminho semelhante à caminhada mítica dos irmãos Sol e Lua, com seus simbolismos míticos e alquímicos. Um processo, uma caminhada para produzir consciência - do si-mesmo, do outro, da própria sombra e da sombra do outro.

Essas aprendizagens podem ser transformadoras, pois nos desafiam a passar da condição, ainda que silenciosa ou omissa, de oposição, conflito, enfrentamento e incompreensão, para propor-se a outros encontros, a diálogos mais profundos, a valorizar o outro por ele mesmo, sua ancestralidade, sua existência e resistência, e sua energia de eternidades.

Sabemos que pacificação, tolerância e diálogo precisam ser permanentemente produzidos. Os estranhamentos se renovam. Muitas e muitas vezes, será necessário retornar aos começos, viver, novamente, as etapas de produção desse diálogo alquímico. Para os professores, é a oportunidade de viver um processo de individuação, que pode ser transformador.

As experiências formativas vividas com os professores da Escola Itaúba e da Escola Educar-se, de alguma forma, percorreram essas etapas, viveram esses processos. E as aprendizagens que todos tivemos fortalecem o propósito do convite como simbolismo para ajudarmos a encontrar sentido e importância na Lei.

O desafio é encontrar espaço na agenda, mobilizar o coletivo de professores, ou mesmo apenas um, e o convite estará nos aproximando do simbolismo do casamento do sol com a lua, do céu com a terra, de um momento da *conjunctio*. E teremos um espaço fértil para operar transformações em relação à imagem que temos do indígena. Lei e convite, simbolicamente, entrelaçados e em conjunção. Uma aproximação a *unus mundus*. Muito mais do que um mundo uno, mas um mundo em que o outro seja respeitado em suas outricidades, suas cosmologias e mitologias e possa viver seu tempo e outros tempos, e todos possam se tornar eternidades em outros.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Alban. *Epistemes “outras”: epistemes disruptivas?* Revista KULA. Antropólogos del Atlántico Sur. Abril de 2012, n. 6, pp. 22-34. Disponível em: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE. Acesso em agosto de 2019.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2012.

ARAÚJO, Fernando Cesar. *Da cultura ao inconsciente cultural: Psicologia e Diversidade Étnica no Brasil Contemporâneo*. Psicologia, Ciência e Profissão, n. 22, 2002.

AQUINO, Elda Vasques. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai – MS*. Dissertação Mestrado. UCDB, 2012. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso: jan/2018.

AZEVEDO, M.; BRAND, A.; HECK, E.; PEREIRA, L. M.; MELIÁ, B. *Guarani retã. Povos Guarani na fronteira. Argentina, Brasil e Paraguai*. Documento virtual, 2008. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/caderno_guarani_portugues.pdf. Acesso em set/2019.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARROS, Manoel. *Guardador das águas*. São Paulo: Alfaguara, 2017.

BENGOA, J. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago (CHILE): Fondo de Cultura Económica, 2000.

BENITES, Sandra ARA RETÉ. *Nhe'ẽ reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de Conclusão Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Departamento de História (DH). Disponível em: https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf. Acesso em set/2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e – Educação escolar nas aldeias Guarani*. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 109-132, jan./abr. 2007 <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/542/378>

_____. Povos indígenas e ensino de história. Lei n. 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia M. et al. (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Estação Exclamação, ANPUH, RS, pp. 151-166, 2010.

BESSA FREIRE, J. R. Relatório Figueiredo: mais de sete mil páginas sobre a violência contra indígenas no Brasil. *Entrevista. Instituto Humanitas UNISINOS*. 10 set 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546596-relatorio-figueiredo-mais-de-sete-mil-paginas-sobre-a-violencia-contra-indigenas-no-brasil-entrevista-especial-com-jose-ribamar-bessa-freire>. Acesso em 9 set 2019

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil - movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. Tese. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências de

Humanas, Departamento de História, 2010. Disp. em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf. Acesso em ago/2019.

BOECHAT, W (org.). *Alma brasileira. Luzes e sombras*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo; Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, H. N. Catequese e colonização no discurso jesuítico. In: BARROS, D. L.P. de. (org). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discurso*. São Paulo: Fapesp-Edusp, 2000, por (p. 103-118)

BRASIL. *Decreto n. 5484, de 27 de junho de 1928*. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/1928, p. 17125. Disp. em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>. Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em ago 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 15 jan 2017

_____. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 15 jan 2017

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 jan 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 14/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jan 2017.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso: set 2019.

- CAMPBELL, J. *O herói das mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005 (epub)
- _____. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.
- CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Mapas da interculturalidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- CARNEIRO DA CUNHA, Marcia. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Edição eletrônica. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/35025.pdf>. Acesso em ago 2019.
- CAVALCANTE, R. e outros. *Educação biocêntrica. Ciência, arte mística, amor e transformação*. Fortaleza: Edições CHD, 2015.
- CHAMORRO, G. *Antonio Ruiz de Montoya: promotor y defensor de lenguas y pueblos indígenas*. Revista História Unisinos 11(2):252-260, Maio/Agosto 2007. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5905>. Acesso em 20-25 out 2018.
- CLASTRES, H. *A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CLASTRES, P. *A fala sagrada. Mitos e cantos sagrados dos índios guarani*. Campinas (SP): Editora Papirus, 1990.
- COHN, C. *Culturas em transformação, os índios e a civilização*. São Paulo Perspectiva. vol. 15, n. 2, São Paulo, Apr./June 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006. Acesso em: 26 out 2018.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Porantim*. Brasília, ano IX, n. 102, set, 1987.
- _____. Relatório. *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil*. Dados de 2018. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em set 2019.
- DANTAS, Dimitrius. *MP quer reparação a indígenas por mortes em conflitos durante ditadura*. Jornal O Globo. Edição Eletrônica de 1/4/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mp-quer-reparacao-indigenas-por-mortes-em-conflitos-durante-ditadura-23563949>. Acesso em julho de 2019.
- DIAS, L.; GAMBINI, R. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: SENAC, 1999.
- DUSSEL, H. *Oito ensaios sobre a cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- _____. 1492 - *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la modernidad"*. Bolívia: Biblioteca Indígena, 2008.
- EDINGER, E. *Anatomia da Psique, o simbolismo alquímico na psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1990.

ELIADE, M. *Ferreiros e Alquimistas*. Madrid: Aliança Editorial, S. A. 1974.

_____. *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Buenos Aires: Emecé, 2001.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A Lei 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular. Dissertação. PPG em Educação: história, política e sociedade. PUC-SP. disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acesso em set 2019.

FRANCO, Cacique Santiago. *Entrevista*. Arquivo eletrônico. Acervo Grupo de Pesquisa “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade”, 2017.

FRANCO, Jerônimo. *Entrevista*. Arquivo eletrônico. Acervo Grupo de Pesquisa “Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade”, 2018.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *As brumas revigorantes de Jakaira Chy Ete, o encantamento feminino das belas palavras Mbya Guarani*. DasQuestões n. 5. Janeiro/julho 2018. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/dasquestoes/article/download/29346/20497>. Acesso em agosto 2019.

GAMBINI, R. *O espelho índio. Os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

_____. *Alma na Pedra*. Seminário de Mitologias. São Paulo: Casa Jatobá, março de 2018 (vídeo). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ESZV1FMMyv3w>. Acesso em 20-28 out 2018.

GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Edição eletrônica, 1989. Disponível em <https://latinoamericanos.files.wordpress.com/2009/03/el-libro-de-los-abrazos.pdf>

GAZETA DO SUL. *Santa Cruz do Sul, 141 anos*. Suplemento, p. 2. Edição n. 210. 28 e 29 de setembro de 2019.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In. *As artimanhas da exclusão Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª ed. pp. 141-156, São Paulo: Editora Vozes, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, jul 1999. São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200002. Acesso em ago 2019.

GUSTSACK, Felipe. PELLANDA, Nize M. Campos. BOETTCHER, Dulci M.. Contribuições para uma epistemologia da complexidade. In: PELLANDA, Nize M. Campos. BOETTCHER, Dulci M. (org.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36023737/Contribui%C3%A7%C3%B5es_para_uma_epistemologia_da_complexidade. Acesso em out/2019.

HILLMAN, James. *Psicologia arquetípica, um breve relato*. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

_____. *O código do Ser. Uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

_____. *O pensamento do coração e a alma do mundo*. Campinas (SP): Verus Editora, 2010a.

_____. *Psicologia alquímica*. Petrópolis (RS): Vozes, 2010.

HARK, H. (org). *Léxico dos conceitos junguianos fundamentais*. A partir dos originais de C. G. Jung. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOLANDA, Sergio Buarque. *A visão do paraíso: os motivos endêmicos no descobrimento e na colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Caminhos e fronteiras*. 3ª ed. São Paulo: Caminho das Letras, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. IBGE *Índio. 2010* (online). disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em jan/2018.

IHERING, Hermann von. *A antropologia do estado de São Paulo*. Revista do Museu Paulista, VII, p. 202-257. São Paulo: Typ. Cardozo, Filho & Cia., 1907. Disponível em <http://www.etnolinguistica.org/biblio:ihering-1907-anthropologia>. Acesso em set/2019.

JOR, Jorge Ben. Hermes Trismegisto e sua celeste Tábua de Esmeralda. *Álbum Brasil África*. Rio de Janeiro: Warner/Chappell Edicoes Musicais Ltda, 1976.

JUNG, C. *Tipos psicológicos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

_____. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

_____. *Sincronicidade*. 10 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. *O eu e o inconsciente*. 21ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

_____. *Aion, estudo sobre o simbolismo do si-mesmo*. 8ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

_____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. COHN, Sérgio (org.) *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. [e-book] São Paulo: Companhia das Letras, 2019

KUSCH, R. *Índios, porteños e dioses*. Rosário (Província de Santa Fé), Argentina: Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2000.

_____. *El pensamiento indígena y popular em América y la negación del pensamiento*

popular. Argentina: Editorial Fundación Ross, 2012.

_____. *América profunda*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.

_____. *Geocultura del hombre americano*. Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2012a.

_____. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2012b.

LACERDA, Rosane. *Os Povos Indígenas e a Constituinte - 1987/1988*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2008. p. 53.

LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LONDERO, Marcia. *Democracia e participação política indígena no Estado do Rio Grande do Sul: a atuação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas 1993-2014*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. PPG em Ciência Política, 2015. Disponível em <http://biblioteca.emater.tche.br:8080/pergamumweb/vinculos/000005/00000549.pdf>. Acesso em out 2019.

LOPES, J. R. *1499 - O Brasil antes de Cabral*. Rio de Janeiro: Harper Colins, 2017.

LOPES, Danielle Bastos. *A presença do invisível na Assembleia Nacional Constituinte: um estudo sobre a participação indígena (1987-1988)*. Hist. R., Goiânia, v. 22, n. 1, p. 71–87, jan./abr. 2017 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6115759.pdf>

LÓPEZ-PEDRAZA, R. *Ansiedade cultural*. São Paulo: Paulus, 1997.

MAFFESOLI, M. *Homo eroticus. Comunhões emocionais*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. *O tempo dos tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. *O elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

_____. *O imaginário é uma realidade*. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva, em Paris, em 20/03/2001.

_____. *O mistério da conjunção*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *O tempo retorna. Formas elementares de pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARRERO, Andrea Rita. *A história genética dos gaúchos - dinâmica populacional do sul do Brasil*. Tese. PPG em Genética e Biologia Molecular da UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/cp030204.pdf>

MELIÁ, B. *Una nación, dos culturas*. 4ª ed. Asunción (Paraguay): CEPAG, 2016.

- _____. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 49, dez/1999.
- _____. *Guarani Continental. Povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Campo Grande (MS): Equipe Mapa Guarani Continental, 2016. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-continental-povos-guarani-na-argentina-bolivia-brasil-e-paraguai>. Acesso em 16 out 2018.
- MENEZES, A.L.T. *Etnografia na Tekoa Anhetenguá*. Vídeo. 2005.
- MENEZES, A.L.T.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação ameríndia: dança e escola Guarani*. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- MENEZES, A.L.T.; RICHTER, S.R.S; SILVEIRA, V. F. *Nhandereko kue kyringue'í reko rã – nossas histórias para as crianças*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2015.
- MENEZES, A.L.T.; SILVEIRA, V. *Epistemologias indígenas e as visões sobre pobreza: estética e espiritualidade como resistência*. In: XIMENES, V. M. e outros (org). *Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- MIGNOLO, Walter. *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Revista de Filosofía, nº 74, 2013-2, pp. 7 - 23 disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4520938> Acesso em 9 set 2019
- MONCAYO, Victor M. *Orlando Fals Borda: Una sociología sentipensante para América Latina*. Revista. Bogotá, Colômbia, CLACSO, 2009. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160304050141/01pres.pdf>
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NÓBREGA, M. *Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega: opera omnia*. Coimbra, 1955 (fac-símile)
- PANIKKAR, R. *Paz e interculturalidade. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder, 2006.
- PACHECO, José F. de Almeida. *Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira. Grupo de Estudos Educação Básica Pública Brasileira: Dificuldades Aparentes, Desafios Reais*. Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira-1>. Acesso em 23 fev 2019.
- PERRONE, Maria Paula M. S. B. *Complexo: conceito fundante na construção da psicologia de Carl Gustav Jung*. Tese. Psicologia Social. Universidade de São Paulo (USP), 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-30072009-135120/pt-br.php>. Acesso em set/2019
- PONDÉ, Luiz Felipe. *Guarani Kaiowá de boutique*. Jornal “Folha de São Paulo”. Edição eletrônica de 19 de novembro de 2012. Disponível em: <https://www1>.

folha.uol.com.br/colunas/luizfelipeponde/1187356-guarani-kaiowa-de-boutique.shtml. Acesso em out 2019.

RAPPAPORT, J. *Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation, Collaborative Anthropologies*. Volume 1, pp. 1-31, 2008.

RESENDE, Maria Leônia Chaves; LANGFUR Hal. *Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei*. Tempo [online]. 2007, vol.12, n. 23, pp.5-22. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-7042007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 ago 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas*. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em <http://www.educacao-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201803/21103649-pdf-plano-estadual-das-diretrizes-da-erer-1.pdf>. Acesso em out 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Relatório “Cumprimento do Art. 26-A da LDN nas escolas municipais do RS”. http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf. Acesso em 23 de fev 2019

SAHLINS, M.. *História e cultura: apologias a Tucídides*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SAWAIA Bader (org). *As artimanhas da exclusão Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2013

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

SOUSA, G. S. de *Tratado Descritivo do Brasil. 1587*. (online) Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242787>

SOUZA LIMA, A. C. de. *O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo*. Revista de Antropologia. USP, v. 55, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59301>. Acesso em: out 2019.

SOUZA, F. R. S. *Processos educativos na alteridade Mbya-Guarani no Facebook - afetar e deixar-se afetar*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/678>

SOUZA, F. R. S. *Diários de campo*. 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. [s.n.]

SOUZA, F. R. S; WERNZ, M. C. G. *Educação: corpo, vivência e espiritualidade*. Atas XII Reunião de Antropologia do Mercosul 2017 (RAM). GT 34: Interculturalidad y

educación. Debates regionales sobre políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales. Disponível em: <http://ram2017.com.ar/?p=2144>

SOUZA, Paulo C. *O Processo Alquímico e a Psicoterapia Junguiana*. Conteúdo eletrônico. 2008. Disponível em: <https://psiqueobjetiva.wordpress.com/2008/11/22/o-processo-alquimico-e-a-psicoterapia-junguiana/>. Acesso em set 2019.

STEIN, Murray. *O mapa da alma*. São Paulo: Cultrix, 2006.

STAUFFER, David Hall. Origem e fundação do Serviço de Proteção aos Índios. Revista de História da USP, vol. 22, n. 46, 1961. <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/120362>

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

_____. Discurso. Premios Príncipe de Astúrias 2008. Cerimônia de premiação. 6 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GV-qu7VKwEM>.

_____. *O medo dos bárbaros: para além do choque de civilizações*. Petrópolis, RS: Vozes, 2010.

VARELA, Julia. & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VARGAS, Naior de Souza. *Aspectos históricos da alquimia*. Revista Junguiana, v. 35-2, p.69-76, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jung/v35n2/08.pdf>. Acesso em set/2019.

VHERÁ POTY. Entrevista. In: MENEZES, A.L.T.; BERGAMASCHI, M. A. *Educação ameríndia: dança e escola Guarani*. 2ª ed. pp. 22-39. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015

VIEIRA, Fátima. As quatro fases da alquimia. Conteúdo virtual. Disponível em: <http://blog-psique.blogspot.com/2009/03/quando.html>. 2009. Acesso em set/2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Xamanismo. Tão humanos quanto animais*. Jornal “A Folha de São Paulo. Caderno Mais, edição de 16 ago 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs16089808.htm>. Acesso em set 2019.

_____. *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. (online) 2006. Entrevista aos editores do livro “Povos Indígenas no Brasil” 2001/2005. Disponível em : https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em set 2019.

_____. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. 5ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. *Os involuntários da pátria*. Aula pública durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. [arquivo eletrônico] Disponível em: <https://sentinela.tumblr.com/post/143372750627/os-involunt%C3%A1rios-da-p%C3%A1tria>. Acesso: out 2019.

_____. *Metafísicas canibais*. [e-book]. São Paulo: UBU, 2018.

VON FRANZ, M. L. *Alquimia - Introdução ao simbolismo*. Barcelona (ES): Inner City Books, 1995 (online).

_____. *A sombra do mal nos contos de fadas*. 3ª ed. São Paulo: Paulus, 2002