



1407 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais

ÑE?É PORÃ ? AS BELAS PALAVRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fátima Rosane Silveira Souza - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

Desenvolvo algumas ideias sobre formação de professores na perspectiva das cosmologias e da mitologia ameríndias, em cinco encontros realizados em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul, próxima a uma aldeia indígena mbya-guarani. Compreender como as cosmologias e a educação tradicional guarani podem contribuir para um modo de ser professor, pensando a partir de nossas raízes (Kusch, 2012a), em uma postura de *corazonar* como dimensão política da espiritualidade (Guerrero, 2011). Como metodologia, o círculo de cultura (Brandão, 1981), com elementos geradores as belas palavras, vídeos, diálogos, imagens e atividades vivenciais. As reflexões sobre a mitologia ameríndia e a educação tradicional guarani demonstram uma riqueza pedagógica e, a cada encontro, as belas palavras foram contribuindo para compreender a importância de vivificar a sensibilidade do professor e para ir construindo compromissos de totalidade e de transcendência cultural, na escola e na vida.

Inícios educativos ameríndios

O objetivo do projeto é construir um programa de formação de professores inspirado na educação tradicional guarani e os modos como educam suas crianças. Foi desenvolvido com um grupo de professoras do ensino fundamental, em uma escola pública localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Tem anexa uma escola indígena^[1], localizada dentro da aldeia mbya-guarani, com um professor indígena e turma multisseriada até o 5º ano do ensino fundamental.

Os egressos da escola indígena juntam-se aos alunos da escola não indígena e a esse grupo de professoras. Convivendo há 15 anos com a comunidade indígena, as professoras já têm naturalizados os modos diferenciados de ser, daí a importância de compreender os sentidos que dão à presença desses alunos na escola, situação semelhante a de outras escolas públicas.

Estão identificadas como divindades femininas e maternas da mitologia tupi-guarani: Yacy, Mãe Natureza; Amanacy, mãe da chuva; Aracy, mãe do dia; Iracy, mãe do mel; Yara, mãe da água; Yacyara, mãe do luar; Yaucacy, mãe do céu; Acima Ci, mãe dos peixes; Ceiuci, mãe das estrelas; Amanayara, senhora da chuva; Itacy, mãe do rio da pedra (FAUR, 1998).

2 A formação de professores

Quais os significados de ser professor em uma escola e em um coletivo que, em meio aos demais desafios, vivencia profundas diferenças culturais? Essa condição é sugestiva para refletirmos sobre a educação a partir de peculiaridades locais, de um horizonte cultural singular, até mesmo em diálogo com propostas oriundas de outros países, que se juntam ao nosso sistema de ensino para qualificá-lo.

Rodolfo Kusch (2012), filósofo argentino, nos desafia a pensar a partir de nossas raízes ameríndias, a resgatar um estilo de pensar próprio, seminal, que se encontra no fundo da América e se mantém vigente. Um pensar que evitamos acessar em razão do sentimento de inferioridade que não nos deixa reconhecer a potência criativa do que é nosso. Inseguros, preferimos adotar o pensamento europeu por padrão de qualidade (KUSCH, 2012a). Deixar de se submeter não é uma possibilidade: “Como vamos viver fora? O mundo é escrito assim, não vamos conhecer essa escrita?” (Aracy).

Dialogar com “essa escrita” é importante, mas isso não significa adesão irrefletida a um modelo em razão de sua origem. Temos potencial criativo para pensar a partir de nós mesmos e construir modelos nos quais possamos nos reconhecer.

Vivenciamos um anseio de ser alguém, de deixar de ser primitivo, uma disposição mais voltada para a Europa do que para nós mesmos. Por vezes, preferimos dissimular ou criticar algumas dimensões de nossas raízes. Difícil compreender esse estar-sendo que organiza nosso modo ameríndio de habitar este solo e que se funda na pura intuição – uma liberdade que resistimos em assumir porque evidencia uma verdade interior que assusta, envergonha e exige autoconhecimento.

Para assumir essa dimensão ameríndia, precisamos deixar fluir a emoção e o sentido do pertencimento e exercitar um pensar a partir de nossas raízes. Permitir-se estar em uma dimensão seminal, em que o como agir possa brotar de um pensar próprio, de um solo cheio de sentidos e de vivências que deixa emergir outros pensares, de reconhecimento-estranhamento, de tensionamentos-acolhimentos. São dualidades que vão dialogando e germinando em novas compreensões (KUSCH, 1986).

As cosmologias indígenas desnudam um modo de estar no mundo que se organiza seminalmente, e não em termos de causa e efeito, uma característica do modo de pensar ocidental. Trazem-nos compreensões diferentes sobre o que significa habitar este solo - aprendizagens importantes para a educação, a formação de professores e o sentido do pertencimento.

Essas cosmologias sugerem uma postura de *corazonar*, como refere o antropólogo equatoriano Guerrero Arias (2011), uma atitude que nos liberta da matriz de colonialidade que nos cerca e para se contrapor aos mecanismos que criticam e querem controlar nosso modo de habitar este solo. *Corazonar* para decolonizar o saber, o sentir e o ser e agir *parareligare* afetividade-racionalidade, razão-intuição. Uma postura para acessar a dimensão política da espiritualidade^[2], uma manifestação de consciência política e holística que nos possibilita superar a fragmentação da realidade (GUERRERO, 2011), que acontece a partir do ingresso na escola, quando somos levados a separar a alma do corpo e a razão do coração (GALEANO, 1989).

A ideia de religar razão-amor-corpo-coração remete-nos à dimensão do homem em sua totalidade, à união entre pensamento causal-seminal, inteligência-afetividade, ocidental e indígena ou popular (KUSCH, 2012a), nossas escritas-outras escritas, corporificando uma singularidade que ainda não compreendemos.

Na educação, essa singularidade pode contribuir para compor diálogos e deixar aflorar o sentido do pertencimento a este solo, e inspirar uma busca a partir de nós mesmos. Podemos dialogar com modelos importados, com “outras escritas”, pois uma proposta não exclui a outra. O diálogo entre ocidental e ameríndio fortalece o rico patrimônio cultural que nos constitui, ainda que não o reconheçamos. Todavia, se nos colocarmos passivamente nesse processo, seremos meros depositários e nosso conhecimento será cada vez mais parcial, incompleto. Penetra, deposita-se, mas resta a sensação de que falta algo (KUSCH, 2012a), de que “algo não está certo” (Yaci).

Importante, então, que a ideia de formação procure compreender o professor em seu horizonte cultural para, a partir daí, construir uma dimensão holística que nos ajude a superar as fragmentações dos saberes.

Há que considerar, também, o contexto político-econômico atual, que pode até sugerir que alguns professores escolham a acomodação, num processo de depreciação da própria experiência e do si mesmo. Uma impressão superficial propagada como real e que evidencia uma urgência em afirmar que é, algo que apenas aparenta (KUSCH, 2012). Nega reconhecimento ao invisível e detém-se no aparente, sem buscar transcender ao humano em sua existência e os seus sonhos.

Neste solo tão singular, convivem ameríndio e ocidental: um comprometido com o popular, vivendo no fluxo de um estar-sendo que assusta; o outro, ansiando por um padrão que não surpreenda nem abale sua segurança (KUSCH, 1986).

Esse horizonte cultural singular esteve evidenciado nos encontros.

3 Um modo de estar em pesquisa

Neste processo, desafio-me a estar em pesquisa em um modo para deixar aflorar a intuição, essa liberdade ainda desconhecida (KUSCH, 1986), que é uma *actio* ativa e criadora que apreende e reconfigura compreensões: “O intuitivo nunca será atraído para onde possa encontrar valores de uma realidade universalmente reconhecida, mas para onde encontre possibilidade” (JUNG, 1976, p.428). Ao possibilitar a reconfiguração de significados, a intuição deixa a expectativa acerca do que emergirá e requer uma postura atenta ao fluxo dos movimentos.

Intuição e reflexão orientaram o diálogo com essas professoras que não receberam formação para o magistério intercultural; foram aprendendo por tentativa e erro, guiadas pela intuição e determinadas a fazer o que parecia ser o melhor.

O encontros ocorreram no segundo semestre de 2017, à noite, na escola. Inspirados nas cosmologias ameríndias e em um pensar holístico, cada encontro tornou-se espaço para aprofundar as compreensões sobre a cosmologia guarani e como essas aprendizagens podem contribuir para o professorar. Possibilidades para refletir sobre o outro e sua cultura e as aprendizagens nesses diálogos interculturais.

4 Compreendendo as relações interculturais

A construção de diálogos entre culturas tem desafiado a educação nessa sociedade refratária em reconhecer o preconceito racial e o quanto sofremos com isso. Precisamos reconhecer a riqueza dessas relações, que podem ser transformadoras, e a educação é um espaço importante construir relações éticas e solidárias. Construir diálogos que nos ajudem a transcender o superficial e aparente para escutar o outro de forma atenta e com respeito ao direito de ser diferente. Precisamos de uma disposição para essa aventura complexa de reconhecimento de nossas raízes como possibilidades para tecer novas compreensões e estabelecer compromissos seminais.

Para quem convive com uma comunidade guarani sem conflitos aparentes parece uma reflexão desnecessária. Sabemos, porém, que não se costuma fixar a atenção no que nos é habitual. Falta-nos a consciência de que conhecer nossa cultura passa pelo conhecer outras culturas, de viver uma experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro (LAPLANTINE, 2003), uma riqueza que pode se perder na naturalização da rotina e na negação da presença do outro.

É um espaço privilegiado para a compreensão do outro. Na medida em que compreendemos esse horizonte cultural, somos absorvidos por esse sujeito na sua totalidade, tudo muda e isso nos implica (KUSCH, 2012) e possibilita movimentos de transcendência. Comprometidos com o outro, vamos nos dando conta de que somos apenas uma cultura possível em meio a tantas outras. Do contrário, ficamos presos a uma única cultura e cegos à dos outros, o que nos torna míopes à nossa cultura (LAPLANTINE, 2003). Assim, ao invés de reconhecer e aprender com as diferenças, agimos para reduzi-las, para anular o outro, tomando a nós mesmos como parâmetros.

Compreender a cultura indígena contribui para uma outra disposição diante da vida são aprendizagens que trago desses diálogos. Nesse percurso, tenho percebido que, em nossa existência, vamos colecionando conceitos e imagens que nem sempre são nossos, mas que vão se incrustando e aderindo como cracas às nossas concepções de si mesmo e do outro. Na medida em que buscamos compreender o outro, submergimos em processos profundos de desaprendizagens de nós mesmos e de nossa cultura. Essas alteridades nos levam a compreender nosso papel em uma dimensão cosmológica.

5 O projeto *Ñe'é porã* – as belas palavras

Ñe'é porã nos remete ao mito fundador da cosmologia ameríndia: o Mito dos Gêmeos.

A mitologia, ensina Campbell (2008), tem a função de conciliar a consciência com as condições da própria existência e dá conta de um vir a ser que tem raízes no cotidiano e abarca da história da humanidade aos adornos do corpo.

Nada humano es ajeno. La naturaleza misma está humanizada: sol y luna, estrellas, nubes y vientos, fríos y calores, sequías y diluvios. Por el mito pasa la historia entera de la humanidad, desde sus necesidades más materiales, [...] hasta las relaciones místicas con los de Arriba, pasando por la organización social y política, las reglas de parentesco, las técnicas de producción o el sistema económico (MELIÀ, 1997, p.30).

Elementos da natureza em formas humanizadas ou divinizadas com o sagrado e o espiritual dão fundamento e energia vital a essa existência no mundo material. Essa existência possui uma dimensão mítica que temos dificuldades de compreender. A simbologia mitológica guarani opera uma espécie de canal de comunicação com os antepassados, com o mundo espiritual e com a imagem de um tempo primordial. Essa história, que é sagrada para os guarani; traz conselhos e explicações que sustentam esse povo na realidade vivida e a oralidade é a forma de expressão, de comunicação e de educação (MELIÀ, 1997).

O Mito dos Gêmeos, em sua condição fundante, inspira as belas palavras, a organização social, as normas de conduta e a busca do guarani pela superação de sua condição humana. Relata a vida criada por Ñanderu, o grande pai, da gestação, do nascimento dos gêmeos Sol e Lua, de uma existência de dificuldades, percalços, e dúvidas que vão enfrentando até o encontro com Ñanderu. Os irmãos simbolizam as

dualidades: convivência-diferença, proximidade-distância, continuidade-descontinuidade, tão presentes na existência dos guarani.

Ampliando a relação mitológica Sol-Lua para os diálogos entre as professoras e os mbya-guarani, deparamo-nos com situações de estranhamento e de esforço para bem conviver. Nesses momentos, a dimensão feminina e materna das professoras fica mais evidente e os estranhamentos e as intuições se transformam em acolhida solidária.

Há uma dimensão simbólica e imagética que inspira os guarani à busca da totalidade, de superação da sua condição humana e do equilíbrio entre o bem e o mal, como ensina Vherá Poty, um intelectual mbya-guarani:

Naturalmente a gente é gêmeos, mas somos um, porque a construção da pessoa é isso, é negativa e positiva. Quando você tenta agir de forma negativa, o teu lado positivo te impede que tu faça isso porque te coloca em uma posição que está em ti. Então tu fica nessa luta constante de equilíbrio enquanto pessoa (BERGAMASCHI e MENEZES, 2015, p.24).

A busca por equilíbrio e superação deixa sobressair uma incompletude que move o guarani em sua dimensão espiritual, que manifesta o *Ñe'é porã*, as belas e verdadeiras palavras que sustentam a existência do guarani.

Ñe'é, palavra, voz, eloquência, alma; anima no homem o que é divino. É o princípio da pessoa guarani, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser de cada pessoa (H. CLASTRES, 1978). Os humanos são representações imperfeitas do *Ñe'é*, uma dimensão perfeita sem a qual o guarani não existe. Denomina o espírito enviado pelas divindades para a criança que está por nascer – o nome espiritual guarani -, a palavra-alma que inspira seu destino.

Porã, o sentido estético e ético da palavra-alma. Evidencia o belo, o viver bem, aquilo que é bom, saudável e divino - o viver de acordo com o *Ñanderekó*, o modo de ser guarani.

O *Ñe'é porã*, assim como inspira o guarani a ser alguém melhor, pode contribuir para construir uma relação holística entre culturas. As belas palavras nos convidam a pensar em uma relação em que cada um reconheça e respeite o que há de bom e divino., num esforço para transcender o "inter" e contribuir para que todos se tornem pessoas melhores, reconhecendo a cultura do outro e aprendendo um pouco mais a própria cultura.

A palavra-alma ou o nome espiritual exerce uma função pedagógica na formação do bom guarani (MELIÁ, 1999); indica uma subjetividade que se manifesta em todas as dimensões de sua vida. Não determina o destino, mas inspira a educação da criança.

Compreensões difíceis para não indígenas. "Nem todo mundo pode fazer bichinho; só uns fazem cestos." (Aracy). Essas diferenças dizem de um respeito ao divino, à palavra-alma: "pode até fazer, mas não vai ficar bem feito!", refere Vherá Poty (Diário de Campo, 2017).

A palavra inspirada traz a potência afectiva da linguagem e da corporeidade, de abertura ao afetar e se deixar afetar. *Ojuruá* (o não indígena) pode se deixar levar por essas afecções e contribuir para transcender às limitações da própria cultura. Ao invés de tentar reduzir as diferenças, construir e assumir um compromisso com o outro. E buscar sua totalidade.

6 Metodologia

Como falar de culturas diferentes quando, de certa forma, cada um é impermeável em seu modo de pensar? As diferenças dificultam os diálogos e geram incompreensões; propagam preconceitos e fortalecem a negação da existência do outro. Por isso, começamos desnudando os modos de pensar de indígenas e de professores para tecer compreensões e compromissos.

Após submergir nessas alteridades interculturais, não seremos mais os mesmos. No deixar-se envolver, experimentamos um processo de aculturação inversa que vai reduzindo os aspectos superficiais e deixa florescer uma sabedoria própria. Ocorre uma interação dialética entre o pensamento ocidental e indígena, num processo para ultrapassar a dimensão do conhecer e passar a compreender o outro. Kusch (1986) nos fala em fagocitação, denominação inspirada na biologia celular, que nos remete à ideia de viver uma alteridade que transforma, opera profundas aprendizagens e possibilita o transcender a uma percepção cósmica.

A relação com o outro e com o cosmos nos ajudam a compreender nosso papel nessa existência - um modo singular e seminal de estar sendo pesquisadora no fluxo dos encontros, de tornar-se um pouco o outro, para melhor compreendê-lo.

Neste projeto, os encontros e as reflexões me fizeram passar por uma aculturação inversa que mudaram minhas percepções sobre o professorar e veio o compromisso.

O estar-sendo, para Kusch (1986), é um modo de estar no mundo, em uma experiência contemplativa mítica e espiritual que se diferencia da voraz disposição do "ser alguém" do ocidental. Um modo intuitivo de aprender pelos sentidos, que não é inferior à racionalidade contida em uma pergunta; aprendemos na dimensão da corporeidade, com a integralidade de nosso corpo (MENEZES, 2005). Um modo de estar em pesquisa que se constitui em torno do círculo da cultura.

6.1 Círculo de cultura

Com a presença de 10 professoras, em média, o círculo da cultura foi importante porque pressupõe a educação como um ato coletivo, solidário, de trocas entre pessoas que são reconhecidas em sua individualidade; estimula e se nutre de reflexões dos participantes e possibilita novas compreensões em torno do tema gerador (BRANDÃO, 1981).

Estar em círculo facilita a organização espacial do grupo e o sentimento de igualdade entre os participantes, apesar dos diferentes pensares. Contribui para reflexões coletivas e agrega significado aos sentidos (CAVALCANTE *et al.*, 2015). Há um ensina-aprende que facilita as atividades e constitui-se em recurso importante para compreender os pensamentos e os sentidos coletivos e individuais.

A cada encontro o tema gerador escolhido agregou imagens, palavras e reflexões. Elementos que emergiam em um encontro podiam ter desdobramentos subsequentes. Desafio do pesquisador é estar em escuta cuidadosa para compreender os movimentos do grupo, manter a organicidade e propor reflexões condizentes com os acenos do grupo.

7 Os encontros

O primeiro encontro contou com a presença do cacique da aldeia, com o objetivo de recuperar a história e os significados da chegada dos

guarani à região.

A imagem geradora foi um vídeo de 2015, roteirizado e protagonizado por guarani dessa aldeia. O enredo mostra como crianças e jovens guarani se organizam para uma pescaria, desde o pedido de autorização aos mais velhos, a caminhada na mata, o rio, a pescaria, o preparo do peixe e o retorno à aldeia. O objetivo do vídeo é mostrar às crianças *jurua* a vida de uma criança guarani.

Crianças e jovens pescando sozinhos é uma prática comum para os indígenas. Há um modo de educar em que vão aprendendo o sentido do cuidado mútuo desde cedo. As crianças guarani estão sempre próximas aos adultos, e o bebê e o irmão maior estão sempre juntos. Quando não há adulto por perto, o mais velho assume o cuidado. Os ensinamentos são transmitidos oralmente pelos mais velhos, por outras crianças, pela família e em todo o lugar (AQUINO, 2012). Essa postura revitaliza a força da palavra, reconhece e estimula a autonomia da criança. Uma prática impensada para as mães que assistiam ao vídeo, em que a dimensão do cuidado está fortemente relacionada à presença de um adulto.

Após a exposição do filme, o cacique relatou a história da chegada à região e a contrariedade das autoridades locais com esse fato. As professoras contribuíram para reconstruir esse momento e referiram o temor com o desconhecido e com problemas que poderiam advir dessa chegada inesperada.

Foram começos difíceis. A convivência com os moradores da região, contou o cacique, tornou-se mais tranquila quando os guarani passaram a participar dos torneios de futebol da região e foram vencendo as partidas e as resistências dos moradores. Atualmente, eles têm o que precisam pra viver: mata, rio próximo, um pouco de caça e terra pra plantar.

Como nos lembra Canclini (2009), não fosse o preparo dos indígenas para lidar com esses deslocamentos que aproximam grupos sociais de forma inesperada, os problemas sociais seriam mais sérios.

7.1 Cenários de infâncias Guarani – pensar com sensibilidade

No encontro subsequente, a ideia era refletir sobre as concepções de infância das professoras e as imagens de infâncias guarani. Um vídeo (MENEZES, 2005) com cenas rotineiras de bebês, crianças e jovens em uma aldeia guarani.

Um bebê engatinha pelo chão, observado à distância pela mãe. Brinca com objetos que encontra: pedrinhas, folhas, uma faca... Detém-se brevemente com faca., bate-a numa pedra, abandona-a e segue em meio a galinhas, pintinhos e cães que circulam por ali. É atraído para um fogo de chão onde há panelas e chaleiras quentes e, ao se aproximar, é afastado por um adulto, em silêncio. Segue engatinhando em direção ao grupo de crianças e jovens que desenha num quadro escolar; uma menina vem brincar com ele. Brincam por algum tempo com um pedaço de giz – parece um momento prazeroso para ambos.

Noutro momento, o bebê ensaia ficar em pé, estimulado por um jovem menino. Levanta, cai sentado, sem chorar, e segue tentando ficar em pé.

São apenas 15 min de vídeo, sem diálogos, apenas o som de risadas das crianças, mas essas imagens trazem ensinamentos profundos sobre a educação tradicional da criança e os processos de formação da pessoa guarani, fundamentais à compreensão da cosmologia guarani.

Na educação guarani, essa interação com o meio ajuda a criança a desenvolver seus próprios processos de aprendizagem e a preservar os saberes tradicionais; torna mais fácil o aprender a interagir com o meio em que vive (AQUINO, 2012).

Para as professoras, que desconhecem esses processos educativos tradicionais, foram visíveis o desconforto e a apreensão nos momentos em que o bebê pegou a faca ou aproximou-se do fogo. Quando foram convidadas a manifestar o vivido e o pensado por meio de palavras geradoras, as reflexões foram profundas e levou-as a refletir sobre uma postura diante da vida, do trabalho, da família e da sociedade.

As percepções sobre a infância guarani foram expressas nas palavras: harmonia, simplicidade, naturalidade, aprendizagem natural, igualdade, sensibilidade, tranquilidade e liberdade. Sobre as infâncias não indígenas: ajuda mútua (falta), como aprender e ensinar, tranquilidade (falta), mais regras; cuidado, simplicidade (falta), brincar, confiança (falta).

As palavras escolhidas evidenciam diferenças importantes entre os sentidos que adultos indígenas e não indígenas dão às infâncias - do respeito e estímulo à autonomia à proteção extremada.

Destaco algumas reflexões que emergiram na potência espontânea das falas. Nos sentidos atribuídos às infâncias guarani, já não dispomos mais da simplicidade e da autenticidade; tiveram que ser abandonadas em razão das conveniências sociais: “todo mundo foi obrigado a fazer outras coisas, deixou a simplicidade de lado porque não convinha, tem que ser sofisticada” (Yaci) ou ficou esquecida na infância: “Eu brincava com coisas simples, pedacinho de louça quebrado, pilha velha, carvão, os brinquedos e as brincadeiras tinham outros sentidos” (Yacyara). Ou se perdeu no consumismo, a “exigência para ganhar brinquedo recém lançado” (Amancy).

Apesar da apreensão com as cenas assistidas, a autonomia da criança na educação guarani foi associada ao cuidado: “A gente nota, primeiro, é a criança, depois os outros” (Aracy); “Alguém cuida!”, surpreende-se Yaci.

Reconhecem uma dimensão do papel da avó *ekuñakarai*, conselheira, liderança espiritual, orientadora da educação espiritual e do ensino das tradições e dos preceitos da cosmologia guarani às crianças: Ela “se preocupa com todos, as crianças estão sempre com ela” (Yaci); “ela reparte tudo com todos da aldeia” (Yacyara). Vherá Poty nos ensina que o conselho dado pelos velhos é inspirado pelo divino e deve ser respeitado (Diário de Campo, 2017).

As reflexões são indicativas de alguma compreensão sobre os processos próprios da educação da criança guarani e a força do coletivo. E já possibilitaram a construção de novas compreensões, como a percepção do respeito que os adultos têm com as crianças: “a paciência que eles têm, falam devagar, sem pressa, baixinho, nunca repreendem” (Yaci).

Essas reflexões foram despertando para a beleza e profundidade dessa educação tradicional e o quanto podemos aprender com ela.

O Cacique Santiago nos ensina sobre a espiritualidade e importância da convivência da criança com os adultos, até como forma de proteção espiritual:

Usar o Petengú no meio da criança, tá fazendo uma proteção pra criança; falar no meio da criança com Ñanderu, ouvindo a criança, falando de Tupã, falando de Sol, que ilumina... a criança aprende que sem Ñanderu não tem educação, não tem saúde, não tem vida. É importante aprender desde pequena. Respeitar a criança significa que você tem que ensinar, você tem que lembrar do Ñanderu (Diário de Campo, 2017).

Esse modo de educar se reflete no ritmo das brincadeiras: sem ansiedade, com alegria, sem gritos nem intervenção de adulto, distante da

aceleração e da indiferença da vida urbana “uma praga na vida do homem branco” (Yaucacy). Elas vão explorando, descobrindo, tranquilas, com autonomia, resolvendo seus problemas “Há uma confiança, outro sempre cuida” (AcimaCy).

Foram convidadas, então, a escolher a palavra-álma daquele coletivo de professoras, para representar o sentimento do grupo em relação à docência que gostariam de exercer. A escolha foi “sensibilidade”, associada à infância guarani, levou as professoras a refletir sobre si mesmo na docência, reconhecer suas dificuldades e reivindicar uma vivificação dessa percepção do outro: “a gente tem que ver também o que está acontecendo, tá tão atrelado a vencer [conteúdo], começa uma aula falando, não escuta” (Aracy).

O que significou esse encontro: “Ninguém disse uma palavra em vão aqui. E no meu ensinar, no meu professorar, eu estou perdendo a minha sensibilidade. Como professora, cabe a mim pensar mais, observar mais” (Amanayara).

É interessante como os modos de educação guarani mobilizaram reflexões e correlações com o vivido. Há o reconhecimento dessa forma de educar e das aprendizagens que traz: “eu acho que nós deveríamos viver mais isso” (Itacy).

As reflexões prosseguiram no encontro subsequente. A partir da ideia da sensibilidade, a palavra-álma que passou a inspirar um modo de professorar, evidenciaram a dificuldade e a importância de conhecer e compreender os alunos. “Em cada conselho de classe, cada um tem alguma dificuldade, mas eles têm outras capacidades, a gente tem que ver isso também” (Ceicy), um anseio de compreender o aluno em sua totalidade, além do desempenho escolar. “Às vezes, até o jeito de caminhar revela que tá com problema” (Aracy), mobilizando uma dimensão da intuição que passa despercebida, mas que inspira constantemente esse professorar. “São tantos alunos, é difícil, mas se tu não te esforças, alguma coisa fica pra trás” (Yacy) evidencia uma busca de superação de limites no seu professorar. Em meio a tudo isso, as situações de violência vividas e o sofrimento que trazem (Ceicy).

A convivência com os guarani inspira as reflexões. Lembraram de quando o primeiro grupo de alunos guarani chegou à escola. Havia a preocupação em dar conta do conteúdo (Itacy), de ensinar tudo, “um dia eles vão precisar!” (Yacyara). E a dificuldade de comunicação? E os ritmos de aprendizagem?

Dialogando com o Cacique, foram entendendo os ritmos e os tempos (Aracy) e construíram coletivamente os processos de ensino, procurando respeitar as diferenças (Amancy). A força no coletivo da escola acaba operando esses diálogos, que nem sempre são percebidos: “A gente tá sempre junto, mas nunca para pra essas conversas” (Yacy), reforçando a importância de refletir sobre o vivido de uma forma que vai além de um estar-com que se naturalizou.

7.2 Novas compreensões sobre a educação diferenciada

O encontro de outubro foi dedicado ao estudo da cosmologia guarani, à educação diferenciada na escola indígena e à reflexão sobre os estranhamentos em relação às metodologias usadas pelo professor indígena.

A alfabetização na escola guarani gera estranhamentos. “Eles passam a aula desenhando e recortando letra!” (Aracy) Quando o professor indígena apresenta um parecer referindo a habilidade de desenhar, cortar e colar de um aluno do 4º ano, costuma ser contestado pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) por serem habilidades incompatíveis com a idade e o currículo. Como lidar com essas questões? Como explicar algo que não se compreende?

Falamos, então, dos processos próprios de ensino e aprendizagem, direitos consagrados na Carta Constitucional de 1988, mas ainda incompreendidos pelos órgãos oficiais de controle, onde prevalece a disposição à integração dos indígenas ao modelo civilizatório da modernidade, um anseio de reduzir as diferenças e ignorar o direito a ser diferente.

Em várias oportunidades, falamos que a educação tradicional guarani segue um fluxo diferente da linearidade que conhecemos; que acontece dentro de uma dimensão de espiritualidade que está no fundamento da pessoa guarani. Fomos entendendo como acontecem esses processos e que há ensinamentos importantes anteriores à alfabetização. São exercícios de oralidade; ajudam a preservar a língua e a fortalecer a potência do *ñe'e*, a palavra verdadeira. Cultivar a oralidade ajuda a preservar os conhecimentos tradicionais. Exercita uma escuta atenta, liberta das anotações que os indígenas criticam na prática de pesquisadores que não conseguem memorizar o que é apenas ouvido. Um exercício para preservar os vínculos com os mais velhos, ouvir as histórias que não foram escritas, os conselhos e orientações que recebem na *opy*, a casa de cerimoniais da aldeia.

Essas reflexões foram ajudando a compreender a metodologia do professor indígena. Desenhando as letras e trabalhando todas as conexões possíveis a partir do desenho, “tudo aquilo que a gente leva dois ou três anos para ensinar, ele ensina de outra maneira. E eles aprendem!” E o estranhamento tornou-se reconhecimento.

Lembramos que a oralidade não é um valor para os *jurua*, que confiam apenas documentos escritos e associam conteúdos ministrados a aprendizagens. Sabemos que, se uma criança *jurua* chegar da escola sem anotações no caderno, os pais ficam inseguros quanto à aprendizagem.

A educação guarani não se submete a esses ritos, o que reforça a importância das práticas do professor indígena para a preservação das cosmologias e de um modo de estar no mundo independente desses processos formais e que deve ser respeitado.

Essas organizações internas requerem cuidado na formação dos professores. O diálogo com as culturas traz aprendizagens inesperadas, inclusive sobre nós mesmos e nossa cultura, como já referido. Os estranhamentos se tornam compreensões. Sobre a pedagogia guarani, dia o Cacique Santiago: “Isso que não tão entendendo. Nossa arma não é machucar, é dialogar. Estar junto e falar. Acho que esse que é o caminho certo” (Diário de campo, 2017).

Assim fomos compreendendo um pouco mais essa existência concebida na espiritualidade, uma experiência de totalidade longe da qual o guarani não existe. Cacique Santiago: “A gente acorda pensando nisso. Para se formar uma pessoa de bem, tem que criar dentro da espiritualidade” (Diário de Campo, 2017).

7.3 Imagens e corpo: os guarani e o Si-mesmo

O encontro de encerramento do projeto, foi reservado para atividades vivenciais.

O objetivo era trazer um mundo vivido de fora para dentro. Um instante vivido em outro momento volta a ser vivido por meio de impressões corporais, afetivas e imagéticas que levam a uma presentificação de emoções e sensibilidades. Envolvem processos subjetivos e ativam funções viscerais, instintivas, corporais, de transcendência, de fortalecimento da energia vital. Expressam o entrelaçamento da vida instintiva com o mundo valorativo-simbólico. As vivências não se submetem ao controle da consciência; podem ser evocadas, mas não dirigidas pela vontade. Vão criando um clima de relações saudáveis e de aprendizagens mais efetivas e prazerosas (CAVALCANTE *et al.*, 2015) e fortalece

a sensibilidade, a palavra-alma do grupo.

A partir de imagens que evocaram um vivido fortemente relacionado à proximidade com os indígenas, elas foram convidadas a refletir sobre como ressignificaram o feminino e a maternidade a partir desses encontros.

Uma imagem que evidenciou o feminino e a maternidade desse coletivo remete a uma das alunas indígenas da EJA com o filho pequeno sentado ao seu lado na sala de aula, um relato que trouxeram ao encontro. A mãe amamentando o filho ou ele sentado tranquilo, em silêncio, desenhando ao lado da mãe é uma imagem que elas acessaram como modo de educação guarani, da presença da criança com os adultos, da relação da mãe com o filho e da naturalidade da criança em situações incomuns, sem retraimentos. Evidencia um modo de educar que prepara para o encontro com o outro, desde a infância, sem temores e que prepara o guarani para os diálogos interculturais (CANCLINI, 2009).

Essa imagem juntou-se ao relato de Ceiuci, muito representativo de uma relação respeitosa com a filha:

Quando eu comecei os encontros, pensei em não seguir. O que eu quero saber dos guarani? No primeiro encontro, foi entregue um livro desses [*Nhandereko kue kyringue'í reko rã – nossas histórias para as crianças*]. Eu levei pra casa o livro. Minha filha de sete anos leu todo o livrinho pra saber que história eles escreviam. Mas ela queria ler na língua guarani. "Se é para as crianças, é pra mim, eu sou criança, então eu vou ler esse livro pra saber como são os índios. E quando eu for pra aldeia, eu vou falar pra eles que eu li." Eu vi, então, a nossa relação com os guarani. Depois disso, eu criei um vínculo maior com eles. Essa acaba sendo uma leitura de nós.

Ouvida com atenção, trouxe reflexões e, de tão potente, gerou novos comportamentos. Evidencia uma relação de respeito e escuta atenta. Uma relação que potencializa a vida e estimula novos movimentos de amorosidade e de respeito mútuo. Uma dimensão do feminino, da sacralidade da relação entre mãe e filha ressignificada diante da educação guarani e que nos fala de transcendência.

A determinação das mulheres guarani em estar na escola, aprender a ler e escrever, apesar das dificuldades, foi inspiradora. No apoio mútuo para entender a língua e fazer as tarefas sobressai a determinação na superação, o compromisso com o outro e com Nanderu – a vida orientada pela espiritualidade.

Força e determinação da mulher guarani simbolizada na imagem de uma onça, "uma força que trazem para este mundo tão incerto e diferente para elas" (Yaci). Uma força que cada uma desse grupo de professoras traz em sua alma; que se orienta pela intuição que emerge da potência do feminino e da maternidade e que busca cultivar a sensibilidade como fundamento de seu professorar.

Reflexões para concluir

Diálogos francos e espontâneos, abertura, confiança e respeito marcaram os encontros.

É importante reconhecer que os diálogos com os alunos indígenas partiram de uma disposição pessoal e coletiva. Na falta de formação adequada, sem muitas compreensões da cosmologia guarani, elas se moveram pela intuição e pela determinação em fazer o melhor, um exercício de superação de si mesmas e de transformar estranhamentos em aprendizagens.

A convivência trouxe-me a experiência da fagocitação por esse coletivo, com novas compreensões sobre o professorar, a potência intuitiva do feminino e da maternidade e como as cosmologias ameríndias podem contribuir para esses processos.

Para todas nós, o conhecimento foi se tornando compreensão e revigorando a sensibilidade, um sentimento almejado para recuperar a alegria de estar na escola. Os preceitos da educação tradicional guarani são reconhecidos na serenidade das crianças e provocam reflexões sobre a própria existência, assim como a determinação da mulher guarani, simbolizada na força de uma onça.

As compreensões vão se tornando compromisso (KUSCH, 2012) e possibilidades de transcendência, de abertura ao outro e de disposição de conhecer um pouco mais a nossa cultura e a nós mesmos se torna "uma leitura de nós" (Ceiuci) e um anseio de totalidade. Um movimento de assumir o medo, permitir-se um pensar próprio e abrir-se a outras escritas a partir da educação, numa disposição de religar os saberes.

As novas compreensões sobre as cosmologias e a educação tradicional guarani e o si mesmas transpareceram no propósito de "pensar mais, observar mais" (Amanayara) e reencontrar a sensibilidade perdida.

As aprendizagens e compreensões foram construídas no coletivo da escola, de forma espontânea e respeitosa e com abertura para refletir sobre o professorar e o si mesmo, inspirado pelo sopro divino do *ñe é porã*.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. V. *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*. UCDB, 2012. Disponível em: <site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 20 jan 2018.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAMPBELL, J. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CAVALCANTE, R. et al. *Educação biocêntrica. Ciência, arte mística, amor e transformação*. Fortaleza: Edições CHD, 2015.

CLASTRES, H. *A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

FAUR, M. *A grande mãe brasileira*. Disponível em: <teiadethea.org/?q=node/213>. Acesso em; 10 mar 2018.

GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Edição eletrônica, 1989. Disponível em: <latinoamericanos.files.wordpress.com/2009/03/el-libro-de-los-abrazos.pdf>. Acesso em 2 fev 2018.

GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia*. Calle14. Vol.4, n.5, 2010. Disponível em: <revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1205/1596>. Acesso em: 20 jan 2018.

JUNG, C. *Tipos psicológicos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KUSCH, R. *América profunda*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1986.

_____. *El pensamiento indígena y popular em America y la negación del pensamiento popular* Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2012.

_____. *Geocultura del hombre americano*. Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2012a.

MELIÁ, B. *Una nación, dos culturas*. 4 ed. Assunción: CEPAG, 1997.

_____. *Educação indígena na escola*. Cadernos Cedes, ano XIX, n.49, dez 1999.

MENEZES, A.L.T. *Etnografia na Tekoa Anhetenguá*. Vídeo. 2005.

MENEZES, A.L.T.; BERGAMASCHI, M.A. *Educação ameríndia: dança e escola Guarani*. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

SOUZA, F.R.S. *Diário de campo*. 2017. [s.n.]

[1]No Rio Grande do Sul, há cerca de 90 escolas indígenas (Censo Escolar 2016), bilíngues, específicas e diferenciadas.

[2]Espiritualidade: do latim *spiritus* significa encorajamento, vento forte indomável, liberdade; hoje entendida por energia vital, uma parte não física de nós que inclui as emoções e o caráter a nossas qualidades potencializadoras; entusiasmo, vontade, amor, coragem, determinação (GUERRERO, 2011, p.24).