

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANNILO CESAR SILVA MELO

KOVAE TA'ANGÁ*

Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul:
reflexões sobre educação e estética decolonial

**Essa imagem mostra...*

PORTO ALEGRE
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Melo, Dannilo Cesar Silva

Kovae Ta'angá* Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre educação e estética decolonial. / Dannilo Cesar Silva Melo. -- 2016. 118 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Indígena. 2. Mbyá Guarani. 3. Estéticas. 4. Estética Decolonial. 5. Escola Indígena . I. Bergamaschi, Maria Aparecida , orient. II. Título.

DANNILO CESAR SILVA MELO

*Kovae ta'angá**
Escolas Mbyá Guarani na Bienal do Mercosul: reflexões sobre
educação e estética decolonial

**Essa imagem mostra...*

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

PORTO ALEGRE
2016

*Ao Perseu (criança-pessoa) por realizar a mágica do sentido em
todo o instante de minha vida. A Fernanda pelo amor,
companheirismo e amizade. A minha vó Tereza e minha mãe
Márcia (desde o norte). Aos mbyá por me manterem
vislumbrando, de alguma maneira, um horizonte amazônico
(desde o sul)*

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha orientadora Maria Aparecida Bergamaschi pela generosidade, atenção, afincos e dedicação comigo e com a ampla luta dos povos indígenas e a educação indígena no sul do Brasil.

A Fernanda minha amada esposa, companheira de reflexões e amiga incondicional. Todo o meu *estar sendo* e *ética-estética* foi compartilhado e ressignificado através de sua presença. Além disso, à mágica fecundidade que instalou nosso herói nesse mundo.

A minha família de Belém do Pará por aguentar a saudade e o tempo que fiquei sem voltar. As famílias “Sousa” e “Brabo” pela acolhida. A família “Parangolé” pelo carinho e todos(as) os(as) amigos(as) que fiz em Porto Alegre.

Aos(as) colegas do grupo de pesquisa, grupo de orientação e das práticas de pesquisa em educação pelas trocas. Todos(as) foram importantes para as aprendizagens, discussões e aprofundamentos deste estudo. Aos amigos que fiz durante o curso de mestrado, especialmente, Olga, Mateus, Bruno Kaingang, Patrícia e Claudia, pessoas com quem construí laços para além da academia.

Aos amigos Mbyá Guarani, meus professores e comunicadores, Jerônimo Vera Tupã, Daniel Acosta Papa Kuaray e Vherá Poty Benites.

A generosidade de Ivanilde Silva por gentilmente permitir o uso de suas fotografias da construção da *opy* na *Tekoá Nhundy* – Aldeia Estiva – nesta dissertação.

Aos professores e servidores *jurua* e guarani das escolas *Anhetenguá* e *Karai Arandu*. Em especial a diretora Olga pelo prestativo apoio e atenção durante minhas interferências no cotidiano escolar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) pela acolhida institucional. E pelo financiamento, por meio de bolsa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

A educação indígena, percebida como semeadora de *éticas-estéticas*, tanto em escolas como em outros espaços educativos, exprime uma ritualização ressignificada no cotidiano, de forma a germinar um olhar integral da realidade. Ao considerar a escola indígena como um espaço de fronteira, parece ser nesse lugar de trânsito que as relações interculturais e estéticas florescem com mais intensidade. De acordo com essa noção, procurou-se observar estéticas da vida guarani nas fronteiras escolares, além de perceber as relações estéticas e educacionais por meio de mediações culturais (interculturais), primeiramente na escola *Anhetenguá*, da *tekoá Anhetenguá* (Porto Alegre-RS) em 2013, e posteriormente na escola *Karaí Arandu*, da *tekoá Jatai'ty* (Viamão-RS) em 2015. Ambas escolas guarani que visitaram exposições de arte contemporânea das 9ª e 10ª Bienais do Mercosul. Isto posto, o propósito seminal dessa dissertação é perceber e refletir sobre estéticas e percepções estéticas ameríndias a partir das especificidades do *estar sendo* Mbyá Guarani e seus processos educacionais. Para isso, elaborei a metáfora da construção da casa guarani: *mbyá ro* - casa tradicional, entendendo as estéticas da educação como movimentos que integram um corpo. Utilizei o *deixar-se estar* como postura metodológica e a mediação cultural como método de pesquisa. A dimensão estética da vida e da cultura pode ser um caminho libertador para pensar o modo indígena de *estar sendo*. Considerando que o *estar sendo* ameríndio se compõe na junção existencial entre o *estar* indígena e o *ser* que advém da noção de “ser alguém” moderno-ocidental, segundo Rodolfo Kusch (2009), tal dimensão estética pode ser entendida para além das noções de estéticas artísticas, do belo e do sublime. Nesse sentido, a estética é um campo fecundo de sentidos e expressões orgânicas do *estar junto* societal (MAFFESOLI, 1996). Por fim, a compreensão das estéticas Mbyá Guarani nos contextos educativos, como prática, mostra-se germinal a uma opção estética decolonial (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012).

Palavras-Chave: Mbyá Guarani; Educação; Estéticas; Estar-sendo; Estética Decolonial.

RESUMEN

La educación indígena, percibida como sembradora de éticas-estéticas, tanto en escuelas como en otros espacios educativos, expresa una ritualización resignificada en lo cotidiano, que invita a germinar una mirada integral de la realidad. Al considerar la escuela indígena como un espacio de frontera, parece ser en ese lugar de tránsito que las relaciones interculturales y estéticas florecen con más intensidad. De acuerdo con esa noción, se procura observar estéticas de la vida Guaraní en las fronteras escolares, además de percibir las relaciones estéticas y educativas a través de mediaciones culturales, (interculturales), primero en la escuela *Anhetenguá*, de la *Tekoá Anhetenguá* (Porto Alegre-RS) en 2013 y posteriormente en la escuela *Karaí Arandu*, de la *Tekoá Jatai'ty* (Viamão-RS) en 2015. Ambas escuelas Guaraní que visitaron exposiciones de arte contemporánea de la 9ª y 10ª Bienal del Mercosur. Lo anterior en relación a que el propósito seminal de esta disertación es percibir y reflexionar sobre estéticas y percepciones estéticas amerindias a partir de las especificidades del *estar siendo* Mbyá Guaraní y sus procesos educativos. Para esto, elaboré la metáfora de la construcción de la casa guaraní: *mbyá ro* - casa tradicional, entendiendo las estéticas de la educación como movimientos que integran un cuerpo. Utilicé el *dejarse estar* como postura metodológica y la mediación cultural como método de investigación. La dimensión estética de la vida y de la cultura puede ser un camino liberador para pensar el modo indígena de *estar siendo*. Considerando que el *estar siendo* amerindio se compone en la conjunción existencial entre el *estar* indígena y *el ser* que adviene de la noción "*ser alguien*" moderno-occidental, según Rodolfo Kusch (2009), tal dimensión estética puede ser entendida más allá de las nociones de estética artística, de lo bello e de lo sublime. En este sentido, la estética es un campo fecundo de sentidos y expresiones orgánicas del *estar junto* societal (MAFFESOLI, 1996). Por fin, la comprensión de las estéticas Mbyá Guaraní en los contextos educativos, como práctica, se muestra germinal a una opción estética decolonial (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012).

Palavras-Chave: Mbyá Guaraní; Educación; Estéticas; Estar-siendo; Estética Decolonial.

NOTA SOBRE A GRAFIA

A grafia de palavras e termos em língua Guarani foi escrita em itálico, não havendo qualquer tipo de flexão de número ou gênero. Estão em conformidade com o modo aprendido com as pessoas Mbyá Guarani durante as vivências e leituras realizadas no decorrer do processo de pesquisa. Quando termos em guarani são utilizados, os mesmos apresentam suas traduções aproximadas em português. Além disso, alguns termos em itálico são empregados como marcadores de ênfase, estrangeirismos ou transcrições.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Pisando no barro. *Tekoá Nhundy – Aldeia Estiva* (Viamão-RS)
- Figura 2** – *Haciendo Mercado*, 2011.
- Figura 3** – Telhado de uma casa tradicional. *Tekoá Nhundy – Aldeia Estiva* (Viamão-RS, 2015).
- Figura 4** – *Potirõ* – mutirão – de pessoas na construção coletiva. *Tekoá Nhundy – Aldeia Estiva* (Viamão-RS).
- Figura 5** – Recorte do Brasão da Escola *Anhetenguá*.
- Figura 6** – “Varal das artes”.
- Figura 7** – Acolhimento dos estudantes Guarani na 10ª Bienal do Mercosul.
- Figura 8** - *A rébis mestiça coroa a escadaria dos mártires indigentes*, 2013.
- Figura 9** – *Matilha*, 2012.
- Figura 10** – *Família*, 2004.
- Figura 11** – Constelação da Serpente, 2005.
- Figura 12** – *Kuna Metal*, 2011.
- Figura 13** – *Kuna Metal*, 2011.
- Figura 14** – *Cosecha*, 2001.
- Figura 15** – A teia relacional.
- Figura 16** – Releituras das Obras da Bienal em Guarani e Português.
- Figura 17** – Onça. Pintura na sala de aula.
- Figura 18** – Releitura sobre a obra do “milho”.
- Figura 19** – *Ta angá* de Santo.
- Figura 20** – Releitura da *Matilha*.
- Figura 21** – “Essa foto só conta uma história”.
- Figura 22** – *Opy*. Casa tradicional. *Tekoá Nhundy – Aldeia Estiva* (Viamão-RS).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
<i>OÓ KORÁ – BARRO OU A TERRA REFORMANDO-SE</i>	13
<i>O ESTAR SENDO GUARANI: PRIMEIRAS COMPREENSÕES</i>	22
<i>EDUCAÇÃO GUARANI: ENTRE TRADIÇÃO E ESCOLA</i>	25
<i>DEIXAR-SE ESTAR E SUAS VIVÊNCIAS</i>	31
<i>MEDIAÇÃO CULTURAL: O MÉTODO</i>	39
<i>QUESTÃO DE PESQUISA</i>	43
<i>PROPÓSITOS</i>	43
<i>OÓ ITÁ – MADEIRA OU OS MBYÁ GUARANI</i>	45
<i>O ESTAR MBYÁ GUARANI</i>	50
<i>CORPO E AS ESTÉTICAS MBYÁ GUARANI</i>	53
<i>POTIRÕ – MUTIRÃO, ASSIM SE CONSTRÓI A CASA</i>	61
<i>VIVÊNCIA NA ESCOLA ANHETENGUÁ</i>	62
<i>ESCOLA KARAI ARANDU</i>	69
<i>MEDIAÇÃO – EXTRA INSTITUCIONAL</i>	72
<i>KARAI ARANDU VAI À BIENAL: PERCEPÇÕES ESTÉTICAS</i>	73
<i>RETORNO À ESCOLA KARAI ARANDU: OUTRAS ESTÉTICAS</i>	83
<i>MBYÁ RO – CASA MBYÁ COMO ESTÉTICA: PARA PENSAR A DECOLONIALIDADE</i>	96
<i>ESTÉTICAS DECOLONIAIS: APORTES DO PENSAMENTO DESCOLONIAL</i>	103
<i>APONTAMENTOS SOBRE ESTÉTICAS DA VIDA MBYÁ GUARANI</i>	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

APRESENTAÇÃO

Apresento aqui a estruturação da dissertação no que tange sua construção enquanto um todo, um corpo ou mesmo como uma casa. Considero importante ressaltar, de forma sucinta, os conteúdos que serão abordados no decorrer da leitura de cada capítulo, mesmo considerando que termos, noções, conceitos, pensamentos, constatações e discussões sejam aprofundadas posteriormente.

Para alcançar um sentido estético de escrita e de organização desta dissertação elaborei uma metáfora fundante, baseada nos estudos de Nauíra Zanin (2006) e Letícia Prudente (2007), a qual denomino metáfora da construção da casa Mbyá Guarani. Tal alegoria consiste em mostrar que para a construção de uma *mbyá ro* – casa tradicional Mbyá Guarani – é necessário o manuseio do *oó korá* – barro, do bom conhecimento e uso das *oó itá* – madeiras, além de ser uma prática coletiva pautada na lógica do *potirõ* – mutirão¹.

De acordo com esses termos guarani e seus sentidos culturais relaciono-os metaforicamente aos capítulos, respectivamente: o barro – *oó korá* como a terra germinal, o solo fecundo, a descrição reflexiva das vivências iniciais com as pessoas guarani, as trajetórias da pesquisa, as posturas e o método proposto; madeira – *oó itá* como a matéria orgânica que trama e entrelaça a casa em construção, portanto contextualizo a presença e o *estar* Mbyá Guarani; mutirão – *potirõ* é a prática coletiva, a reunião, o trabalho efetivo, ou seja, os principais momentos de descoberta, criação e observação das estéticas Mbyá Guarani; por fim, a casa – *mbyá ro*, que penso ter o mesmo sentido epistemológico de dimensão estética ameríndia, ética-estética, estética decolonial e toda a compreensão sobre o *estar sendo* Mbyá Guarani.

O primeiro capítulo, *Oó Korá – barro ou a terra reformando-se*, é escrito como uma introdução. É onde discuto como as primeiras vivências com os povos indígenas e o *estar junto* com pessoas indígenas foi relevante para minhas percepções sobre o *estar sendo* guarani. Evidencio que este *estar sendo* revela a dimensão estética dessa coletividade indígena, além de indicar a importância de

¹ A escrita da dissertação quanto a alegoria e o simbolismo textual é inspirada no modo filosófico indigenista em que escreve Rodolfo Kusch em sua obra. E a tradução dos termos em língua guarani presentes nos títulos de capítulos e na metáfora da construção da casa são apropriados a partir das pesquisas de ZANIN (2006) e PRUDENTE (2007).

pensar a estética integrada organicamente à ética da vida, para me aproximar dos sentidos culturais guarani.

Em seis subseções apresento a postura metodológica de pesquisa e convivência com as pessoas guarani. Tais convivências consistiram no meu trabalho de mediador em arte contemporânea em edições da Bienal do Mercosul em Porto Alegre - RS, Brasil, na participação em algumas atividades no Programa Saberes Indígenas na Escola e na minha introdução ao estudo da cultura e língua Guarani na Universidade Federal do Rio Grande Sul - UFRGS. Como um todo, as vivências construíram uma trajetória de pesquisa e de vida que denomino de *guatá* - como uma apropriação do termo Mbyá Guarani caminho. Em síntese, essas vivências educativas me ajudaram na compreensão da noção de *estar sendo* guarani por meio de suas estéticas expressas em processos educacionais.

Também me atendo, nessa introdução, em noções sobre educação guarani, escola indígena e escola indígena como fronteira. Igualmente, destaco a vivência no Programa Saberes Indígenas na Escola junto com professores guarani, que ganhou destaque pelas reflexões educacionais mostradas através do *deixar-se estar* ou *estar junto* com esses protagonistas indígenas. Ainda na introdução, apresento a mediação cultural como um método de pesquisa. Subverto essa prática de mediação cultural ligada à educação em museus para elaborar estratégias pedagógicas e didáticas com alunos e professores indígenas, neste caso Mbyá Guarani.

No segundo capítulo *Oó Itá - madeira ou os Mbyá Guarani*, contextualizo de forma crítica a presença de coletividades guarani na região de Porto Alegre e Viamão-RS, bem como de suas terras e escolas.

Na subseção que destino refletir sobre o *estar* Mbyá Guarani, apresento elementos que considero seminais para compreender introdutoriamente o estar indígena, como as noções mbyá de territorialidade, presença e mobilidade nesse horizonte cultural próprio. Compreendo que estas são bases concretas para o entendimento de noções estéticas do *estar sendo* indígena. Além disso, dois elementos destacados são o entendimento da estética como um corpo e a corporalidade guarani sendo estética.

No terceiro capítulo, *Potirõ - mutirão, assim se constrói a casa*, retomo as vivências na escola *Anhetengúá* (2013), como parte das primeiras reflexões, para me ajudar a pensar a elaboração de atividades de mediação cultural, numa perspectiva extra institucional, com a escola *Karái Arandu* (2015).

Por isso, inicio descrevendo as atividades nas escolas e, de forma crítico-descritiva, mostro como ocorreu a visita dos alunos e professores guarani à exposição de arte contemporânea Antropologia Neo-barroca da 10ª Bienal do Mercosul. Neste capítulo, também reflito sobre as percepções que os alunos e professores guarani construíram, em decorrência da visita ao evento artístico, por meio de atividades escolares e uma dinâmica pedagógica que propus.

No quarto capítulo, *Mbyá ro - casa mbyá como estética*, abordo teoricamente noções de estética, mostrando elementos fecundos para minhas compreensões sobre as estéticas da vida guarani. Ainda neste capítulo indico caminhos para uma introdução ao pensamento decolonial, lugar onde a perspectiva estética decolonial floresce. Por fim, como um ensaio in-conclusivo, os Apontamentos sobre estética da vida Mbyá Guarani.

OÓ KORÁ – BARRO ou A terra reformando-se

Figura 1 – Guarani pisando no barro. *Tekoá Nhundy – Aldeia Estiva (Viamão-RS)*.



Fonte: Elaborada e cedida por Ivanilde Silva, 2015.

O barro, pensado como elemento primordial na metáfora da construção da moradia Mbyá Guarani, é a terra que vem do solo para a construção das *mbyá ro* – casas tradicionais. É do barro pisado e batido que a casa ganha forma, constituição, climatização e arquitetura (PRUDENTE, 2006), como se fosse uma pele em corpo. É pelo barro que enxergamos o modelo da morada, suas *Oó Korá* – paredes. É com o barro² que são construídas as casas de diversos povos indígenas. Uma maneira de a própria terra reformar-se, ou seja, refazer-se enquanto terra e assim marcar sua presença material, física e concreta.

Busco, nesse escrito, deixar o barro ao ponto para modelar, secar e dar sentido à construção dessa dissertação. Em especial, este primeiro capítulo é a

² O barro serve para vedar, fechar as frestas das madeiras verticais, sendo amassado com os pés e mãos, até que adquira devida consistência e seja pressionado aos poucos para formar a parede.

introdução das reflexões principais, bem como a exposição dos caminhos da pesquisa. Caminhos esses que fazem parte de um movimento que não separa o político do pessoal ou mesmo a pesquisa da vida. É elaborado como um *Potirõ* – mutirão de sentidos, pessoas, momentos e contextos que me levaram a perceber o meu próprio despertar para a temática indígena.

Compreendo importante a exposição da vida do pesquisador, sendo parte coexistente ao processo de elaboração de pesquisas. Por isso, pontuo que sou natural de Belém do Pará, cidade amazônica localizada na foz do rio Amazonas e à beira da Baía do Guajará. Geograficamente, porta de entrada para a Amazônia brasileira, desde o Oceano Atlântico. Sou graduado em história, formação pela qual iniciei as primeiras reflexões sobre memórias de movimentos culturais naquela região.

Memórias amazônicas que me constituem como sujeito a partir de meu imaginário situado nas águas barrentas dos leitos dos igarapés. Lá, onde espíritos da floresta revelam suas regras na presença de caboclos, bichos, mitos e sentidos, num profundo e complexo estar nas ilhargas dos rios e ramais dentre matas e mangues. Portanto, o meu ver o mundo é como se eu estivesse deitado em uma rede, amarrada em um *pô-pô-pô* – barco pequeno com motor – balançando de acordo com o jogar da maré, onde consigo avistar as águas sem fim do rio-mar, os açaiçais com suas raízes à mostra e sentir o cheiro da fusão das águas, o *pitiú* – cheiro de peixe – e as plantas do igapó.

Grande parte de minha infância e juventude vivi na ilha do Marajó, entre as praias, búfalos e uma cultura construída num imaginário indígena-popular. Minha formação como pessoa e como estudante ocorreu na urbana capital do estado do Pará, maior e mais populosa cidade do norte do Brasil, uma metrópole mestiça, amazônida e cabocla. Portanto, meu desenvolvimento pessoal é fruto de um entrecruzar de mato e concreto.

Mesmo com esse sentido de imagem em mim, percebi que o meu envolvimento com povos indígenas e com as temáticas indígenas num mote acadêmico aflorou na região sul do Brasil. Desde quando visitei Porto Alegre pela primeira vez, notei muitas semelhanças e muitos contrastes visuais, patrimoniais, geográficos e, sobretudo, culturais, a partir das minhas percepções de mundo, construídas com sentidos específicos de mestiçagem.

Um dos contrastes que percebi na capital gaúcha — que mais me chamou atenção e ainda hoje me instiga — é a presença de coletivos indígenas no centro da cidade, realizando várias atividades, dentre elas a venda de artesanato. Mesmo eu vindo da região amazônica, onde se sabe que há uma presença considerável de povos indígenas³, terras indígenas demarcadas em áreas mais extensas marcadas por lutas, conflitos e identidades regionais, não sentia e não percebia a presença de indígenas na cidade de Belém, muito pela inexistência de aldeias urbanas e a escassez de venda de artesanato declaradamente indígena. Esta presença percebi como um contraste, na capital do Rio Grande do Sul.

Em 2011, ao chegar em Porto Alegre, descobri a abertura das inscrições no processo de seleção para o curso de formação de mediadores da 8ª Bienal do Mercosul⁴. Exposição de arte contemporânea⁵ que já era de meu conhecimento, por

³ No Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), foram registradas 817.963 pessoas indígenas, correspondendo a 0.4% da população brasileira. Essa presença é constatada em todas as regiões do Brasil, embora com diferenças acentuadas: na região norte se concentra 37,4 % da população indígena; na região sul há 9,2% apenas. Fonte: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>

⁴ A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma exposição de Arte Contemporânea que ocorre em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, bianualmente, reunindo artistas de diferentes nacionalidades, segmentos e vertentes nas artes contemporâneas para exporem suas obras de acordo com o projeto curatorial proposto em cada edição.

meio de estágios realizados na Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves e no Museu do Forte do Presépio em Belém, onde fui assistente cultural e monitor de museu histórico, respectivamente. O curso de formação de mediadores⁶ foi um divisor de águas no que diz respeito ao meu olhar crítico sobre a cidade de Porto Alegre, além da educação em exposições de arte e suas contradições. Com a temática *Geopoéticas*⁷, o curso preconizava debater o papel do mediador cultural, de forma interdisciplinar, com novas metodologias e didáticas para a produção de conhecimento através da mediação com arte (HELGUERA & HOFF, 2011).

A formação de mediadores foi realizada por meio de aulas, visitas a espaços museais e culturais, bem como ações vivenciais, oficinas e trocas de experiências em escolas da rede municipal de Porto Alegre, com a finalidade de aproximar os estudantes e professores que iriam visitar as exposições daquela Bienal.

Nesse processo, tive a oportunidade de realizar minhas vivências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos, no bairro Lomba do Pinheiro, zona leste de Porto Alegre, em 2011, escola bastante conhecida por realizar um projeto sociocultural de musicalização e ter uma orquestra escolar. Minhas atividades foram desenvolvidas com uma turma de 7º ano do ensino fundamental, onde, além de alunos não indígenas em maioria, também havia alunos das etnias indígenas Kaingang e Guarani. Foi meu primeiro contato com estudantes indígenas.

⁵ Não há um consenso sobre a definição de Arte Contemporânea, porém, entendo que é um movimento/tendência/vertente/período artístico que caracteriza-se principalmente pela liberdade de atuação do artista, que não tem mais compromissos institucionais que o limitem. Nasceu como ruptura da arte moderna no século XX e se estende até a atualidade. Este período traz consigo novos hábitos, diferentes concepções, a industrialização em massa, que imediatamente exerce profunda influência na pintura, nos movimentos literários, no universo 'fashion', na esfera cinematográfica, e nas demais vertentes artísticas.

⁶ Mediador, mediador cultural, mediador artístico-cultural ou mediador de museu é um educador que realiza mediações em arte em mostras artísticas expostas. Suas atividades artístico-pedagógicas são direcionadas para a relação arte-público ou arte-educação.

⁷ "A 8ª Bienal do Mercosul foi inspirada nas tensões entre territórios locais e transnacionais, entre construções políticas e circunstâncias adversas, formas que os artistas propõem para definir o território, a partir das perspectivas geográfica, política e cultural" (HELGUERA & HOFF, 2011, p. 7).

No ano seguinte, ao cursar disciplinas do Programa de Educação Continuada (PEC/PPGEDU/UFRGS) conheci e me interessei pela obra do pensador argentino Rodolfo Kusch⁸ que desenvolveu teoricamente outras perspectivas filosóficas e antropológicas sobre o pensamento indígena americano. O autor, em seus estudos, buscou compreender como esse pensamento ameríndio, negado e até certo ponto apagado nos espaços acadêmicos e escolares, se relaciona com outras formas de pensar, desde as dicotomias civilização *versus* barbárie, sabedoria *versus* conhecimento científico, realidade *versus* imaginação e estar *versus* ser.

Portanto, foi a partir de minhas introdutórias leituras da obra *América Profunda* (1962) e *El pensamiento indígena y popular en América* (1970) que conheci as primeiras noções de filosofia indígena, estética do pensamento indígena e lógica indígena. Foi, portanto, por meio dessas leituras e de tais noções discutidas por Kusch que elaborei questionamentos sobre a vida dos povos indígenas no sul do Brasil. Entre vários questionamentos criados em minhas iniciais reflexões, um ainda se mostra vivo, sobretudo neste estudo: de que modo as pessoas indígenas se expressam por meio da educação na escola e em outros espaços educacionais?

Devido às minhas iniciais leituras da obra de Rodolfo Kusch terem ocorrido ao mesmo momento em que iniciei vivências e convivências com estudantes indígenas, escolhi, como parte integrante de minha vida, criar uma trajetória pessoal que coexiste com coletivos e pessoas indígenas, algo que está além do ser pesquisador acadêmico.

Algumas descobertas foram importantes para que eu chegasse a estabelecer um tema delimitado de pesquisa. Três movimentos que ocorreram

⁸ Günther Rodolfo Kusch (1922–1979) realizou viagens de investigação e trabalhos de campo na região noroeste da Argentina e no altiplano andino boliviano. Organizou simpósios, seminários e jornadas acadêmicas sobre a temática americana. Foi autor de obras filosóficas e literárias, pelas quais transmitiu, por meio de uma sensibilidade poética, o valor do pensamento indígena e popular na América.

simultaneamente, porém em contextos e tempos diferentes, me ajudam a criar reflexões junto às pessoas indígenas, especialmente do povo guarani em Porto Alegre, os quais aqui relato: 1) participei de vivências pedagógicas em escolas não indígenas com estudantes indígenas e em escolas indígenas em terras guarani. Foi onde percebi que na educação tradicional dos povos originários e na educação escolar há noções diferentes de arte, ou seja, há noções estéticas distintas que fazem parte da lógica mbyá de pensamento e de um *estar sendo*⁹ no mundo cosmológico e político guarani dentro e fora das salas de aula. 2) Igualmente percebi que a dimensão estética na atualidade ou um repensar a estética é um movimento paralelo da intelectualidade latino-americana: o pensamento decolonial¹⁰. 3) Elaborei reflexões sobre estéticas do ameríndio e dimensão estética do *estar sendo*, ideias presentes na obra de Rodolfo Kusch, apresentadas de forma mais específica em um texto escrito pelo autor no ano de 1955, intitulado *Anotaciones sobre la estética de lo americano*.

A partir desses três movimentos reflexivos formulei as discussões principais trazidas aqui. Porém, ainda faltava estabelecer os campos de pesquisa¹¹ e seus sujeitos específicos. Afinal, como estabelecer tais contextos sem que haja uma percepção profunda das relações ético-estéticas¹² do pesquisador?

Após o curso de formação em 2011 e da elaboração das reflexões acima mencionadas, fui selecionado para ser mediador e atuar em uma exposição que reunia obras relacionadas às temáticas indígena, mercado e identidade nacional, e que compunha a 8ª Bienal do Mercosul. Durante as mediações, nos galpões do Cais

⁹ O conceito de *estar sendo*, cunhado na obra de Rodolfo Kusch, será desenvolvido no decorrer deste estudo – originalmente, na língua espanhola *estar siendo*. Este termo, das vezes utilizado em itálico no texto se refere exclusivamente a noção ontológica kuschiana.

¹⁰ Debaterei sobre o pensamento decolonial e suas vertentes no quarto capítulo.

¹¹ A concepção de campo de pesquisa é apropriada como campo vivencial, multissituada e multidimensional. Proposições do estudo de Rodolfo Kusch diante de suas vivências no altiplano andino argentino e boliviano.

¹² Ética da estética é uma noção elaborada pelo sociólogo francês Michel Maffesoli.

do Porto, tive a oportunidade de conversar com alunos indígenas de escolas não indígenas, com o grupo de pesquisa em educação indígena do Pós-Graduação em Educação da UFRGS e também com os alunos e professores indígenas da turma de especialização – PROEJA¹³ Indígena. Tais interações me fizeram questionar, de forma mais profunda, a presença indígena nos espaços museais, além de refletir sobre a relação de indígenas com a arte não indígena.

Naquela mostra de arte em que fui mediador, intitulada *Geopoéticas*, estava a obra *Haciendo Mercado*¹⁴, em que os artistas Javier López & Erika Meza produziram uma crítica ao uso de formas de persuasão das práticas do mercado capitalista (BLAUTH & JOAQUIM, 2013, p. 341). Em um vídeo, apresentaram a imagem de um homem guarani do Paraguai que apropria o discurso de Philip Kotler, intelectual renomado do marketing mundial. O guarani dá indicações de estratégias de marketing internacional para a venda de produtos e análise de mercado, salientando as suas oportunidades e ameaças. Na medida em que discursa, o seu corpo vai sendo revelado: num primeiro momento, aparece apenas um fragmento de seu rosto e de sua boca, depois, a câmera se afasta para mostrar o seu rosto, enfatizando suas marcas visuais indígenas, exibindo aos poucos, o enfeite de penas na cabeça.

Por fim, o vídeo revela o corpo de um indígena, com uma camisa desbotada, rasgada e usando um colar de pen drivers. O vídeo é concluído com uma fala incisiva e com uma leve expressão irônica.

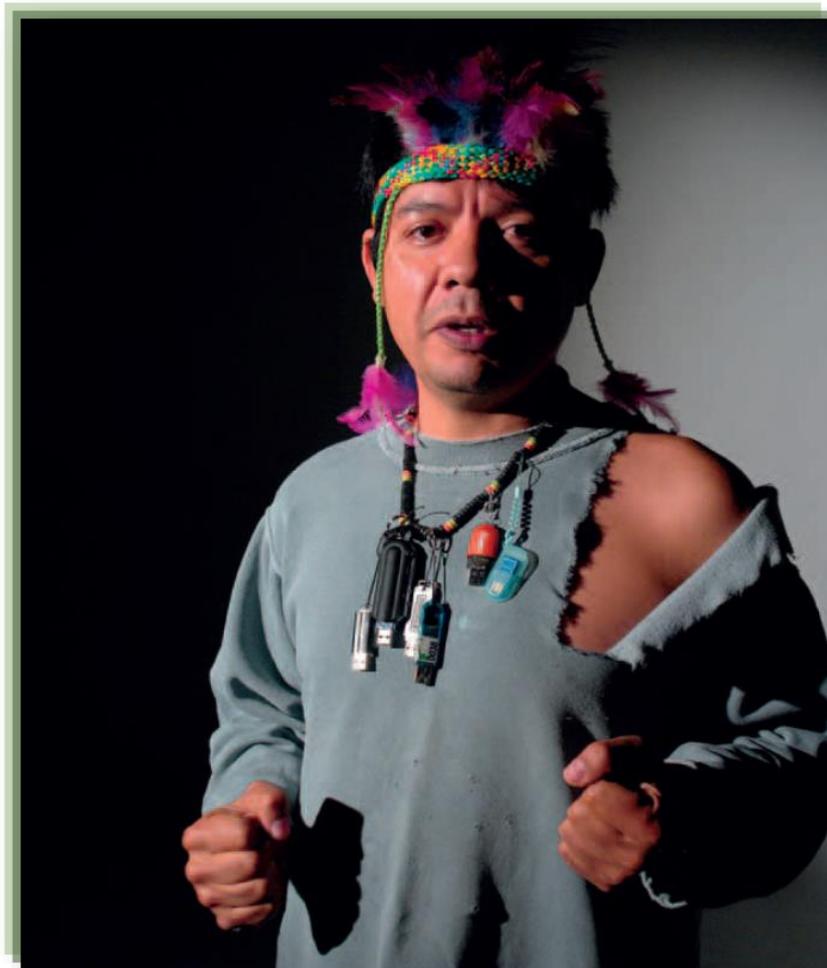
Utilizo a obra *Haciendo Mercado* neste capítulo para refletir introdutoriamente sobre a ampla relação estabelecida entre arte contemporânea e as temáticas indígenas, que também é característica da trajetória histórica das

¹³ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ Na exposição a obra era composta como uma reprodução de vídeo. Vídeo-obra “*Haciendo Mercado*” exposto na integra em: < <https://youtu.be/HvreoV6s40Q> >

bienais do Mercosul. Na 8ª edição da Bienal do Mercosul, por exemplo, a temática indígena perpassava por várias exposições diferentes, com distintas obras e vertentes. No entanto, foi nesta relação entre exposição, obra e públicos que me dei conta do papel da “educação para uma arte socialmente engajada”, como diz Pablo Helguera (2011, p. 35).

Figura 2 - *Haciendo Mercado*, 2011.



Fonte: JAVIER & ÉRICA. Fragmento de vídeo. *Haciendo Mercado*, 3'10'. Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul, 2013.

Ademais, este processo educacional e reflexivo me fez perceber como minha iniciante trajetória de educador parecia estar sendo direcionada para as questões de pensar o meio, a mediação, a interculturalidade, a interação do outro com outras formas de conhecimento além da escola e, especialmente, a interação do mundo indígena com outros mundos.

No ano de 2013, continuei meu trabalho como mediador na 9ª edição da Bienal do Mercosul, que tinha o tema *Se o clima for favorável*¹⁵, e participei do curso de Formação de Mediadores outra vez. O curso propiciou, por meio de laboratórios e visitas de campo, a troca de conhecimentos sobre tecnologias, estudos científicos de diferentes áreas de atuação humana e sua influência na natureza. Na formação foi também realizado um laboratório, às margens do Rio Guaíba (orla de Porto Alegre), com formadores indígenas¹⁶ que haviam trabalhado na Exposição Séculos Indígenas do Brasil. Nesse laboratório, os formadores debateram sobre as visões e cosmovisões de seus respectivos povos, estabelecendo relações entre educações tradicionalmente mitológicas e a arte contemporânea.

Outras atividades fomentadas pela equipe educativa da 9ª Bienal do Mercosul dentro do curso de formação de mediadores, que para mim são pontuais para o prosseguimento das reflexões sobre processos educacionais, foram as Vivências nas Escolas da rede pública de Porto Alegre, que realizei pela segunda vez.

Escolhi compor uma equipe de mediadores para realizar uma vivência¹⁷ na Escola Indígena de Ensino Fundamental *Anhetenguá*, localizada na Aldeia Mbyá Guarani da Lomba do Pinheiro, *Tekoá Anhetenguá*, entre agosto e outubro de 2013. A partir dessa atividade, percebi que havia visões sobre arte específicas e diferentes na vida mbyá e que tais compreensões eram frutos de um *estar sendo*¹⁸ guarani.

¹⁵ Este título foi definido para sugerir que diferentes climas – atmosférico, emocional e político – estivessem no centro do projeto. “O clima afeta e, assim, age como língua. Processando ideias em imagens ou articulando figuras de linguagem que expressam “atmosferas” emocionais e climas políticos” (CUY, 2013, p. 32).

¹⁶ O laboratório foi proposto por Gleucemir Rodrigues Macuxi-Wapixana – Indígena Macuxi e Wapixana, que foi supervisor e mediador cultural na Exposição Séculos Indígenas no Brasil, e também Lula Sampaio Tukano – Indígena do povo Tukano, nascido em São Gabriel da Cachoeira/AM que foi mediador em arte contemporânea na mesma exposição, realizada no Memorial dos Povos Indígenas, Distrito Federal, em 2011.

¹⁷ Esta vivência será melhor descrita na subseção Vivência na Escola Anhetenguá, onde parto desta atividade para compreensões sobre estéticas Mbyá Guarani e a escola.

¹⁸ Estar sendo – *estar siendo* é uma concepção teórica elaborada pelo pensador Rodolfo Kusch. O *estar siendo* é dissertado em toda a sua obra, sobretudo quando suscitadas noções ontológicas sobre o pensamento americano, indígena e popular.

O *estar sendo* guarani: primeiras compreensões

Para María Casalla (2010), a relação do pensamento indígena como a representação de um *estar* e a influência das múltiplas alteridades da vida indígena na América como representação do *ser* é o jogo que Rodolfo Kusch chama de *estar siendo* na América. Nesse sentido, reitera

el estar expresa esa “rara sabiduría” de vivir en América, se corresponde con una forma cultural estática, vegetal y femenina como la indígena. En tanto, el ser es dinámico, se rige por una lógica causalística que privilegia un saber de objetos. Ambas representan dos formas de instalarse en el espacio y vivir la cultura. Sin embargo, vale la pena aclarar que estar y ser se relacionan (como la copa de un árbol con sus raíces) en lo que Kusch llama *estar-siendo* (CASALLA, 2010, p. 107).

Observei, no entanto, que a terra onde as árvores sagradas da cultura guarani germinam também demanda constantes cuidados, para que esteja preparada nas épocas de fecundidade do solo. Assim, como a terra se expõe, as árvores se mostram, a vida guarani também germina e floresce a partir de elementos estéticos¹⁹ que caracterizam o ambiente tradicional, familiar, político, territorial e também escolar, porque a educação guarani, segundo Kaká Wera Jacupé (1998), é arraigada em seu conteúdo ambiental, religioso, sagrado e ritualizado na terra, no lugar onde o espírito vive e está.

Nesse sentido, aponto algumas indagações que foram elaboradas como decorrência da vivência na Escola *Anhetenguá*, na terra guarani da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre: como a pessoa guarani pensa a arte e como esse pensar dialoga com a escola? Que percepções de arte e educação guarani se refletem na escola e em outros espaços educacionais? Como o museu pode ser um espaço educativo intercultural para as coletividades Guarani?

¹⁹ Elementos estéticos, termo usado nesse parágrafo, estão relacionados a um sentido de estética do senso comum. Na sociedade capitalista ocidental podemos entender assim sua definição: a estética é uma ciência que remete para a beleza e também aborda o sentimento de que alguma coisa bela desperta dentro de cada indivíduo. Como está intimamente ligada ao conceito de beleza, existem vários salões, centros ou clínicas de estética, onde as pessoas podem fazer tratamentos com o objetivo de melhorar a sua aparência física. Fonte: <http://www.significados.com.br/estetica/>. Consultado em: 27/04/2016.

Entendo que, a partir dessas questões iniciais, pude refletir sobre as estéticas²⁰ Mbyá Guarani na educação escolar. No entanto, tais percepções sobre a estética da vida guarani também ocorreram por meio de um *estar-junto*.

Devido a isso, a prática do *estar-junto* condiz não apenas a noção de estar em corpo, estar presente ou estar com o outro; também remonta à perspectiva teórica de Maffesoli (1997, p. 195), onde cita que

compreender a nossa época, definir os contornos da sociedade (re)nascente, é preciso admitir que o indivíduo e o individualismo, teórico ou metodológico, base de sua racionalização, não fazem mais sentido. [...] trata-se de um *estar-junto* grupal que privilegia o todo em relação aos seus diversos componentes.

O *estar-junto* na perspectiva de Maffesoli é entendido como uma prática ético-estética²¹ que organiza o *estar* grupal e societal no cotidiano. O *estar* maffesoliano é perceptível quando comparado a sistemas políticos ou maneiras de organizações políticas que estruturavam o pensamento social no século XX, como, por exemplo, as bandeiras político-ideológicas. Porém, o *estar* indígena na América, descrito por Kusch (2009a, Tomo II) é fruto do pensamento filosófico ameríndio, que é um polo resistente na fusão com o *ser* moderno ocidental, também chamado pelo autor de *fagocitação*²². Portanto, para os dois teóricos em certa medida o *estar* é um elemento primordial da vida, seja como uma postura do *estar no mundo* próximo da ideia de *mero estar* (KUSCH, 2009a, Tomo II), seja como uma ética-estética de estar agrupado ou mesmo uma estética vital (MAFFESOLI, 1996).

Diego Sosa (2013), no livro *El hedor de América*²³, propõe o corpo como um mediador do existir e do viver. Ele reflete sobre a noção de *estar sendo* de Rodolfo Kusch como uma postura para perceber a vida

²⁰ “Pode-se dizer que a estética, enquanto cultura dos sentimentos, simbolismo, ou para empregar uma expressão mais moderna, enquanto lógica comunicacional, assegura a conjunção de elementos até então separados.” (MAFFESOLI, 1996, p. 57)

²¹ Michel Maffesoli, no livro *No fundo das Aparências* (1996) comenta, entre várias noções, a de ética da estética como o motivador para organização societal e formação do *homo estheticus*.

²² Fagocitação, categoria elaborada por Rodolfo Kusch, define uma ação transitória e alimentar emprestada da biologia celular. A fagocitação ocorre quando uma célula engole e aglutina-se a qualquer outro corpo estranho ou separado dele originalmente. Com relação, ao pensamento indígena, o autor, alegoricamente mostra que o indígena fagocita para o seu modo de viver – baseado num *estar* – elementos, partes, áreas do *ser* alguém na vida, que é uma pretensão ocidental de existência.

²³ *El hedor de América* é uma coletânea de textos organizado por José Alejandro Tasat e Juan Pablo Pérez que reúne artigos que discutem a categoria *Hedor* na obra de Rodolfo Kusch.

Para comprender esto hay que tener en cuenta lo no escrito, lo que no se encuentra en el modo de hacer ciencia occidental, donde se presenta en el vivir sin más del sujeto concreto, del cuerpo en su estar, sin tratarse de una fundamentación de la existencia. En este caso, estamos hablando de un *estar siendo* en un modo de vivir, de operar y de actuar, que demuestra la importancia de lo concreto, haciendo a la circunstancia material del cuerpo um médio simbólico (SOSA, 2013, p. 113).

O *estar sendo* disposto como uma maneira de perceber a vida ameríndia por meio do pensar e expressar, pode ser entendido também como uma rede ampla de elementos fundantes do pensamento Guarani, assim como a vida e algumas ideias que esses sujeitos apresentam. O *estar sendo* é a base existencial e filosófica do pensamento indígena e popular na América, além de uma prática potente de resistir e persistir diante da colonialidade²⁴.

O *estar sendo* indígena, segundo Rodolfo Kusch (2009b, Tomo II), não separa o *estar no mundo* do *ser alguém* na sociedade de forma dicotômica, mas sim integra esses dois elementos da vida em um patamar mais orgânico. Por isso, a prática do *deixar-se estar* como uma postura metodológica de pesquisa com povos indígenas pode aproximar compreensões de um horizonte simbólico cultural menos desigual no sentido cosmopolítico e menos causal, no sentido científico. Certamente, uma maneira mais sensível de ver o *estar sendo* Mbyá Guarani na educação.

O *estar sendo* guarani, como uma formulação teórica, pode ser perceptível por meio da arte, língua, educação, política, religiosidade, espiritualidade, etc. Mas, todos esses elementos em comum não fazem parte como um todo da vida guarani?

Talvez, na obtenção de uma razão sensível capaz de perceber um mundo menos fragmentado, Maffesoli (1996, p. 58) comenta

Nessa perspectiva, a estética não é mais um suplemento de alma secundário e unicamente distrativo, torna-se uma realidade global, ao mesmo tempo existencial e intelectual, que, ultrapassando (e integrando) as clássicas separações modernidade, moral, política, física, lógica, torna-se uma realização, um “imperativo vital”.

Considerando a noção de estética da vida, entendo que a pesquisa sobre o *estar sendo* guarani na educação através de um *estar junto* com alunos, professores indígenas, professores não indígenas, gestores das escolas indígenas,

²⁴ Colonialidade é um termo apropriado da obra do antropólogo peruano Anibal Quijano, que estuda as decorrências dos processos de colonização no contemporâneo tecido social americano a partir da categoria colonialidade do poder. Os estudos sobre a modernidade ocidental na América levam em consideração as consequências da colonialidade, sem essas bases para os estudos decoloniais.

pesquisadores acadêmicos indígenas e pesquisadores acadêmicos não indígenas, mostra uma trajetória fecunda de vivências, que chamo de *guatá*²⁵ – caminho – de pesquisa.

Educação Guarani: entre tradição e escola

Quando busco percepções sobre elementos estéticos orgânicos da vida Mbyá Guarani, na escola em terras indígenas e em vivências com alunos e professores que interagem também em espaços educativos não indígenas, como o museu, almejo colocar frente a frente dois horizontes simbólicos que advêm de lógicas de mundos distintas. A lógica Mbyá Guarani, com relação à educação, é pautada nos usos de referenciais culturais, chamados pelas lideranças políticas e por professores indígenas nas escolas de *tradição*²⁶.

A educação para a tradição Mbyá Guarani busca a formação da pessoa para a integralidade da vida nos moldes do *mbyá reko* – modo de vida do grupo e das coletividades mbyá e do *teko* – lugar onde se constrói o modo ser guarani, além de uma busca profunda pela plenitude e alegria neste mundo imperfeito.

Com isso, a construção da pessoa mbyá é estabelecida a partir de rituais, como por exemplo o *nhemoguarái* - ritual sagrado que acontece assim que a *mitã'i* – criancinha – consegue se manter de pé, período em que o *ta'yryru* – pai recente – se prepara para a revelação do *amba* – origem do espírito-nome (BENITES, 2015). Essas ligações entre as *kyrin* – crianças pequenas – e seus pais, são exemplos das primeiras relações educativas construídas na cultura guarani. Tais modos de educar acontecem em outros horizontes simbólicos, pelos quais não se aproximam de qualquer vislumbre de uma educação moderna ou dos objetivos educacionais *juruá* – não guarani –, nem mesmo na relação entre pais e filhos do mundo ocidental.

Os referenciais da tradição Guarani de educar estão em um horizonte simbólico amplo e complexo que se estabelecem também na relação de buscas pessoais pelo conhecimento e possíveis revelações. Segundo Bergamaschi (2005, p. 154),

²⁵ “O *guatá* – caminhar só existe ou pode ser falado quando é feito por alguém, portanto é concreto” afirmou Vherá Poty em suas aulas de guarani na UFRGS. Por isso, quando utilizo o termo *guatá* é para falar que os caminhos dessa pesquisa são construídos por vivências múltiplas.

²⁶ Esta *tradição*, em alguns momentos é usada pelos professores guarani como *nhande reko* na língua própria.

Predomina entre os guarani duas formas de aprender. Uma está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é a revelação e se relaciona à primeira, pois para receber a revelação das divindades a pessoa faz um esforço para viver de acordo com o *nhande reko*.

Esse horizonte simbólico, expressado e percebido na educação, não é revelado em sua totalidade para os *juruá* – não indígenas, por que faz parte de uma cosmologia que possui regras definidas. No entanto, parcelas dimensionais da totalidade da vida mbyá são expostas como forma de linguagem, expressões corporais, expressões linguísticas, expressões do fazer, do construir, do estar, do ser ou, como proponho, do *estar sendo*. Por isso, perceber a complexidade das expressões estéticas mais variadas e as nuances do campo educacional no mundo guarani se mostra plausível.

Tal justificativa sobre a educação guarani, suas escolas e suas estéticas fazem parte dos estudos de Bergamaschi (2007). Ao observar o cotidiano educacional Mbyá, comenta

Observo que a organização do espaço escolar é orientada por duas compreensões que se traduzem na **estética da sala de aula**. Uma representa a vontade dos professores e de algumas pessoas da aldeia mais afeitas à escola, tendo como parâmetro a organização escolar canônica: alunos sentados em fileira, todos dirigindo seus olhares para o quadro ou para o professor, que, igualmente, se posta na frente de todos; a segunda forma de organização espacial que observo segue sutilmente o que está posto no modo tradicional de vida Guarani ou o que as condições concretas impõem ao fazer escolar, como fileiras, círculos e agrupamentos variados. Por outro lado, a reflexão constante sobre o prédio escolar tem conferido movimento visível à idéia de como o concebem [...] (p. 128) [Grifo Meu]

Um dos referenciais estéticos e educativos da tradição Guarani que advém da cosmologia e do fazer ancestral específico se expressa na confecção dos “bichinhos”, em que os homens se organizam para talhar nas madeiras e fazer as queimas. Outro referencial da tradição Guarani tem a ver com o uso devido do barro. O barro já é utilizado na educação escolar Guarani em algumas escolas do RS, tanto em oficinas de elaboração de utensílios de cerâmica, como em atividades pedagógicas de construção de casas de barro, seja para a moradia de famílias, seja para a construção de casas tradicionais como a *Opy* – casa de reza.

Nessa perspectiva, Ana Menezes (2012) comenta

A educação guarani vai se encadeando numa opção, ou mesmo numa filosofia mitológica, que podemos chamar de biocêntrica, porque confere a cada ação humana a problematização da sustentabilidade da vida, buscando descartar o supérfluo e fortalecendo o toque, o sensível, o racional, a

expressão, a nutrição, o prazer, um convite para viver a cultura e a natureza como uma integração possível (2012, p. 124).

De acordo com as observações citadas, a educação tradicional guarani não separa o fazer artístico do fazer utilitário, assim como não separa o *porã* – bonito – das coisas e das pessoas. Algo ou alguém é *porã* se existir vida, ou seja, o sentido estético de beleza está ligado ao existencial e não apenas ao visual.

Por sua vez, a estética artística ocidental ajuda a estabelecer o sentido de beleza no mundo prioritariamente ligado à visualidade, pelo menos em sua utilização nas sociedades não indígenas. Quando se fala, na cidade, que algo é estético, significa que aparece aos olhos. Portanto, a estética nem sempre é o belo, mas sempre é o que aparenta ser na visualidade. Por isso, compreendo que há uma dimensão estética da cultura Mbyá Guarani, ou seja, uma estética pautada no sentido da existência cosmológica.

É importante salientar que há a uma distinção entre educação tradicional indígena, educação escolar indígena e educação indígena como uma apropriação (fagocitação) da educação ocidental integrada ao cotidiano ameríndio. A presença efetiva de escolas em terras Guarani é fruto de uma reivindicação complexa e relativamente nova, especialmente considerando que alguns povos indígenas no Brasil possuem instituições escolares desde a primeira metade do século XX.

A história da educação escolar Mbyá Guarani é específica, porque as demandas por escolas partiram de lugares, contextos, atores políticos, intelectuais envolvidos, lideranças indígenas com diferentes intenções e interesses. No que tange ao pensamento ameríndio e suas maneiras de sentir, a educação ocidental e a escola podem constituir um papel revitalizador para a elaboração de limites simbólicos, cosmopolíticos e societais no viver guarani. Isto posto, cabe perguntar: por que os mbyá querem educação escolar ou a instituição escola em suas terras?

Bergamaschi (2005, p. 224), reflete sobre tal reivindicação dos Mbyá Guarani

Porque necessitam dela, porém sem escolarizar suas crianças, seus jovens e adultos. Querem os conhecimentos que auferem da escola, como leitura, escrita, língua portuguesa: o sistema dos brancos, como resumem. Não querem certificar e profissionalizar, nem tampouco formar crianças e jovens Guarani na escola. Querem uma escola, mas não querem institucionalizar. Em algumas situações querem a escola para ocupar suas crianças e jovens, mas querem se manter livres da instituição que introduz formas de educação que poderá roubar a curiosidade, a autonomia, a alegria de aprender, a observação, o apreço pela palavra e pela escuta, o respeito pela sabedoria dos velhos, a possibilidade de criar um jeito particular imitando os irmãos maiores e outras tantas qualificações da sua educação tradicional.

Assim exposto, a diferença entre educação escolar indígena e educação indígena, tanto nos debates das relações entre natureza e cultura quanto na formação dos limites étnicos, de acordo com as especificidades do povo Guarani no sul do Brasil, é um dos fundamentos para pensar uma trajetória histórica da relação entre mundo ocidental dentro do mundo indígena.

Pensando que a filosofia indígena não separa o saber da vida (KUSCH, 2009b, Tomo II), o modo de educar Mbyá Guarani, compreendido durante as minhas vivências na escola *Anhetenguá* e de leituras de trabalhos acadêmicos sobre educação indígena, não está desvinculado do modo tradicional e cosmológico de viver.

Mesmo que o currículo seja formal, regular e comum para todas as escolas estaduais, as temporalidades, níveis sonoros de fala, escrita bilíngue, organização da gestão administrativa, organização espacial escolar, projetos políticos pedagógicos e maneiras de *estar sendo* no mundo indígena compõem uma complexa rede estética da vida que se mostra como uma fronteira potente em seus limites. Tais limites são perceptíveis na fala do professor Guarani Eloir²⁷:

a educação escolar para os guarani é um começo ainda. Por isso, é importante que desde já crie limites. Uma forma de criar limites é sabendo o que fazer com os mais velhos em relação à escola, porque ela é o lugar onde estão os mais jovens (Diário de campo, fevereiro de 2015).

De acordo com essa visão, a educação escolar precisa ser pensada como um espaço que possui limites políticos, filosóficos e culturais decorrentes da história dos processos educacionais com os coletivos guarani; um espaço que busca objetivos, tanto para o mundo ocidental, quanto para o mundo mbyá. Nesse sentido, a escola quando aceita como “escola indígena” pode ser entendida como uma fronteira.

A ideia da escola indígena como fronteira foi aprofundada por Antonella Tassinari

a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como fronteira, o que pode ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada” (2001, p. 47).

²⁷ Eloir é professor indígena de escola Guarani da aldeia Estiva (Viamão-RS) e faz parte da Ação Saberes Indígenas na Escola-Núcleo UFRGS.

A concepção da escola indígena como espaço de fronteira é relevante para a elaboração teórico-metodológica desta pesquisa, pois a escola, “como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (TASSINARI, 2001, p 50), é entendida também como um espaço onde encontram-se, de forma complexa e conflituosa, estéticas Mbyá Guarani e as estéticas²⁸ não indígenas.

A educação escolar brasileira na atualidade possui estéticas quando nos referimos ao modelo proposto normativamente; as práticas educacionais baseadas em hierarquizações e fragmentações; aos processos educacionais que objetivam, em parte, o mercado; as arquiteturas escolares baseadas em fortificações militares; as homogeneizações e uniformizações de métodos pedagógicos. São estéticas diferentes das maneiras seculares de organização e educação dos povos ameríndios.

As estéticas mbyá e *juruá* – não indígenas se misturam na escola, pois mesmo que a organização burocrática, financeira e pedagógica seja feita por não indígenas, há marcas, pinturas, interferências simbólicas, intervenções patrimoniais, mudanças em tempos escolares, troca de dias letivos, cronogramas de atividades de acordo com as lideranças, projetos político-pedagógicos diferenciados, alimentações escolares diferenciadas e entre outros elementos que transformam o visual da escola e os sentidos dela para a comunidade.

As fronteiras são demarcadas de várias maneiras no espaço escolar. Acontecem de formas variadas e minuciosas, como por exemplo: as compreensões do português por parte dos *kyringue* – crianças – e por parte dos professores *juruá* com relação à língua guarani falada; as dificuldades no processo de escrita e alfabetização bilíngue (português e guarani); concepções sobre o lazer e o brincar guarani; as negociações sobre atividades temáticas na escola; rituais nem sempre compreendidos pelos *juruá*; relações familiares e parentais entrelaçadas pela hierarquia entre professores e alunos indígenas, entre outras.

Além disso, a escola e a educação como espaços de fronteira é seminal para percepções sobre a vida guarani, pois são nesses lugares onde o jogo das relações estéticas em seus mais amplos sentidos na vida guarani florescem com maior intensidade. Além de ser nesse “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições

²⁸ Reitero que o termo estética nessa reflexão é ligado ao sentido de estética da vida, como fundamento da existência, das práticas, comportamentos, sentimentos, emoções, vivências e conflitos.

identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios” (TASSINARI, 200, p. 50), que as estéticas da vida e seus elementos se mostram mais perceptíveis.

As características fundamentais dos espaços de fronteira são seus limites. Com relação às escolas indígenas, os limites se constituem pelo papel político e intercultural nas aldeias guarani. Além de que os limites também são sensíveis e estéticos. Por isso, exemplos de limites sensíveis no cotidiano escolar são os enquadramentos dos tempos e do mero *estar* Mbyá Guarani. Sobre isso, Bergamaschi (2007), através de sua vivência na aldeia *Anhetenguá*, comenta que

Na organização temporal, as prioridades são as atividades da cultura e a vontade das pessoas: se recebem visita de parentes, se chove ou se uma criança adoecer, não haverá aula, assim agindo também diante de outra atividade importante da aldeia, “a fim de resguardar, em primeiro lugar, o tempo necessário para a vida Guarani” (p. 127).

Entretanto, na configuração da escola indígena, mesmo que haja didáticas sensíveis e que respeitem diferenças culturais por parte dos agentes educativos não indígenas, as práticas guarani, seus tempos próprios de aprendizagem, tempos de reflexão, maneiras de concentração e tempos de fala da língua portuguesa (segunda língua), são marcados como processos educacionais escolares constituídos por ruídos, flexões e choques com relação ao tempo escolar que é sobreposto ao tempo educacional da tradição guarani.

O *estar* Mbyá Guarani é perceptível esteticamente de muitas maneiras e uma delas é quando nos deparamos com práticas de escuta atenta das crianças. Igualmente, os silêncios marcam sensivelmente noções diferentes de tempo em relação aos tempos escolares ocidentais, pois não configuram apenas pausas de fala; podem significar uma estratégia cosmopolítica²⁹. Como contou Vherá Poty³⁰ na primeira aula de cultura e língua guarani em que participei na UFRGS: “a palavra para o guarani é espírito, por isso não pode ser solta de qualquer jeito por aí” (Diário de campo, 2015).

²⁹ A noção de cosmopolítica ameríndia (Viveiros de Castro, 2006; Lagrou, 2007) e a abordagem de Gell (1998), insere a estética numa rede de relações sociais. Permite compreender as contradições colocadas pelo exercício interpretativo dos significados da arte no contexto das interações sociais.

³⁰ Naquele período, Vherá Poty era cacique da *Tekoá Pindó Mirin*, Viamão-RS, além de fotógrafo, professor bilíngue na aldeia e professor de língua guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A concentração para a escuta é uma prática sensível e intensa no cotidiano guarani, tanto na escola, quanto em outros espaços educacionais. Sendo essa maneira cultural exposta na escola como prática educativa da pessoa guarani, a concentração silenciosa pode ser entendida como um posicionamento ético-estético ou de afirmação étnica quando relacionada à educação não indígena?

Os movimentos ético-estéticos da cultura guarani, quando expressam símbolos e modos específicos, mostram a existência de um *estar sendo* ameríndio. E esse *estar sendo* pode ser compreendido também como uma fronteira, porque integra de maneira orgânica e seminal saberes tradicionais que advém do *estar* indígena a conhecimentos científicos e epistemologias moderno-ocidentais ligadas ao *ser*, segundo Rodolfo Kusch (2009a, Tomo II). Por isso, a noção de *estar sendo* guarani se mostra fecunda nas relações educacionais, porque une saberes tradicionais situados na geocultura e na história desse povo com saberes de outras sociedades.

Portanto, a partir das reflexões suscitadas, considero que os caminhos de pesquisa, percorridos neste capítulo, se mostraram mais perceptíveis a partir das vivências que tive junto a coletivos guarani, desde vivências institucionais na escola, na universidade e em espaços museais. Por isso, pergunto: o *estar junto* com alunos e professores guarani pode ser compreendido como uma postura metodológica de *deixar-se estar*?

Deixar-se estar e suas vivências

No puedo pensar, en el sentido de pesar lo que acontece, si no concibo, desde el punto de vista filosófico, una fusión entre sujeto y mundo. No puedo ir más allá de mi vivencia (KUSCH, 2009c, Tomo III, p. 138).

A relação entre sujeitos de uma cultura e o mundo em que esses sujeitos estão, de acordo com Rodolfo Kusch, pode ser mais bem compreendida a partir da noção de vivência como um campo vivido, ou mesmo como um viver amplo, que possui um horizonte simbólico avistável e percorrível.

Nessa subseção, evidencio como as minhas vivências com algumas pessoas guarani se tornaram importantes para a construção dos caminhos de pesquisa e mostram elementos do *estar sendo* Mbyá Guarani. Além disso, discuto como o *deixar-se estar* pode ser utilizado como uma postura metodológica de pesquisa.

Rodolfo Kusch, em seu livro *América Profunda* (1962), reflete sobre a presença de forças que percebemos em nós mesmos, porém não assumimos como poderíamos: “sondear en el hombre mismo sus vivencias inconfesadas. El pensamiento como pura intuición implica aquí en Sudamérica una libertad que no estamos dispuestos a assumir” (2009a, Tomo II, p. 380).

A busca por percepções sobre estéticas a partir do *estar sendo* Mbyá Guarani nas relações educacionais me ajudam a intuir que as vivências com este povo constituem um caminho fecundo de pesquisa. Ou melhor, uma rede de diferentes contextos fomenta a pesquisa e ajuda a compreender a interação dos guarani com espaços educativos, especialmente, espaços de arte, até afinar noções de éticas-estéticas.

As vivências, enquanto a metáfora de construção da *mbyá ro* – casa – neste texto, são como pequenas quantidades de barro fresco lançadas entre o transpassado de madeira. O barro das paredes nas casas, tanto guarani quanto no interior da Amazônia, é o mesmo barro da terra onde se instala o viver, ou seja, é a vida orgânica sendo reutilizada para a construção de uma outra coisa.

Nesse sentido, a rede de vivências se constituiu dos seguintes momentos:

[1] Meu trabalho como mediador cultural na 8ª Bienal do Mercosul (2011) e na 9ª Bienal do Mercosul/vivências na escola *Anhetenguá* (2013);

[2] O acompanhamento do Programa Saberes Indígenas na Escola nas ações na universidade e nas aldeias (2014-2015-2016);

[3] O início dos estudos de cultura e língua guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015);

[4] Vivências na Escola *Karái Arandu* e mediação extra-institucional na visita à 10ª Bienal do Mercosul (2015)³¹.

Tais vivências me fizeram perceber como essa rede de experiências estéticas³² foi fundamental para compreensão metodológica de pesquisa, que se apresenta como um *deixar-se estar*. Essa trajetória, como uma rede de diferentes contextos relacionados, pode metaforicamente dizer que também constitui o que em língua guarani chama-se *je guatá* – caminho dos *mbyá*.

³¹ A vivência na Escola *Karái Arandu* e a visita a Bienal do Mercosul em 2015 será descrita e refletida no terceiro capítulo, *POTIRÕ – MUTIRÃO*, assim se constrói a casa.

³² [...] experiência estética envolve vivências e transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir de suas vivências (MEIRA, 2009, p. 32).

Guatá é um termo guarani que uso para mostrar como os caminhos de pesquisa me ajudaram a refletir, por exemplo, sobre como os Mbyá Guarani pensam a arte em relação à educação. Como a arte, chamada assim pelos *juruá* – não indígenas – é vista na escola guarani? Como estudantes e professores guarani se relacionam com arte na escola indígena? Ou mesmo, museus e exposições de artes não indígenas se relacionam com a educação escolar guarani?

A vivência artístico-pedagógica³³ na Escola *Anhetengúá* no ano de 2013 me apresentou sentidos específicos que revelaram a composição de uma rede de estéticas da vida cotidiana, escolar e tradicional que se entrelaçam constantemente na educação das crianças e dos adultos.

Dessa forma, o *deixar-se estar* cria caminhos para perceber diferentes sentidos sensíveis da vida, como por exemplo as noções de tempo. A estética entendida como momentos vividos em comum, enquanto situações em que se exprime o tempo imóvel e o prazer do instante eterno, remete a uma outra concepção de tempo (MAFFESOLI, 1997). Ou seja, a partir da exposição dos limites étnico-culturais da educação guarani e da educação escolar guarani posso perceber uma dimensão estética que é constituída por fraturas, sobretudo, nos tempos do *mbyá reko* – modo mbyá de viver.

O *deixar-se estar* como uma postura metodológica de pesquisa pode ser entendido também como práticas éticas-estéticas de uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998) que ajusta o campo estético à visualidade. A visualidade não é mais concebida como uma fisiologia perceptiva, mas canal de ir e vir do desejo do corpo a mente e de ambos em suas relações com o mundo (MEIRA, 2009). Sendo assim, o *deixar-se estar* se torna uma vivência que possibilita leituras visuais de uma dimensão estética mais ampla.

Para a compreensão da rede de elementos estéticos do *estar sendo* guarani na educação, um espaço foi importante neste caminho de pesquisa e reflexão: [1] minhas vivências e aprendizagens no Programa Saberes Indígenas na Escola.

O Saberes Indígenas na Escola é um programa nacional, fomentado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, de formação continuada de professores indígenas que atuam em escolas em terras indígenas. No estado do Rio Grande do Sul é coordenado pela UFRGS, com a participação de docentes e discentes pesquisadores que possuem

³³ Vivência artístico-pedagógica é entendido como a utilização de estratégias lúdicas e didáticas na elaboração de atividades artísticas no espaço escolar indígena.

experiências com povos indígenas de áreas como: educação, letras, música e antropologia.

Meu convívio e aproximação com os professores guarani que fazem parte dessa formação ocorreu como uma ponte que me levou a pensar a educação indígena a partir de indagações, convicções e pensamentos dos atores cotidianos das escolas guarani sobre o papel da educação escolar para as realidades específicas nas *tekoá*.

Minhas vivências no Saberes Indígenas aconteceram a partir de observações e reflexões durante os encontros de formação de professores guarani. Pretendia, naqueles momentos de aprendizagem, perceber como os professores Mbyá Guarani pensavam a educação escolar, além de compreender elementos estéticos da educação própria.

No decorrer dos encontros de formação de professores, tive a oportunidade de me reaproximar do professor Jerônimo (Verá Tupã) que era professor indígena da Escola *Anhetenguá* e meu interlocutor na vivência artístico-pedagógica proposta pelo curso de formação de mediadores da 9ª Bienal do Mercosul no ano de 2013. Uma reflexão do professor Jerônimo durante as atividades de formação me fez pensar ainda mais sobre a relação do pensamento mbyá e a educação.

Eu vejo esse programa como um osso que foi dado para os guarani desde o magistério guarani para assim se formar um esqueleto e depois um corpo. E que desse corpo se gere uma pessoa que nos ensine e depois nos eduque – Jerônimo, Professor guarani. (Diário de campo, agosto de 2014).

A reflexão de Jerônimo em relação à importância da formação de professores para o povo guarani gera noções profundas de história, tempo, imagem e recria a relação de políticas públicas para os guarani a partir da lógica de que *nhanderu* – pai dos guarani – deu a oportunidade desse programa de formação, além de uma maneira de manutenção das relações de reciprocidade.

A metáfora de um corpo aludida por professor Jerônimo foi construída como um processo que se inicia a partir de um *osso* para depois formar uma pessoa. Criação metafórica que é uma prática estética e alegórica do mundo. Baseia-se em análises e reflexões profundas sobre a cultura, ao ponto de alcançar os princípios estéticos da vida (BOVISIO, 2012). Ou seja, o pensamento guarani possui um imaginário específico e uma cosmovisão que dá sentido às práticas mais variadas da vida e esses sentidos são expressos também na dimensão estética.

Quando o professor Jerônimo fala que o corpo se transfigurará em pessoa e que essa pessoa poderá “nos ensinar e depois nos educar”, ele está mostrando a importância de um profundo amadurecimento das relações entre os guarani, a educação indígena e a formação de professor numa perspectiva de fortalecimento intercultural através da estrutura mitológica guarani. Esse é o exemplo de um movimento que reforça o mito, quando traz à tona uma transfiguração dos corpos (osso – corpo – pessoa), em que remodela os ritos quando remete ao movimento de primeiro aprender para depois educar, base do *nhande reko* – modo de educar, além de reafirmar uma visão de educação e uma noção de filosofia da educação indígena (CUNHA, 1986).

A noção de ensinamento como anterior e a educação como posterior parte de uma posição cosmológica da educação tradicional guarani, pois a pessoa mbyá procura conhecer os ensinamentos dos mais velhos e dos sábios para que assim possa ser educada e depois educar os outros. Característica de um sistema cultural amplo, aberto e totalizante, onde as especificidades, seus significados, símbolos e construções são feitos por pessoas de e nas culturas, onde procuram a manutenção desse sistema cultural (GEERTZ, 1989).

Foi também nos encontros de professores guarani do Saberes Indígenas na Escola que conheci duas pessoas fundamentais para o meu *guatá* – caminho de pesquisa: uma foi Vherá Poty, naquela época cacique da terra indígena guarani de *Itapuã* em Viamão-RS e que durante todo o ano de 2015 foi meu professor no Curso de Guarani, atividade de extensão da UFRGS; e a outra foi professor o Daniel Acosta (Papa Kuaray) que foi o ator, agente e interlocutor em minhas vivências e mediações culturais com a escola *Karái Arandu* da terra indígena Cantagalo em Viamão-RS, onde atua como professor. Também é acadêmico da UFRGS, no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Os eventos de formação foram significantes para algumas percepções sobre a estética guarani de educar. As atividades do curso começavam sempre com uma fala de abertura com reflexões, pensamentos e ensinamentos sábios da cultura, como as palavras de Dona Laurinda, *kunhã karái*. Isso mostra o profundo respeito ao movimento constante de afirmação dos saberes e conselhos indígenas para guiar nos bons caminhos os professores.

Outra característica marcante e sensível naquele ambiente foi a prática de *japita petynguá py* – fumar cachimbo, como se tal ação possibilitasse a fluidez do pensamento, em que a *tataxinã* – fumaça de cura – ajuda na concentração e garante

à alma o bom funcionamento do *estar* específico Mbyá Guarani. A fumaça era talvez um sinal de que havia naquele local de estudo e debate pessoas concentradas em falas e reflexões sob a presença de espíritos que ensinam suas histórias sagradas para que pudessem, apesar da formalidade da educação, sempre manter o foco.

O *petynguá* – cachimbo, com relação as suas características agentivas (MARQUES, 2012) e perspectivas ameríndias (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), ajuda o guarani a pensar o melhor, a ampliar suas reflexões para o povo e para a comunidade. Ou seja, quando um mbyá pensa na educação escolar para as crianças, deve partir sempre de uma referência cultural, de uma “coisa que ilumina”, de algo que “mostra-caminho” (MARQUES, 2012, p. 102), para posteriormente utilizar a razão não indígena. Portanto, sendo mantida a matriz cosmológica mostrada na fala do professor Jerônimo que comentou: *ensine e depois eduque*.

No entanto, o fumar cachimbo nos traz noções de que também há elementos estéticos sensíveis que não fazem parte do campo visual, além de fazerem parte de uma comunicação não verbal. A fumaça do *petynguá* se estabelece por meio de uma comunicação sensível de múltiplos sentidos específicos. Mesmo sendo uma prática cotidiana, ritual, cerimonial, a fumaça exala uma potencialidade fundamental e perigosa, onde faz com que seres invisíveis apareçam e que haja contato direto com domínios cosmológicos (MARQUES, 2012).

No sentido das comunicações indígenas, Els Lagrou (2002, p. 54) reflete sobre percepções estéticas não visuais, pela qual afirma que

[...] não devemos esquecer outro aspecto importante da comunicação (não-verbal) que reside na sua necessária abertura de sentido (*l'oeuvre ouverte*). Nenhum trabalho ou expressão carrega em si a totalidade dos seus sentidos. Não há nenhum sentido inerente, secreto ou absoluto a ser descoberto, a não ser no encontro entre o observado e o observador.

Com isso, as relações estéticas se estabelecem através de comunicações fundamentadas no jogo de alteridades, neste caso, entre *juruá* e mbyá. No entanto, minha atuação como pesquisador junto aos professores guarani, que estavam elaborando pesquisas temáticas³⁴ sobre os seus saberes nas escolas, foi uma vivência fecunda, um encontro, uma comunicação que me fez ter clareza de minhas percepções sobre as corporalidades guarani, seus modos de *estar sendo* que

³⁴ Esclareço que há diferenças entre minha participação como pesquisador acadêmico e os professores guarani que realizam pesquisas em suas escolas como parte das atividades do programa Saberes Indígenas na Escola.

mantinham presentes, sobretudo na fronteira intercultural da educação e do pensar a escola.

Destaco três atividades específicas que os professores realizaram durante os encontros de formação do Programa Saberes Indígenas e que foram pontuais para o meu entendimento sobre estética Mbyá Guarani, além de como esse horizonte simbólico e sensível se mostra na educação: 1- a experiência de assistir com os professores guarani uma apresentação de teatro de fantoches produzido em uma escola guarani por alunos; 2 - participar do início de uma oficina audiovisual com professores guarani; 3 - presenciar o seminário dos grupos de pesquisa dos professores guarani. Essas atividades serão sucintamente descritas para propiciar uma maior compreensão de como essa rede se trama na teorização sobre estética a partir das relações com os mbyá.

Tais descrições são partes do Diário de campo (fevereiro de 2015).

1 - Foi exibida uma gravação em vídeo de uma peça de teatro de fantoches em uma escola guarani. A peça foi encenada por alunos guarani de uma turma dos anos finais do ensino fundamental e toda falada em língua guarani. Os diálogos contavam de forma engraçada a relação entre um aluno que não conseguia conquistar uma menina e como ele pedia ajuda de amigos, outros personagens e alguns animais. Houve uma grande atenção por parte de todos os professores e **alguns deles comentaram a importância de realizar atividades de teatro e filmagem, porque os alunos se interessam muito por elaborarem trabalhos escolares que mostrem um protagonismo, além de criarem novas formas de contar histórias, ensinamentos e brincadeiras.**

2 - Houve a proposta de uma oficina audiovisual que partiu de conversas da equipe da UFRGS sobre o interesse de professores em saber como editar vídeos, principalmente do celular, para ajudar nos trabalhos de pesquisa e outras atividades pedagógicas em suas escolas. **Percebi que o interesse de alguns professores indígenas pela oficina audiovisual foi por gostarem de utilizar as câmeras de seus celulares como recurso para guardar e contar suas histórias, suas piadas, fala dos mais velhos através de vídeos.** Porém, ressaltavam que as imagens dos celulares eram para guardar “coisas importantes”. Alguns professores guarani comentaram que a função principal da utilização dos vídeos é de chamar atenção dos alunos, porque os vídeos são ferramentas úteis na educação dos jovens.

3 - Ocorreu um seminário de apresentação dos grupos de pesquisa que teve o objetivo de mostrar pesquisas temáticas que pudessem ser utilizadas nas escolas

guarani. As temáticas de pesquisa, as ordens de apresentação dos grupos e as formas de apresentação foram elaboradas pelos próprios professores. Grupo 1: contou a história de alguns alimentos tradicionais que tem como base o milho. **Desenharam uma espiga de milho e uma *tekoá* – aldeia.** O objetivo da pesquisa foi trabalhar a temática a partir de desenhos com os primeiros anos de ensino fundamental. Grupo 2: **mostrou vários desenhos de bichinhos de madeira.** Os desenhos eram indicados para as turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. Ressaltaram a importância das histórias que cada bichinho significa na cultura Mbyá Guarani. Grupo 3: **apresentou desenhos de vários artefatos de guerra e objetos de madeira que possuem utilidade para o dia-a-dia na comunidade e na mata.** A atividade era destinada para todas as turmas, pois a aprendizagem da feitura de armas e de instrumentos é fundamental na vida guarani. Grupo 4: **apresentou textos e desenhos para explicar a presença de *Nhanderu* na formação da educação tradicional guarani.** Também mostraram desenhos e figuras de árvores, plantas e ervas que são usadas como remédios de acordo com o saber guarani. As pesquisas eram destinadas para todas as turmas escolares.

Todas as partes assinaladas em negritos mostram a potência criativa do uso de imagens, representações gráficas, desenhos, escritas de histórias, produções de vídeos e filmagens, o que pode evidenciar que os professores guarani utilizam como recurso didático a grafia de muitas maneiras no cotidiano escolar indígena. A estética visual e gráfica na educação guarani tradicional e escolar na atualidade é fundamental para a compreensão dos ensinamentos e saberes indígenas. Para exemplificar tal uso, mostro a indagação de um professor guarani durante as atividades do programa Saberes: “como a gente (professores) pode colocar os saberes indígenas de nosso povo e da nossa realidade? Porque, se a gente não tem mais como plantar o milho, como a gente pode ensinar sobre o milho?” (Diário de campo, agosto de 2014).

Os sentidos estéticos percebidos durante o meu *deixar-se estar* no programa Saberes Indígenas na Escola me fizeram perceber um pouco da maneira guarani de ensinar. Com relação à estética, percebi que mesmo com a utilização da visualidade, da arte guarani de expressar suas histórias, mitos e referenciais culturais, as estratégias educativas constituem uma complexa rede de comunicação que os não indígenas não podem enxergar. Essa rede que é tramada e sustentada no equilíbrio conflitual do *estar sendo* guarani, possui uma dimensão estética que se estabelece a partir de limites culturais definidos.

Nos caminhos de pesquisa descritos desde minhas vivências como mediador cultural em exposições de arte contemporânea, até as observações nos encontros de formação do programa Saberes Indígenas na Escola, procurei ter uma postura de viver com. Portanto, a vivência como prática de pesquisa, postura que tomo como base no pensamento sobre *mero estar em campo* de Rodolfo Kusch (2009d, TOMO III) e relaciono com a noção do *estar junto ético-estético* de Michel Maffesoli (1996). Ambos os elementos constituintes das minhas práticas de pesquisador observador.

Outro aspecto que reitero é a postura metodológica aqui tratada: o *deixar-se estar*. É usada para evitar transposições de teorias pré-determinadas, métodos de pesquisa apriorísticos ou mesmo conceitos de estética que são frutos de processos coloniais de educação, arte e cientificismo historicamente violentos aos povos indígenas.

A postura metodológica de *deixar-se estar* com os professores Mbyá Guarani foi eficaz para a minha percepção de nuances com relação às conversas não compreendidas, brincadeiras, piadas, seriedades, concentrações, silêncios, negações, afirmações e tempos variados. Além disso, o *deixar-se estar* e as vivências artístico-pedagógicas foram fundamentais para as minhas primeiras reflexões sobre o *estar sendo* guarani na educação e uma melhor compreensão sobre a dimensão estética da vida dessa coletividade indígena.

Mediação cultural: o método

El hecho de hacer una máquina no se explica sólo por la utilidad que ella nos brinda, esto sería un plano superficial. Se trata de reflexionar sobre este tema en un plano más profundo, en donde me sumerjo en un horizonte de mayor comprensión, por cuanto nos encontramos con nuestro próprio existir em todos sus otros aspectos, en los que se esconde el motivo por el cual en última instancia hago la máquina. Se trata de recuperar de esta manera el horizonte quizá demasiado humano en el cual se desplaza la técnica (KUSCH, 2009c, Tomo III, p. 138).

Para a construção das casas tradicionais Mbyá Guarani, como a *opy* – casa de reza, o fundamento não está nem na engenharia e nem na técnica empregada, mas em como esta prática de construção se torna um evento³⁵. Para participar da construção é preciso ter força e vontade de trabalhar por horas na coleta do barro, na seleção das madeiras, no preparo dos cipós e no revestimento das paredes. No

³⁵ Quando digo que a construção das casas tradicionais guarani se torna um evento é porque estas práticas estão ligadas ao fazer comunitário, práticas pedagógicas e processos educacionais da tradição duradoura mbyá.

entanto, esta força e vontade são reveladas pelos *Xará'u* – sonhos, liberações culturais e códigos específicos.

Para esta pesquisa, além de sonhar e intuir, também é preciso projetar sua construção, assim como no *potirõ* – mutirão (ZANIN, 2006). O que seria então dessa dissertação se não pensarmos o método de sua construção?

A mediação cultural, como uma prática intercultural, me ajudou a refletir sobre métodos de pesquisa e de intervenção com os sujeitos, atores pelos quais houve um envolvimento profundo nas vivências e aprendizagens nas escolas guarani. No entanto, entendo que a percepção estética, pelo menos no que tange a noção estética fora de sua histórica relação com a arte, beleza e contemplação, exige métodos e posturas metodológicas que escapem da concepção moderna ocidental de conhecimento científico.

A mediação cultural, numa perspectiva intercultural, pode ser considerada um fazer prático, de se aproximar do pensamento e do *estar* ameríndio, auto-refletindo a posição mediadora nas alteridades. Por isso, tomo a noção de interculturalidade discorrida no pensamento de Rodolfo Kusch, em que o autor apresenta tal noção como “uma vivência com o outro”, que produz uma desestabilização e uma incerteza devido à presença do diferente. Tal processo, segundo o autor, permite explicar o surgimento de uma angustia da própria negação do outro, além do medo de ser diferente. Ademais, a interculturalidade, em síntese, é aceitar as diferenças, pensar os opostos, assim como fazem os povos indígenas, ao se manterem na relação dos opostos ou em um *estar sendo* baseado na inter-relação de culturas (KUSCH, 2009c, Tomo III).

Nesse sentido, utilizo como método de pesquisa a mediação cultural. Esta é uma prática desenvolvida, teoricamente, no campo de atuação pedagógica para pensar processos educacionais. Neste caso, a utilizo para compreender a educação Mbyá Guarani e suas relações com exposições de arte, especialmente grandes exposições de arte contemporânea que em seus projetos curatoriais³⁶ trabalham com obras relacionadas às temáticas indígenas. Por exemplo, observado neste estudo, a 10ª Bienal do Mercosul com a exposição Antropofagia Neo-Barroca.

A mediação cultural como método pode também ser entendida como fazer estético, ligado à pedagogia do sensível, que aproxima compreensões da dimensão

³⁶ O projeto curatorial é elaborado pelo curador de arte. Sendo curador de arte o profissional responsável pela concepção, montagem e supervisão de uma mostra artística, além de ser também o responsável pela execução e revisão do catálogo da exposição.

estética da vida (KUSCH, 2009e, Tomo IV), além de ultrapassar conceitos como contemplação, beleza, forma e técnica, consolidados por noções de estéticas artísticas ou estéticas da beleza físico-visual.

Para Diana Cunha (2005), o trabalho do mediador, aquele que utiliza da mediação cultural como prática educativa consiste em

despertar a percepção e a curiosidade do grupo, criando uma atmosfera fértil ao debate e à construção de conhecimento compartilhado a partir das descobertas e dos saberes manifestados pelo grupo durante a visita a exposição. O trabalho dos mediadores culturais na exposição se desenvolve na interface entre a exposição e o público visitante, levando-a ao nível de reflexão, da experiência e da produção de conhecimento (p. 38).

Essa compreensão da mediação cultural em exposições artísticas vai ao encontro do que diz Marília Nunes (2014, p. 319): “esse fazer interativo envolve um mediador e um ou mais sujeitos da mediação num processo que visa à compreensão a partir de um objeto de sentido”. Com isso, entendo que as estéticas sensíveis, ou seja, aquelas que partem de outros sentidos, como os desenvolvidos pelos pensamentos indígenas, revelam seus horizontes simbólicos quando estão em espaços fronteiriços e mediáveis como a escola ou exposições de arte – ambos espaços educativos.

O mediador está no meio de vários corpos, como se estivesse em um ritmo cadenciado pela relação com o outro. Seria talvez um contexto situado no que Kusch (2009b, Tomo II) consideraria de *estar sendo* na “lógica indígena”, que é estabelecida pela rítmica do coração. Ou mesmo numa noção que Michel Maffesoli (1997) apresentaria como “ritmo da vida”.

Com o mesmo sentido, Rafael Silveira (2011) nos lembra que

nestes ambientes atravessados pela arte e pela educação nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados (p. 94).

Portanto, a mediação é um fazer que pode ser caracterizado como engenhoso, palpável e rítmico (NUNES, 2014). Desse modo, utilizo a mediação cultural como método de pesquisa junto à coletividade da escola *Karai Arandu* da aldeia guarani do Cantagalo, no município de Viamão-RS, a fim de perceber estéticas e percepções estéticas guarani.

Mediação cultural, de acordo com Maria Acaso (2010), é estabelecida por meio de estratégias, observações e sensibilidades. Características que foram essenciais durante o campo principal desta pesquisa, a saber: as vivências iniciais e

primeiros contatos na escola *Karai Arandu*; conversas sobre exposições de arte com os alunos e professores; organização da visita à 10ª da Bienal do Mercosul; o acompanhamento da visita como um mediador extra institucional³⁷ e o retorno à escola para atividades complementares³⁸.

Percebo também que a mediação cultural se mostra potente na relação entre arte e cultura. Para Mirian Martins (2014), esta é uma ação de

levar de fora para dentro algo que mova cada sujeito para o mergulho nas sensações, na percepção sensível, no agitar de todos os sentidos e em todos os sentidos do corpo que também pensa e se expressa. E, puxar de dentro, a potencialidade e abertura para encontros com a arte e a cultura (p. 249).

Por isso, parto das minhas próprias vivências como mediador na ação educativa³⁹ das 8ª e 9ª Bienais do Mercosul para refletir sobre esta atividade para além dos espaços museais, exposições de arte contemporânea ou exposições histórico-arqueológicas, assumindo a mediação cultural – numa perspectiva intercultural – como um método possível para a compreensão estética Mbyá Guarani nas fronteiras da escola indígena, da arte contemporânea com temática indígena e do museu.

Nessa mesma compreensão, a mediação cultural é germinal e fecunda para observar a dimensão estética da vida, não apenas nos museus e eventos artísticos, mas também nas representações simbólicas indígenas, de suas cosmovisões, ontologias e maneiras de criação. Nesse sentido, vai ao encontro do questionamento de Martins (2014, p. 262): “a mediação cultural, compreendida nos termos e problematizações que debatemos ao longo dessa reflexão, contribuiria para uma leitura mais sensível, ampla, atenta e crítica do mundo?”

Contudo, a mediação cultural como um fazer mediador “[...] pode qualificar a capacidade de ver numa interação que envolve, tanto as imagens com as quais

³⁷ Mediador extra institucional é entendido como um educador que utiliza práticas de mediação cultural que não faz parte ou não se vincula formalmente a instituições de arte ou educativas. Tal compreensão será melhor refletida no quarto capítulo.

³⁸ A descrição e problematização das etapas do campo de pesquisa serão desenvolvidas no terceiro capítulo.

³⁹ A ação educativa, desde a 4ª Bienal do Mercosul, forma mediadores. Penso que, a partir de então, confundiu-se a função com a ação, pois não se pode dizer que todos fizeram mediações no sentido que o termo ganhou. Conforme Martins (2014), não basta atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola para ser mediador. As ações mediadoras geram e potencializam encontros com a arte e a cultura.

interagimos, quanto os diferentes olhares, voltados para ela com a intenção de atribuir-lhes sentido” (NUNES, 2014, p. 318). Dessa forma, a mediação cultural justifica o *guatá* – caminho. Ou seja, um modo de percepção estética da vida guarani nas fronteiras educacionais é uma prática de intervenção que necessita de constante reflexão sobre o papel ético-estético por parte do pesquisador-mediador.

Questão de pesquisa

Esta pesquisa parte do reconhecimento de uma dimensão estética das culturas ameríndias por meio de um horizonte simbólico revelado (KUSCH, 2009e, TOMO IV), aqui pensado a partir de processos educacionais.

Para Marly Meira (2009),

A teoria estética nasceu como disciplina da metafísica grega e como reflexão capaz de dar conta da mediação entre teoria e prática, entre o inteligível e o sensível. A estética surgiu, portanto, de uma interface e por necessidade de compreender o sentido das interações, do que transita e vibra, anima e é animado por tal relação. Não nasceu para explicar a arte, mas a atuação que se faz num percurso de procedimentos, para ver como os elementos constituintes desta atuação afetam-se uns aos outros, repelem-se, misturam-se, entram em conjunção, apesar de suas diferenças (p. 23).

O estudo da dimensão estética abre um mundo de possibilidades para o entendimento de noções fecundas no campo do sensível, do gosto, do cheiro, da imaginação, das paixões, das intuições e das emoções.

Ao pensar os meandros da relação dos povos indígenas, suas maneiras de pensar e fazer educação e os espaços educativos na cidade de Porto Alegre, como exemplo, as eventuais exposições de arte contemporânea com a temática indígena, proponho a seguinte questão: **perceber como estéticas Mbyá Guarani germinam na interação da escola indígena com exposições de arte contemporânea por meio de mediações culturais.**

Propósitos

Propósito epistêmico: refletir sobre estéticas da vida Mbyá Guarani (percepções estéticas ameríndias) nas relações educacionais das escolas indígenas pesquisadas como parte do movimento decolonial.

Propósito Seminal⁴⁰: refletir sobre uma dimensão estética Mbyá Guarani a partir da interação, primeiramente da escola *Anhetenguá* com a 9ª Bienal do Mercosul e posteriormente da escola *Karai Arandu* com uma exposição de arte contemporânea da 10ª Bienal do Mercosul.

⁴⁰ Aproprio o termo seminal no pensamento de (KUSCH, 2009b, TOMO II): “O termo seminal provem do latim, *sēmen* (semente), e faz referência a origem, ao gene, a fonte ou aquilo que cresce e não se sabe o porquê. Para compreender melhor a força desse termo, imaginemos por um momento um jardineiro que, cuidadosamente, planta a semente de uma árvore na terra fértil e que rega dia após dia, esperando pacientemente que a semente cresça, se converta em árvore e possa dar frutos, pacientemente aguardados” [Tradução livre].

OÓ ITÁ – MADEIRA ou Os Mbyá Guarani

Figura 3 – Guarani montando o telhado de uma casa tradicional. *Tekoá Nhundy* – Aldeia Estiva. Viamão-RS.

Fonte: Elaborada e cedida por Ivanilde Silva, 2015



O elemento madeira, que utilizo de acordo com a metáfora da construção da casa Mbyá Guarani, estrutura os alicerces e as paredes. *Oó Ita* significa estrutura da casa como um todo, sendo *Oó* - casa e *Itá* - estrutura ou pedra fundamental.

Tal compreensão está associada ao mito de fundação do mundo pelos guarani. *Itá* é a pedra fundante, que sustenta a base da *Avy Apy* - segunda terra, mundo em que vivemos hoje -, dando uma ideia de firmeza e estabilidade para as casas tradicionais (PRUDENTE, 2007). Os Mbyá Guarani também usam a palavra *Ijytá* - madeira -, usada como suporte, apoio ou pilar (ZANIN, 2006). No entanto, utilizo como um elemento metafórico o termo *Oó Itá* - no sentido de madeira estruturante - para evidenciar como a pessoa guarani e suas coletividades são orgânicas, seminais, naturais e primordiais para a construção deste estudo.

Neste capítulo, contextualizarei a presença das coletividades Mbyá Guarani na região de Porto Alegre e Viamão, além de refletir sobre algumas caracterizações dessa presença, em que situo, especialmente, a aldeia do Cantagalo, *Tekoá Jatai'ty*, e a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio *Karai Arandu*. Além disso, apontarei elementos estéticos para compreensões sobre as estéticas indígenas.

Os coletivos Mbyá Guarani no Brasil situam-se nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, estando também presentes no Uruguai, Argentina e Paraguai. Vivem nas *tekoá* ou acampamentos (BAPTISTA & COELHO-DE-SOUZA, 2013). Na percepção nacional é entendido que no território das coletividades guarani há fronteiras e limites espaciais, porém, na compreensão cultural, o território guarani é contínuo e ritualizado como tradicional.

Como centro simbólico do território tradicional guarani está o Paraguai, *Yvy Mbyte* - centro do mundo -, que renasceu depois do grande dilúvio. Os guarani falam que estamos na *Yvy Pyau* - segunda terra; a primeira terra era chamada de *Yvy Tenonde*. Os rios Paraná e Uruguai, em sua parte correspondente à Província de Misiones na Argentina, *Para Miri* (água pequena). No lado oriental do rio Uruguai, onde fica a região de *Tape* - Caminho tradicional -, fica a rota para o oceano atlântico, *Para Guaxu* - água grande (CATAFESTO DE SOUZA, 2008).

No contexto da região metropolitana de Porto Alegre habitam três etnias indígenas, a saber: Guarani, Kaingang e Charrua. Nos municípios de Porto Alegre e Viamão, na relativa proximidade do centro da capital, localizamos os coletivos Mbyá

Guarani nas terras indígenas: *Tekoá Anhetenguá* – Aldeia da Lomba do Pinheiro, zona leste de Porto Alegre; *Tekoá Pindó Poty* – Aldeia do Lami; *Tekoá Nhundy* – Aldeia Estiva; *Tekoá Pindó Mirim* – Aldeia de Itapuã e *Tekoá Jatai'ty* – Aldeia do Cantagalo, além das coletividades guarani da *Ponta da Formiga* e do *Morro do Coco*.

A presença Mbyá Guarani na cidade é percebida, entre outras atividades, em apresentações de cantos e danças em praças, parques e ruas de Porto Alegre, por exemplo, no Parque da Redenção e nas ruas do centro da capital. Compreendo essa atitude como uma forma de apropriação política, histórica e econômica dos espaços públicos. Igualmente, esta presença se mostra fecunda enquanto novidade e potência estética, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo fato de universitários guarani frequentarem a instituição, além de participarem de eventuais atividades acadêmicas, como por exemplo os encontros e reuniões de formação de professores indígenas, inclusive do programa Saberes Indígenas na Escola.

Porém, na fecunda presença guarani na região de Porto Alegre fica também evidente que o *Mbyá Reko*⁴¹ é prejudicado, devido à falta de condições para a realização de atividades tradicionais, como a busca e produção de alimentos adequados à cultura. Essa situação os leva a comprar alimentos e sair de suas terras, principalmente, para vender artesanatos na região central da cidade. A vida desses coletivos não se restringe apenas às áreas onde moram, pois, segundo Rosado e Fagundes (2013, p. 8-9):

uma vez residindo na cidade, os indígenas redefinem o processo de territorialidade, manifestado ora pelos conflitos socioambientais, ora pelos vínculos estabelecidos com as áreas, que se apresentam como espaços de relações sócio cosmológicas. A partir desses espaços processam a renovação do compromisso com o passado e reelaboram suas culturas, diante dos contextos interculturais ao qual se encontram imersos. [...] Os indígenas na cidade recriam seus modos culturais para se adaptarem a condição urbana. Mas, como a cidade se conforma diante da presença indígena?

Em geral, os Guarani são vistos de forma pejorativa pela sociedade não indígena, no sentido de entender a região metropolitana como um local inadequado para a permanência dessas pessoas. “Um olhar de apagamento sobre eles” por parte de instituições e da sociedade em geral, “que quando os vê, é de maneira preconceituosa” (ROSADO; FAGUNDES, 2013, p. 15).

Essa presença mostra-se como um campo de conflitualidades estéticas, ao colocar em evidência os sentidos de humanidade em relação as diversidades

⁴¹ *Mbyá Reko*, modo de ser Mbyá-Guarani (BAPTISTA & COELHO-DE-SOUZA, 2013, p. 14).

culturais, éticas-estéticas e o *estar* ameríndio em relação aos seus modos de educação e cosmovisão.

Para essa pesquisa, como já foi anunciado, elaborei atividades artístico-pedagógicas e de mediação cultural em exposições de arte contemporânea com parte da comunidade escolar das escolas indígenas *Anhetenguá* da Aldeia da Lomba do Pinheiro, no ano de 2013, e *Karái Arandu* da aldeia do Cantagalo, em 2015. Também foram atividades que inseriram, de outra forma, esses coletivos no espaço urbano.

A terra indígena Guarani mais próxima do centro de Porto Alegre é a *Tekoá Anhetenguá*⁴², cujo termo significa aldeia verdadeira ou aquilo que não pode ser destruído facilmente, pois é nesse espaço que os moradores buscam condições para viver o *Nhande Rekó*. A palavra *Anhetenguá* também significa liberdade, no sentido de viver livremente o modo de vida tradicional.

Na *Tekoá Anhetenguá*, vivem aproximadamente cem pessoas e o seu espaço físico é restrito pelas suas dimensões⁴³ e pelas características urbanas⁴⁴ do local em que se situa: está próxima de uma estrada de acesso ao centro da cidade e faz vizinhança bem próxima a moradores não indígenas. Possui uma mata pequena, um açude que produz peixes e serve para banho, um viveiro onde plantam diversas mudas e preservam sementes, uma casa comunitária para acolher o fogo⁴⁵, uma escola recém-construída no modelo emergencial (provisório) pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. E, além das moradias, um posto de saúde, um campo de futebol e a *opy* – casa de reza.

A *Tekoá Jatai'ty*, em português, quer dizer butiazeiro ou lugar com abundância de butiá, fruta nativa da região da bacia do rio Guaíba. A terra guarani do Cantagalo é composta por aproximadamente 266 pessoas guarani, sendo 34

⁴² “A *Tekoá Anhetenguá* foi concedida aos Guarani-Mbyá pela antiga Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAI – que começou a atuar em Porto Alegre na década de 1980. Durante os anos de atuação da ANAI, essa propriedade na Lomba do Pinheiro era usada como ponto de suporte estratégico para apoiar os Guarani quando de trânsito ou pernoite em Porto Alegre em busca de serviços básicos. Após a extinção da ANAI a propriedade foi doada aos indígenas (BAPTISTA DA SILVA; GEHLEN, 2008).

⁴³ A área da *Tekoá Anhetenguá* ampliou-se em 2014 de 10 hectares para 20 hectares (SILVA FAGUNDES, 2014).

⁴⁴As características urbanas do bairro Lomba do Pinheiro, onde localiza-se a *Tekoá Anhetenguá* (Parada 23), são também marcadas pelo grande número de loteamentos informais (AGUILAR, 2013).

⁴⁵ “O uso do fogo é um dos condicionantes da forma da habitação Mbyá tradicional, de modo que a sua presença é constante, especialmente na habitação do *opyguá* (líder espiritual), que esclarece que o fogo permanece aceso, tanto no inverno, quanto no verão” (ZANIN, 2006, p. 113).

crianças entre 0 e 6 anos, 33 idosos (a partir de 40 anos de idade), 97 mulheres e 90 homens adultos, segundo pesquisas dos próprios estudantes mbyá que frequentam a escola na aldeia. A área da aldeia é de 283,67 hectares, já demarcadas, através da portaria do Ministério da Justiça nº 1958 de 27/11/2003 (BERGAMASCHI, 2005, p. 76).

A aldeia do Cantagalo⁴⁶ fica a quarenta quilômetros do Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, numa área de fronteira dos municípios de Porto Alegre e Viamão. Para chegarmos a esta terra indígena, a partir do Bairro Lami, percorre-se uma estrada de chão, não asfaltada, onde se visualiza paisagens rurais, pequenas plantações e criações particulares de animais.

A *Tekoá Jatai'ty* possui uma escola, pequenas plantações de frutas, hortaliças e ervas, curtas quedas e correntes de água, um posto de saúde, casas de alvenaria, madeira e lona, um barracão para reuniões e festas da comunidade, um campo de futebol, uma praça com brinquedos infantis atrás da escola, além da construção tradicional mais importante segundo os mais velhos e professores indígenas, a *opy* – casa de reza. Longe dos olhos dos visitantes outras casas, construídas de acordo com a arquitetura tradicional.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Indígena *Karaí Arandu*, que significa para a comunidade “sábio dos sábios”, é estabelecida em um prédio que contém três salas de aula, sendo uma dividida; uma sala dividida em administrativo, biblioteca/sala de informática; cozinha e refeitório improvisado; banheiro dos alunos e professores. Além de serem utilizadas como espaços escolares improvisados, uma sala de aula no pátio onde os professores instalaram um quadro negro na parede pelo lado de fora e as sombras de baixo das árvores onde os professores colocam cadeiras para realizarem atividades externas.

Segundo informações da direção da escola, o total de alunos no ano letivo de 2016 é de 104 e estão organizados da seguinte maneira: 1º ano 2 alunos; 2º ano 7 alunos, 3º ano 15 alunos, 4º ano 10 alunos, 5º ano 15 alunos, 6º ano 18 alunos, 7º ano 10 alunos, 8º ano 5 alunos, 9º ano 10 alunos. Além de 27 alunos de ensino médio e 12 estudantes de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Com relação a professores e funcionários, o quadro dispõe-se em 4 professores indígenas e 12 não indígenas, estes atuando nas áreas do

⁴⁶ Cantagalo é um bairro da cidade de Viamão-RS.

conhecimento dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Atuam também na escola 4 funcionárias indígenas e 1 não indígena.

O *estar* Mbyá Guarani

Os modos de territorialização e organização societal guarani constituem uma forma de viver diferente dos *juruá* – não indígenas – e, sobretudo das pessoas da *Juruá Retã* – cidade de pedra –, mesmo que seus fluxos e suas presenças façam parte de espaços urbanos. Esse modo diferente de organização é caracterizado por pequenos grupos familiares e pela constante articulação destes mesmos grupos a uma ampla rede de parentesco entre Terras Indígenas.

Neste sentido, as territorialidades Mbyá Guarani se estabelecem como um complexo de conexões sociais e ambientais, onde os recursos para a reprodução da sociedade estão articulados em redes de parentesco, nas quais condicionam também o acesso a recursos naturais fundamentais para a manutenção do *nhande reko* – modo de vida tradicional (BAPTISTA DA SILVA, 2008; PRADELLA, 2009).

Para compreender a presença Mbyá Guarani na região de Porto Alegre, Viamão e na Bacia do lago Guaíba, deve-se atentar para as relações com as demais aldeias localizadas a leste, centro e norte do Rio Grande do Sul, nos outros estados do sul e sudeste do Brasil, bem como nos países limítrofes do Cone Sul Americano (BAPTISTA DA SILVA, 2013), porque a base da geografia territorial é mantida pela lógica e a prática da constante mobilidade.

Esta mobilidade pode ser compreendida como uma estratégia de fortalecimento dos laços sociais e da dinâmica de ocupação dos territórios mbyá. Ivori Garlet (1997) caracteriza o movimento pela circularidade, pois mesmo não havendo mais espaços ideais que permitam um viver cotidiano pleno para o *nhande Reko* – modo tradicional de viver –, é através da circularidade da presença que se potencializa um território amplo do viver guarani, de acordo com o modo tradicional de *estar* no mundo.

Para Elizabeth Pissolato (2007), a procura por lugares apropriados para viver parte de uma consciência da condição de imperfeição ou da incapacidade da duração desta *yvy* – terra –, tornando-se necessária a procura por melhorias de vida, onde seja possível estabelecer uma vida mais durável. “O sentido de deslocamento é traduzido em termos da satisfação pessoal de cada mbyá, que passa a buscar uma

nova condição de vida para ficar: *vy'a* – alegre -, *iko porã* – bem -, *exai* – com saúde” (SOARES, 2012, p. 26).

O deslocamento mbyá, conceituado como mobilidade, ganha foco de análise quando pensado como *ethos* (GEERTZ, 1989) na dimensão estética da cultura, além do *jeguatá* – caminhar a partir das mitologias e cosmologias próprias. No sentido estético da cultura Mbyá Guarani, “mobilidade traduz, aqui, um *modo* de pensar, sentir, querer e fazer os efeitos práticos visíveis” (PISSOLATO, 2007, p. 169). No entanto, caberia compreender a presença Mbyá Guarani, com relação aos seus modos de sentir, mover, estar no mundo, como um *estar sendo*?

A noção de *estar sendo* elaborada por Rodolfo Kusch não pode ser transposta sobre compreensões etnológicas da cultura Mbyá Guarani já determinadas, assim como as noções de dimensão estética americana⁴⁷. Por exemplo, o *nhande reko* – modo de vida tradicional ou mesmo o *mbyá reko* – modo de estar (SOUZA, 2007) são características específicas de um contexto sociocultural, territorial ou da presença desses coletivos no sul do Brasil. Porém, comparações e aproximações são salutares quanto à filosofia, cosmovisão e lógicas indígenas no que tange estudos de educação ameríndia como perspectiva.

A mobilidade, como processos de deslocamento das pessoas mbyá, ocorre por vários motivos, como: saúde - procura de tratamentos espirituais, curas de doenças dos guarani e de doenças dos *juruá*⁴⁸, além da busca pela medicina ocidental em aldeia ou área com maior assistência pública de saúde; relacionamentos - casamentos, separações; saudades de parentes - motivo pelo qual há agravamento de doenças no povo⁴⁹; e também para evitar conflitos pessoais, familiares e comunitários.

A inconstância (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) com relação à mobilidade do *estar* guarani é mais uma forma de representarmos o modo de vida desse povo. Sendo assim, temos que considerar que o caminhar mbyá costumeiramente é estabelecido depois de um *xará'u* – sonho premonitório - ou de uma visão, pois a

⁴⁷ Discussão que aprofundarei no quarto capítulo.

⁴⁸ Em debate sobre saúde indígena promovida pelo Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em outubro de 2015, José Cirilo (cacique e agente público de saúde da Aldeia *Anhetenguá*) falou que “existem doenças dos *juruá* – não indígenas – onde a medicina “branca” ajuda a curar e também doenças dos guarani, onde somente por ajuda dos velhos, dos *karaí* – pajés e das *kunhã Karaí* – mulheres xamãs, que pode-se encontrar os caminhos nos sonhos para as curas do povo” (Diário de campo, outubro de 2015).

⁴⁹ Segundo Vherá Poty, “a saudade dos parentes e dos mais próximos leva a tristeza e doenças para o povo” (Diário de campo, setembro de 2015).

busca pelo modo de viver ou de ser guarani necessita de uma justificativa, de acordo com o sentido cosmológico do *jeguatá* – caminhar⁵⁰.

Mesmo que as *tekoá* sejam o local de suas moradias, elas fazem parte de um sistema cultural amplo, histórico e filosoficamente embasado em uma espécie de demografia ou desenho imaginário entendido como *tape* – caminho mbyá⁵¹.

O caminhar, no cotidiano mbyá, é baseado no movimento, na mobilidade, na visita e na troca, de acordo com os ensinamentos ancestrais que fortalecem a tradição. Ou seja, se organizam geoculturalmente a partir de lógicas pautadas numa inconstância demográfica paulatina e contínua. Conforme Pissolato (2007, p. 161),

a noção de caminho (*tape*) entre os Mbyá surge como *locus* privilegiado para a análise do que parece ser um aspecto fundamental da compreensão nativa sobre a agência humana. [...] os deslocamentos podem ser lidos sob o enfoque das decisões pessoais, via que privilegiamos por nos dar acesso às múltiplas dimensões da prática tão difundida de mudar de lugar, permitindo-os uma abordagem simultânea de sentidos da mobilidade e aspectos do parentesco.

Portanto, as reflexões acima apresentadas sobre o estar mostram que os elementos simbólicos da mobilidade, do caminhar e do caminho podem também ser compreendidos como movimentos estéticos da vida, característica específica mbyá no sul do continente americano.

Expressões estéticas da vida se refletem na escola indígena, criando novas éticas-estéticas. Podemos citar, como exemplo, a troca de professores guarani entre escolas, que gera conflitos burocráticos com a gestão do sistema educacional de Estado, além da grande mobilidade de alunos e alunas que trocam de *tekoá* e de escolas, quando não optam pela evasão.

O *estar* ameríndio, ou seja, as maneiras que os povos indígenas americanos expõem como um horizonte simbólico da vida é diferente e específica. Tal compreensão foi elaborada por Rodolfo Kusch como uma justificativa crítica sobre a ideia de que nenhuma cultura deve oferecer uma versão válida sobre a realidade de forma absoluta e universal. Nesse sentido, o estar Mbyá Guarani enquanto presença, mobilidade, deslocamento, inconstância ou estética de viver se mostra como uma herança ancestral.

⁵⁰ *Jeguatá* – “deslocar-se”, também possui sentido de movimento xamânico, para além do caminhar físico. Um sentido de “caminhar” mais profundo na cosmologia guarani (PRADELLA, 2009).

⁵¹ *Tape* – caminho mbyá possui um sentido de lugar, mapa ou desenho espacial. Diferentemente de *guatá* – caminho, caminhar, trajetória que possui um sentido de movimento.

O estar Guarani mostra elementos estéticos e expressões sensíveis da lógica e do pensamento indígena no cotidiano coletivo e individual. Contudo, tais elementos fazendo parte de um corpo físico e de um corpo simbólico específico, marcado e dinâmico, em que pode ser percebido também nos contextos educativos e escolares, como discuto a seguir.

Corpo e as estéticas Mbyá Guarani⁵²

Há estéticas Mbyá Guarani na educação tradicional e escolar. No entanto, como percebê-las? Penso que seja importante levar em consideração as maneiras próprias dessas pessoas de *estar sendo* no mundo. Um caminho para tal tarefa é a percepção sobre a dimensão estética do corpo ou da corporeidade.

Apresentar as estéticas, tendo corpo e corporeidade Mbyá Guarani, como estéticas sensíveis e seminais para seus pontos de vista próprios é uma proposta teórica fecunda, em que pesa maneiras de como perceber esta gama de sentidos. Portanto, para perceber estéticas indígenas, é importante valorizar lógicas seminais de pensamento, do estar ameríndio e do estar sendo no mundo contemporâneo. Com isso, quando se faz estética na prática

Não é possível extrair da observação dos espaços, seres, imagens e objetos cotidianos, todas as informações que possam ser transpostas a um fazer artístico. A pele do sensível/visível é sintoma e é signo, aponta e esconde o que está adiante e antes dela. O gesto é o movimento do corpo, ou de um instrumento a ele unido, para o qual não há explicação causal satisfatória (MEIRA, 2009, p.23).

Para a compreensão da estética da vida, a arte como objeto ou como mercado não favorece ampliações de percepções sobre culturas, porém o fazer artístico e suas práticas cotidianas ressaltam um amplo caminhar, um horizonte simbólico em movimento. Ademais, dimensão estética da vida não é capaz de dar conta de mundos, ou mesmo encontrar causas e efeitos.

O exercício estético é um caminho que reflete sentidos do sensível. As estéticas indígenas, como denomina Baptista da Silva (2012, p. 79-80), são expressões estéticas dadas pela visualidade

⁵² Nesta subseção antecipo alguns dados, algumas discursões e elementos estéticos constatados e percebidos durante minhas vivências de pesquisa e a interação das escolas indígenas Guarani (*Anhetenguá* e *Karáí Arandu*) com as exposições da Bienal do Mercosul. Trabalho de pesquisa descrito e aprofundado no terceiro capítulo “*Potirõ – Mutirão, assim se constrói a casa*”.

Nesse sentido, as expressões estéticas são encaradas como um código visual de comunicação, extrapolando uma análise estilística e/ou descritiva para desvelar seus conteúdos semânticos. [...]. Parte-se da hipótese de que as manifestações estéticas são um veículo de ideias que funcionam como iconografia, como um sistema de representações visuais ligadas à organização social e à mito-cosmologia.

No entanto, a estética enquanto corpo também pode ser percebida por outros sentidos físicos, como descreve Maffesoli (1996, p. 54), ao mostrar que a estética pode se fazer presente pelo tato e pelo contato

A valorização multiforme do corpo remete bem ao “palpável”, a um ambiente geral que favorece o tato. Enquanto “a ótica” é uma perspectiva que se inscreve no longínquo, “historiza-se” de certo modo, o tátil favorece o que está próximo (proxemia), o cotidiano, o concreto. É nesse sentido que se pode compreender a estética, é nesse sentido que se pode ligar a estética à preocupação com o presente que tende a prevalecer hoje em dia.

Entretanto, as estéticas entendidas como expressões palpáveis estão presentes na vida cotidiana e na educação Mbyá Guarani. Perceber essas estéticas é saber que são corpos habitados de significados cosmológicos e mitológicos num jogo socialização-individualização sem perder a potencialidade do coletivo, como mostra Menezes (2006, p. 92-93).

A socialização e a própria individualização dão-se no processo de pertencimento à comunidade. Enquanto a pessoa possui uma caracterização do humano, de um corpo habitado, denominado de *ñeë*; o social é a afirmação da divindade, de onde a pessoa veio e para onde irá. [...] O mito é uma matriz social e o rito a ação corporal que transporta o ser humano para o mais elevado de sua existência.

Nesse sentido, a reflexão da estética como corpo é um importante apontamento teórico para a realização desta pesquisa com os Guarani, além de ajudar na contextualização da estética como movimento que também age nas escolas indígenas.

Entre as estéticas Mbyá Guarani observadas a partir das vivências nas escolas *Anhetenguá* e *Karai Arandu*, também as mediações culturais com estudantes e professores indígenas na exposição Antropofagia Neobarroca da 10ª Bienal do Mercosul, além das atividades artístico-pedagógicas complementares com os alunos da *tekoá Jatai'ty*, três elementos primordiais do *estar sendo* Mbyá Guarani foram notadamente percebidos desde minhas primeiras vivências em 2011.

Tais elementos são germinais, fundantes do horizonte simbólico Guarani, orgânicos enquanto práticas educativas, seminais no ponto de vista do pensamento

ameríndio e revelam éticas-estéticas, estéticas da vida e sentidos estéticos situados na geo-cultura Mbyá. Organizo-as em A, B e C, respectivamente:

A) *Japyxaka* – Escutar/ouvir/concentrar⁵³

Percebi nesta *je guata* – caminhada de vivências com estudantes e professores guarani, que há um jeito de *estar sendo* ameríndio, que apresenta o seu pensamento, imaginário, cosmologia e sua lógica. Uma expressão estética que mostra limites, denominada *Japyxaka*. Essa prática expõe limites comportamentais claros entre os *mbyá kuery* - os Guarani e os *juruá*.

A calma, a tranquilidade, a afetividade, a temporalidade, a corporalidade, a performance, a ritualização cotidiana e a comunicação necessitam de concentração ou de pôr-se em “escuta atenta” (PISSOLATO, 2008) por meio dessa dimensão prática. Certamente a prática guarani de concentração, escuta e atenção transcende no profundo jogo ético-estético-afetivo da relação com os não indígenas. Ou seja, *japyxaka mbyá* é um movimento complexo, que mostra uma ancestral educação orgânica, seminal, duradoura e vital para o fortalecimento do *ñande reko, mbyá reko, teko* e outros fundamentos.

Japyxaka, quando compreendido como sentir (BENITES, 2015, p. 36) também pode se tornar elemento estético da vida Mbyá, porque não existe *arandu* – sabedoria ou aprendizagem cotidiana sem escuta e atenção. Por isso, às avessas dos *juruá* e em alguns casos da escola, na retórica guarani falar baixo é um movimento estético orgânico de suas coletividades, não apenas como resistência ou marcação de diferenças comportamentais, mas como parte da constituição da pessoa.

Na escola, todos os alunos brincam, se divertem, realizam as atividades escolares, porém é perceptível a atenção, respeito e escuta atenta para os professores indígenas e não indígenas. Durante a visita dos Mbyá Guarani à 9ª Bienal do Mercosul, notava-se um interesse e um respeito, a escuta. Um elemento estético da vida Mbyá ligado à postura do *estar sendo* no mundo, além de estar constantemente ritualizado na maneira de ensinar e aprender.

B) *Ta'angá* – representação de imagem⁵⁴

⁵³ Tradução feita por Vherá Poty Benites em suas aulas de Guarani na UFRGS (Diário de campo, agosto de 2015).

⁵⁴ Tradução de Vherá Poty, em suas aulas de guarani na UFRGS. (Diário de campo, agosto de 2015)

Ouvi pela primeira esse termo guarani em uma aula de Vherá Poty, em que ele explicava:

Ta'angá é uma representação de imagem. Não significa que seja somente a representação de imagem feita pelos homens como uma foto, pintura, desenho.... Mas pode ser também a representação da natureza. Por exemplo, as figuras que as nuvens formam ou desenhos de pedras e árvores (Diário de Campo, agosto de 2015).

Talvez o *ta'angá* seja a compreensão de estética guarani que se mostra seminal, enquanto amplitude das noções de estética da vida no cotidiano escolar, comunitário, filosóficos, sensível e fecundo nas relações interculturais. Esse termo se apresenta como uma estética holística do sentir o mundo Guarani, além de se transparecer polissêmico na visão das coletividades, nos contextos de seu uso e nas dimensões que se revela.

Ta'anga possui um significado de coisas físicas ou estéticas visuais quando comparada ao termo *ypará*, que possui sentidos mitológicos, simbólicos e sagrados.

Há duas designações para representação imagética guarani: uma relacionada ao mundo profano - *angá* -; outra que designa o mundo espiritual - *ipará*. Por exemplo, grafismos ou desenhos que não devem estar nos objetos a serem comercializados são chamados de *ipará*. Ou seja, a língua Guarani possui a variação entre língua profana, que é falada cotidianamente e a língua sagrada, que é de uso ritualístico.

Para (PISSOLATO, 2007), há nos textos míticos a presença do termo *ta'anga* como o que sustenta a qualidade não plenamente verdadeira do que tem existência terrena atual - que só os seres divinos e os habitantes de suas moradas teriam - e o caráter de imitação da existência atual em relação ao tempo mítico. Dessa maneira, *ta'angá* pode ser entendido como algo imperfeito (não divino). Por isso, a explicação do termo *ta'anga ryru* - caixa de falsidade, televisão em língua guarani.

O termo *ta'anga* também foi percebido na maioria das reflexões, leituras e releituras das obras de arte contemporânea da 10ª Bienal do Mercosul (ver figuras 18, 19, 20, 21). Os alunos, quando descreveram as obras, iniciaram suas falas ou escritas com a frase em guarani: *kova'e ta'anga*, traduzido como “esta imagem diz, mostra, representa ou fala de...” Portanto, claramente *ta'anga* pode ser a palavra guarani que demonstra a complexa percepção estética, cosmovisão, ponto de vista e perspectiva mais ligada às noções de estética visual, artística, representativa e autoral das imagens do mundo.

Kova'e – isto aqui, isto que estou vendo, esta coisa – e *ta'anga* – imagem ou representação de imagem – formam um radical inicial para as percepções sobre as obras de arte de temática indígena. Além de que, alguns alunos realizaram a atividade escolar após a visitação. Já na escola, portanto, analisaram as fotografias das obras que selecionaram durante as mediações culturais no museu. Por isso que “essa imagem” foi utilizada para indicar, tanto a obra concreta como uma imagem, quanto a fotografia da obra também como uma *ta'angá*.

No entanto, as representações simbólicas imagéticas de acordo com as lógicas indígenas são mais abrangentes, holísticas ou seminais (KUSCH, 2009b, Tomo II) por serem frutos de filosofias de tradições e durações (LAGROU, 2009) diferentes do conhecimento moderno-ocidental. Certamente, *ta'anga* como uma percepção estética visual pode ser utilizada pelos alunos indígenas das maneiras mais diversas, como na compreensão matemática, ortográfica, artística e científica, nos processos educacionais, escolares, extraescolares e interculturais.

C) *Nhe'e* – espírito-nome e *Ayvu* - palavra⁵⁵

A palavra é um elemento fundamental na cultura Guarani e seu uso é muito cuidadoso e respeitado, já que é divino. A fala, para um Guarani, é um dom que vem dos deuses, e por isso as palavras não devem ser colocadas em vão – *Ayvu reko rei* – palavra à toa. O discurso de um líder político ou religioso está diretamente ligado ao discurso divino, por isso esse povo é tão eloquente no uso da palavra. Isso vem desde a constituição da pessoa, ou seja, quando é revelado o espírito-nome para o *mitã'i* - bebezinho.

Sandra Benites, uma intelectual Guarani, mostra uma importante leitura sobre a definição de *nhe'e*.

O *nhe'ẽ* é diferente, é um ser-nome que vem de *Nhanderu kuery*. *Nhe'ẽ* vem dos quatro *amba*: *Karai Kuery*, *Jakaira*, *Nhamandu* e *Tupã Kuery*. *Nhe'ẽ*, portanto, é o **fundamento da pessoa Guarani** e não *palavra-alma*, como traduziram León Cadogan, Bartomeu Melià, Elizabeth Pissolato, entre outros. Talvez uma tradução possível na língua portuguesa, por exemplo, e mais próximo do significado na língua guarani, seja **espírito-nome**. Entendo que *alma* e *espírito* (ambas de origem latina, a primeira vem de *anima* e a segunda de *spiritus*) em português são sinônimos. Mas, na língua guarani,

⁵⁵ Mostro os termos juntos como um elemento das estéticas Mbyá Guarani, porque não vejo como refletir sobre *Ayvu* – palavra sem antes explicar uma definição guarani de *nhe'e* – espírito-nome (diferentemente da concepção acadêmica de *nhe'e* como alma-palavra).

são termos completamente diferentes e de significados distintos. Inclusive, para nós Guarani, só depois que a criança começa a andar é que ela tem *ã* (*alma*⁵⁶), ou seja, *ã* é algo da terra, deste mundo. Quando lemos a tradução de *nhe'ẽ* como “palavra–alma” isso nos causa estranhamento (2015, p. 12) [Grifo meu].

Na cultura Mbyá, *nhe'ẽ* – espírito-nome das pessoas são enviadas à terra pelos deuses, para encarnarem como dons sagrados que traçarão um destino, de acordo com a personalidade revelada. Decorre daí o profundo respeito à palavra, o nome a ser recebido. Com isso, Sandra Benites (Ara Rete) critica a conceituação de *nhe'e*.

nhe'ẽ está ligado ao sentimento, ao nosso *py'a* – coração. *Xamõĩ kuery oendu opy'are* – eles sentem com o coração. Não há palavras que exprimem e que traduzem esse sentimento, essa emoção. Não se trata apenas de traduzir, para o português, o espanhol ou qualquer outra língua, *nhe'ẽ* como “palavra–alma”. Isso seria, além de um equívoco, simplificar demasiado o conhecimento, o fundamento da vida, da pessoa Guarani (2015, p. 13).

Portanto, diferente de *nhe'e*, existe o termo *ayvu* – palavra, que é sagrada (BENITES, 2015) e sua presença terrena e divina na forma de mitologia, espiritualidade, cosmologia e filosofia integra todo o horizonte cultural Guarani. A *ayvu* – palavra é a expressão estética que fundamenta o estar sendo Mbyá Guarani. Seu uso é regrado, cultivado e germinado no pensamento mbyá de estar no mundo e de se comunicar com as divindades.

O *Orerery* – nome, em língua guarani, é uma palavra essencial para uma pessoa guarani. Certamente, não possui o mesmo sentido de identificação pelo nome no mundo *juruá*. Pelo *orerery* – nome, no mundo guarani, sabe-se elementos estéticos imagéticos, visuais, comportamentais, espirituais, etc. É registro de vida, um cartão de apresentação da pessoa. Nesse sentido, a língua guarani se torna a arma mais eficaz diante de outros mundos e, especialmente, de novos processos de reprodução da colonialidade do poder, do ser, do saber. Estando, dessa maneira, as estéticas do *Ayvu* ou as estéticas do *nhe'e* como práticas ancestrais de descolonização.

No pensamento filosófico ameríndio, os objetos que possuem valor artístico ou estão ligados ao belo também possuem valor prático, culturalmente

⁵⁶ “Na língua guarani, *ã* é alma, que significa ‘o que estar junto o tempo todo com você, como se fosse uma sombra’. Para o meu povo, isso não é visto como sagrado” (BENITES, 2015, p. 11).

desenvolvido. Ou seja, um objeto que não possui uso prático provavelmente não possuirá valor estético-artístico, porque não há separação entre o fazer artístico e o fazer prático, como afirma Els Lagrou (2002). Com isso, na cultura Mbyá Guarani não há diferença de objetos práticos e objetos artísticos. Mesmo com todo o conhecimento que professores, alunos e alunas possuem sobre arte e sobre artistas, seus artefatos cotidianos e suas criações representativas dos mitos e histórias ganham sentidos variados e específicos de acordo com as relações agências⁵⁷ dos seus objetos. No entanto, um sentido específico da cultura Mbyá com relação aos seus objetos é a natural destruição.

A destruição das coisas é parte integral da vida Guarani, do estar, que não separa a natureza dos objetos. São características centradas em lógicas diferentes da relação entre natureza e cultura, indicada por Viveiros de Castro (2004), ao mostrar que o pensamento ameríndio, por não se constituir no *ser* (análogo ocidental), se transfigura numa perspectiva móvel, chamada pelo autor de “ponto de vista”.

Algo que foi construído, na lógica Guarani, deverá seguir seu caminho natural de destruição, morte ou transformação, sempre guiado a partir das escolhas e das orientações de *Nhanderú* – nosso pai. Porém, a arte e a estética ligadas à arte museológica como referência patrimonial de beleza na sociedade ocidental buscam exatamente o contrário; buscam a salvaguarda, a não destruição e a revitalização das coisas. É o que Rodolfo Kusch denomina de “pátio dos objetos” (2009^a, Tomo II), dessa forma se afastando de um *estar* originário americano.

Para Kusch, a negação dos espaços e do solo como sagrado, foi forçado ao abandono devido a instalação do pensamento ocidental. A obra que concretiza essa negação é a construção da cidade para comodidade, totalização e salvação dos objetos produzidos pelos homens. Nesse sentido, a urbe-pátio que ignora a natureza divina, oriunda do incalculável, ingovernável, estranho e enigmático, se sobrepõe ao sentir ameríndio, as lógicas e comunicações de povos originários quanto aos seus corpos, estéticas e pontos de vista.

A seguir, descreverei e refletirei sobre os sentidos de educação, arte e estética a partir das vivências artístico-pedagógicas de mediação cultural e da visita a exposições de arte contemporânea que realizei com as escolas Guarani.

⁵⁷ O sentido de agência na arte é semelhante ao sentido de agência dos objetos para o antropólogo Alfred Gell (ALVES, 2008).

POTIRÕ – MUTIRÃO, assim se constrói a casa

Figura 4 – *Potirõ* ou *poxirõ(õ)* – mutirão – de pessoas na construção coletiva. *Tekoá Nhundy* – Aldeia Estiva (Viamão-RS, 2005).



Fonte: Elaborada e cedida por Ivanilde Silva, 2015.

Anteriormente, utilizando a metáfora da construção da casa Mbyá Guarani, relacionei o *Oó Korá* – barro – como o próprio solo reformando-se. Citei *Oó Ita* – madeira – como a estrutura orgânica que fortalece o corpo da construção. Para a construção das casas tradicionais mbyá, a lógica do *potirõ* – mutirão – se reforça, sendo este um momento de lazer, brincadeira, trabalho, exercício físico e espiritual, além de representar reverência e gratidão pela oportunidade de ajudar a coletividade na manutenção das tradições.

Nesse mesmo sentido, utilizo o termo *potirõ* para fazer alusão a experiências da vida em comum que produzem efeitos, pois quando há uma reunião, uma conversa, um fazer comum, um estar junto, certamente há um campo seminal de criação. Percebi que para muitas atividades, dentro ou fora da escola, a comunidade guarani se mobiliza, se reúne e faz junto.

Fazendo parte do *potirõ* de construção, descrevo neste capítulo a vivência na escola *Anhetenguá* como primeira experiência de pesquisa e ação. Foi esta vivência

que me forneceu subsídios para realizar, na escola *Karaí Arandú*, um processo de mediação cultural, neste caso intercultural, em três momentos complementares e fecundos para compreensões e reflexões estéticas da vida Mbyá Guarani e sua educação.

Vivência na Escola *Anhetenguá*⁵⁸

A vivência na Escola Estadual *Anhetenguá*, como parte do curso de formação de mediadores no ano de 2013⁵⁹, iniciou quando o projeto educativo da 9ª Bienal do Mercosul entrou em contato com escolas da rede pública estadual da região metropolitana de Porto Alegre para convidá-las a participar de uma atividade chamada “Residência na Escola”⁶⁰. No entanto, por considerar o termo Residência na Escola específico de uma prática artística, procurei ampliar e redefinir essa atividade, renomeando como “vivência artístico-pedagógica na Escola”, ou simplesmente “Vivência na Escola”⁶¹, que consistiu em visitas às escolas anteriores à ida para as exposições da Bienal. As atividades desenvolvidas nestas visitas necessitariam de uma abertura metodológica sensível às especificidades e complexidades das escolas indígenas.

A vivência na escola consistiu em interagir com os estudantes para que se iniciasse um processo de reflexão em arte para contextualizar o público sobre as temáticas, obras, artistas, museus e outras atividades contidas na Bienal do

⁵⁸ A vivência na escola Anhetenguá foi apresentada e publicada em anais eletrônicos do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação – SBECE. Título: Artistas são os bichos! Percepções de uma estética ameríndia e do estar sendo Mbyá Guarani na cidade de Porto Alegre desde a escola Anhetenguá. <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429987736_ARQUIVO_ArtigoEstudosCulturaiseeducacaoULBRA2015_1.pdf>

⁵⁹ Fazia parte do projeto pedagógico e curatorial das Bienais de Artes Visuais do Mercosul a realização de atividades de formação de mediadores tanto para justificativa específica da produção do Programa Educativo, quanto para fins de financiamento público e de patrocínio. Dentro das atividades propostas pelo Programa educativo da Bienal está, como já foi citado, o curso de formação de mediadores, no qual participei no ano de 2011 e no ano de 2013.

⁶⁰ Como parte do curso de formação da 9ª Bienal do Mercosul que iniciou em maio de 2013, além de palestras de curadores de arte, artistas, professores, pesquisadores e produtores de várias áreas de conhecimento, reuniões de grupos de mediadores em formação, atividades artístico-pedagógicas, saídas de campo, também realizamos como atividade avaliativa, as chamadas: residências nas escolas.

⁶¹ Para essa atividade disponibilizaram mais de vinte escolas na cidade, sendo apenas uma indígena, a escola Mbyá Guarani *Anhetenguá*.

Mercosul. Essas atividades foram indicadas para turmas que iriam visitar as exposições da 9ª Bienal.

Figura 5 – Recorte do Brasão da Escola *Anhetenguá*.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2013

Ao fazer o primeiro contato, por telefone, com a diretora da escola *Anhetenguá*, ela falou que haveria aula no primeiro dia agendado para a visita. Portanto, a primeira visita para apresentação da atividade aconteceu para comentar os objetivos da vivência, além de assinalar porque estava conversando sobre arte e perguntando, por exemplo: qual a relação da Escola⁶² *Anhetenguá* com os museus?

No entanto, no dia em que foi marcada a apresentação não houve aula, por recomendação do cacique. É importante dizer que os dias letivos desta escola indígena são acordados também com as lideranças comunitárias e, em geral, respeitam processos cotidianos marcados por sonhos, conselhos, atividades políticas, rituais, épocas de colheita ou plantação, doenças, climas, além de adequar-se ao calendário oficial da Secretaria de Educação. Então, não tendo aula, o professor Mbyá Jerônimo Verá Tupã, que também era liderança na comunidade, me acolheu e aproveitou para mostrar os principais caminhos naquela *tekoá*.

⁶² A partir dessa vivência, percebi que não há uma comunidade escolar específica ou separada, porque todos os moradores da *Tekoá Anhetenguá* afetam e deixam-se afetar pela presença física e simbólica da escola.

O professor enfatizou que por todos os caminhos da *tekoá*, mesmo em área urbana, havia mata, mesmo que pouca, com plantas baixas que serviam como “remédios e tratamento de males, como febre, dor de cabeça e dor de barriga. Porque as plantas e os chás fazem parte da educação passada pelos mestres dos guarani, que são os mais velhos” (Diário de campo, agosto de 2013).

Era inverno e estava uma manhã muito fria, onde ouvíamos sons dos passarinhos, o que para mim foi uma diferença clara quanto ao modo de falar baixo, calmo e concentrado do professor. Ao caminhar pelas trilhas, ele também comentou que uma característica do aprender guarani era o escutar, que se aprendia desde pequeno (Diário de Campo, agosto de 2013). Sobre o modo tradicional Mbyá Guarani, Menezes (2012) mostra que

O interesse na escuta é algo próprio da aprendizagem guarani, afirmando a confiança na capacidade de conhecer. Pensar sobre as decisões tomadas é algo estimulado entre os mais velhos e os mais novos. Outra relação existente no processo de aprendizagem é a educação/cura/confiança (p. 116).

O professor Jerônimo me levou até as proximidades de uma área da aldeia onde ficam as casas dos mais velhos e a *Opy* – casa de reza, na qual os *juruá* não podem adentrar sem autorização. Ao passarmos pelo açude, ele comentou que aquelas águas fazem parte da terra que precisa de tratamento, além de integrarem o projeto de melhoramento da aldeia para a visitação de não indígenas. Caminhamos até chegar ao viveiro, onde plantam uma grande variedade de mudas de espécies nativas da região sul, especialmente para venda em localidades próximas e troca com outras aldeias, o que ele chamou de *japoí* - troca com nossos parentes. Além disso, também plantam espécies em que a madeira e as sementes possam ser usadas para a produção do artesanato.

No segundo dia de vivência na *Tekoá Anhetenguá*, a escola estava aberta quando cheguei pela manhã. Havia duas turmas juntas no espaço escolar: a primeira era dos anos finais do ensino fundamental e a outra de crianças pequenas dos anos iniciais. Os alunos maiores já tomavam uma canja de galinha, alguns conversavam nas cadeiras da sala de aula e outros, no computador, olhavam suas páginas no *facebook*, além de páginas de amigos também indígenas em outras redes sociais.

Na mesa que dividia a área da sala de aula das mesas dos computadores e o fogão com a pia estava a diretora, além de dois professores indígenas e a professora de Português, tomando chimarrão no centro da casa⁶³.

Já percebi, nessa primeira vivência, uma outra forma de *estar sendo* Mbyá Guarani, notado a partir da educação escolar indígena, com sentidos distintos, específicos e complexos que revelaram a composição de uma rede de estéticas da vida cotidiana e escolar.

Nessa rede, a língua guarani era a única falada pelas *kyringue* - crianças pequenas na escola e, por isso, minhas falas foram traduzidas simultaneamente pelos professores indígenas. Por meio dessas conversas, buscava compreender como era viver na aldeia, quais as características do lugar onde eles moravam e estudavam e como entendiam os seus próprios modos de aprender naquela escola. Como exemplo dessa conversa, exponho alguns comentários dos alunos e professores guarani, de acordo com meus registros em diário de campo:

Iniciamos nossas apresentações e logo em seguida perguntamos para todas as pessoas presentes naquele momento em sala de aula, tanto alunos quanto professores e a cozinheira: vocês gostam de arte? A resposta geral foi a mesma. Um gesto positivo de afirmação com a cabeça. A segunda pergunta foi: o que é arte para vocês? Responderam: **são as pinturas, é o artesanato - são as nossas obras de arte!** Fizemos outra pergunta. O que seria arte para o Guarani? Responderam: **são as arvores, é o canto dos passarinhos, são as pinturas guarani, o que tem aqui na aldeia.** Também perguntamos: E quem faz arte? Respondeu um aluno mais velho: **é o artista!** E quem são os artistas guarani? Todos os alunos apontaram para o professor indígena que conta histórias do povo Guarani na forma de desenhos e colagens. E logo em seguida este professor afirmou: **Artistas são os bichos! E os Guarani aprendem com eles!** (Diário de campo, setembro de 2013) [Grifo meu].

Começa a aparecer a diferença entre a arte percebida e praticada fora do modo de ser e viver Guarani e a arte dentro do modo de ser Guarani, o que Kusch (2009e, Tomo IV) chama de *estar sendo* na arte.

Além disso, a resposta “*quem faz arte é o artista!*” me provocou a pensar que, por exemplo, quem faz o artesanato guarani para vender não é diretamente relacionado a um artista produtor de uma obra de arte, mesmo que nesta produção estejam arraigados elementos da história, da cosmologia, da produção tradicional e da própria pessoa artesã como um conjunto de fazeres artísticos.

⁶³ Na época, a escola se constituía em uma casa de madeira que possuía apenas um compartimento e em sua divisão não havia paredes, ou seja, todas as áreas da escola eram compartilhadas. Hoje, a escola possui uma estrutura arquitetônica ampla e já em uso pela comunidade.

No terceiro dia de vivência na Escola *Anhetenguá* realizamos uma atividade lúdico-artística. Foi proposta uma oficina de isogravura⁶⁴ para os alunos e professores indígenas, com a indicação de que as gravuras produzidas por eles fizessem parte de um Varal das Artes⁶⁵ que foi montada no espaço da escola.

Todos os alunos e professores participaram ativamente da proposta de produção artística. Cada pessoa fez de duas a três gravuras representando as paisagens que fazem parte da vida na aldeia e que podem ser consideradas como arte para os Mbyá Guarani da *Tekoá Anhetenguá*.

Figura 6 - “Varal das artes”



Fonte: Produzida pelo autor. Exposição na antiga casa improvisada onde funcionava a Escola *Anhetenguá*. Resultado da oficina de isogravura, 2013.

A experiência de mediação realizada na escola *Anhetenguá* é considerada por mim como parte inicial do campo de pesquisa. Essa vivência foi o meu primeiro contato com a produção e criação artístico-pedagógica guarani no espaço escolar. Tive a oportunidade de refletir junto com os alunos e os professores, algumas visões sobre estética e arte que, para mim, eram novidades. Porém, assim como a

⁶⁴ Isogravura (gravura em isopor) consiste na utilização de bandejas de isopor no lugar da madeira (xilogravura) na produção de um tipo de gravura. Essa técnica de gravura é interessante para reprodução de um mesmo desenho em série de modo rápido, menos trabalhoso, além de reaproveitar o isopor, em geral descartado.

⁶⁵ Modelo de exposição artística.

Vivência na Escola foi fecunda e potente, também percebi que a sua atuação como processo pedagógico e intervenção institucional na comunidade escolar indígena carecia de críticas.

A Vivência na Escola como atividade institucional da 9ª edição da Bienal do Mercosul consistia em duas etapas ligadas indiretamente: a primeira era a vivência artístico-pedagógica e de mediação cultural nas escolas; a segunda ocorria na forma de acolhimento e acompanhamento dos mediadores (não necessariamente o mesmo mediador que realizou a atividade junto ao público e a escola na primeira etapa) nas visitas às exposições de arte contemporânea. Ou seja, as duas etapas se constituíram como um processo educacional incompleto. O projeto curatorial da 9ª Bienal não previa qualquer retorno de mediadores ou artistas do evento para a realização de atividades artístico-pedagógicas nas escolas após a visitação.

Uma etapa posterior à visita dos grupos escolares certamente criaria uma interlocução profunda entre mediador (educador) e público; fortaleceriam laços institucionais entre a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul e a rede escolar na região de Porto Alegre; institucionalmente, teria um alcance social mais efetivo; além do que poderia gerar frutos pedagógicos, criativos, artísticos, até mesmo críticos de arte contemporânea, fomentados na relação arte-público de forma engajada e direta.

Pensando ainda nessa incompletude pedagógica, elaborei o projeto para esta pesquisa com a intenção de continuar o trabalho de mediação cultural como prática artístico-pedagógica na escola *Anhetenguá*. Como um mediador extra institucional⁶⁶, me dispus a realizar uma segunda vivência na escola durante a 10ª Bienal do Mercosul, no ano de 2015, como campo de pesquisa acadêmica.

No dia 25 de agosto de 2015 fui, com minha orientadora, até a Escola *Anhetenguá*, para uma reunião com o cacique da aldeia e com a diretora da escola. Expus o meu desejo em continuar a atividade com os estudantes e professores de maneira semelhante às atividades que realizei anteriormente. Contei meus objetivos e novas propostas para a vivência na escola e a mediação no museu durante a bienal, ressaltando que essa atual proposta resultava de minhas vivências com os estudantes e professores em 2013.

⁶⁶ A definição em não participar como mediador da 10ª Bienal do Mercosul ocorreu por que a curadoria daquela edição decidiu restringir a inscrição para realização do curso de formação de mediadores apenas a graduandos a partir do 5º semestre em curso.

Todavia, a resposta do cacique Mbyá Guarani foi interessante para a minha reflexão sobre os caminhos da pesquisa, o papel político da escola nas aldeias e os processos político-educacionais no campo da educação indígena, sobretudo, na relação com as especificidades desse coletivo.

O cacique comentou que

a sua decisão não era pessoal porque ele já teria conversado com a comunidade sobre a presença de pesquisadores e *juruá* na escola e na aldeia. Mesmo lembrando da atividade realizada na escola e sabendo do caráter da minha pesquisa, naquele momento a escola e a comunidade estavam evitando qualquer atividade externa na aldeia. Dois motivos foram citados como principais: a escola ser muito nova na aldeia e ter uma nova estrutura, além de que a liderança estava tendo muito trabalho com essa mudança. Por isso, a necessidade de uma reorganização interna da escola e da comunidade (Diário de campo, agosto de 2015).

Portanto, a resposta da liderança mbyá foi de não autorizar o prosseguimento das atividades de pesquisa e intervenção na escola naquele período⁶⁷. Sabe-se que em terras indígenas setores políticos governamentais, grupos de apoio, organizações não governamentais e pesquisadores acadêmicos elaboram atividades, em grande medida necessários ou por reivindicação coletiva. Em muitos casos, tais intervenções geram problemas político-sociais nas comunidades. Por isso, ressaltando os modos do pensamento ameríndio, a ação de separar um tempo para pensar na organização escolar e comunitária para que se evite interferências externas é, a meu ver, um movimento político e filosófico que demonstra um sentido estético de comunidade, marcado por históricos conflitos e inseguranças nas relações com os *juruá* – não indígenas.

Ao decorrer da reunião, José Cirilo comentou: “a gente tem que se fechar para depois se abrir de novo. Quando chove a gente se fecha em casa para depois voltar a sair” (Diário de campo, agosto de 2015). A elaboração da metáfora do “fechar”, se referindo à reorganização interna do ambiente escolar, mostra que além de uma profunda reflexão sobre a coletividade, também faz parte a espiritualidade. Ao falar o termo “fechar”, se remetia a *Nhanderú* – pai dos guarani – e aos mais velhos, para justificar que naquele período as crianças precisariam de fortalecimento nas tradições guarani (Diário de campo, agosto de 2015).

⁶⁷ O período que sugeri foi o segundo semestre de 2015 (entre os meses de setembro e novembro), conforme a duração da 10ª Bienal do Mercosul, para que a escola Anhetenguá pudesse visitar as exposições.

Contudo, as vivências na Terra Guarani da Lomba do Pinheiro foram o início de um caminho criativo e reflexivo que me levou para o encontro de outra comunidade, na qual tive outras vivências seminais.

Escola *Karaí Arandu*

Na concepção Mbyá Guarani do *potirõ*, lazer e trabalho não são desvinculados. Segundo o professor Daniel⁶⁸, ao comentar sobre atividades escolares com a temática de lazer guarani, apontou que era difícil para o *juruá* entender a lógica de que “lazer é trabalho e trabalho é lazer para o guarani” (Diário de Campo, abril de 2016).

A lógica do *potirõ* – mutirão – se faz presente no cotidiano guarani, sendo visto e sentidos também no espaço escolar quanto à determinação, concentração, amizade e respeito dos estudantes indígenas na realização dos trabalhos pedagógicos. Mas também está presente na relação com seus professores *juruá* e com demais pessoas que frequentam o espaço da escola. Tal lógica foi percebida por mim, de acordo com o processo de comunicação, elaboração das atividades e exposição dos trabalhos na escola *Karaí Arandu*.

Nesta sessão, descrevo as vivências com a comunidade da escola indígena do Cantagalo, mostrando os procedimentos da pesquisa de campo de acordo com as suas etapas. Primeiro, ressaltando que a reorganização dos caminhos da pesquisa me levou a ter contato com o professor Daniel e com a escola *Karaí Arandu* para realizar as mediações culturais e reiniciar as atividades artístico-pedagógicas.

Como refleti na subseção anterior, houve uma mudança de direção nos caminhos da pesquisa. Porém, percebi que os laços com os guarani foram ampliados. Ou seja, compreendi que já havia uma pequena história de convívio e trabalho junto aos professores mbyá e outras pessoas indígenas que me ajudaram a estar constantemente vivenciando o meu *jeguatá* – caminhar.

⁶⁸ Daniel Acosta (Papa Kuaray), como expus anteriormente, é professor guarani na Escola *Karaí Arandu*, além de cursar Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No dia 11 de novembro de 2015, houve uma manifestação nacional dos povos indígenas contra a PEC 215⁶⁹. Ocorreu uma caminhada da Esquina Democrática⁷⁰ até a Assembleia Legislativa do RS. Lideranças e comunidades guarani entregaram uma carta de repúdio dos povos indígenas às legislações que colocam em risco direitos conquistados. Entre tantos, havia jovens e crianças da aldeia do Cantagalo. Então perguntei para Daniel porque os jovens da *Karáí Arandu* estavam presentes. Ele respondeu: “porque eles vão dançar aqui, esse é o nosso ato!”.

A dança guarani (*Jerojy*) possui um sentido estético sensível que se apresenta de várias maneiras. Ressalto duas delas, refletidas por Menezes (2009): uma é a comunicação, pois, “dançar é recordar o princípio, é a gênese, é o retorno no presente, significa estar perto de *Nhanderú*, da criação do mundo, do ápice da sabedoria. A dança, enquanto criação divina, possibilita conexão e comunicação” (p. 204-205); outra está mais ligada à luta, porque, “os Guarani acreditam que os que mais dançam e honram os deuses são os melhores no combate, tanto na guerra, como na luta cotidiana” (p. 209). Dessa maneira, o *jerojy* dos guarani do Cantagalo se mostrou presente como uma manifestação política de luta.

Aproveitando aquele instante de vibração e resistência, perguntei ao professor se alguma turma da escola indígena gostaria da ideia de fazer parte uma atividade de pesquisa comigo, sendo que essa atividade também contemplaria visitar a 10ª Bienal de Artes Visuais da Mercosul. Daniel ficou nitidamente alegre com a proposta e disse:

Por mim já é sim a resposta! [E completou]. Esses momentos são importantes para que os estudantes e professores guarani pensem que a arte não indígena pode ajudar a repensar a própria arte indígena, além de ver coisas novas que os alunos não têm muita chance (Diário de campo, novembro de 2015).

O comentário de Daniel expõe um olhar para a arte não indígena como possibilidade de criação. Ou mesmo, como Rodolfo Kusch (2009, Tomo II) elabora

⁶⁹A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) número 215 propõe que as demarcações de terras indígenas, a titulação dos territórios quilombolas e a criação de unidades de conservação ambiental passem a ser uma responsabilidade do Congresso Nacional, ou seja, uma atribuição dos deputados federais e senadores, e não mais do poder Executivo e suas agências. Mais detalhes em: < <http://www.cimi.org.br/pec2015/cartilha.pdf> >

⁷⁰A Esquina Democrática é um dos principais pontos de reunião popular em Porto Alegre. É um cruzamento da Avenida Borges de Medeiros com a Rua da Praia, desde o século XIX desempenha uma função social importante na vida da cidade, sendo palco de várias manifestações políticas, sociais e culturais.

em seu pensamento, uma fagocitação. O autor compreende que o pensamento indígena e popular americano fagocita, incorpora ou integra elementos do *ser* ocidental ao *estar* ameríndio de forma orgânica. A arte não indígena é algo que, originalmente, está fora da cultura guarani, pertence ao *ser* artista. Porém, quando “pode ajudar a repensar a própria arte indígena”, como disse Daniel, mostra um movimento de abertura ao outro, ao que vem de fora, ao que é interessante de forma a integrar e não a separar.

Na semana seguinte, após a primeira conversa, perguntei para o professor Daniel qual era a resposta da escola sobre a atividade que propus. Ele respondeu que os alunos gostaram da ideia. Mas que eu tinha que acertar todos os detalhes para a ida à bienal com a diretora da escola e a liderança da comunidade.

Após acertar todos os procedimentos para a realização da atividade, fui pela primeira vez à escola *Karai Arandu*, no dia 23 de novembro de 2015. Cheguei à escola às 14h. Fui recebido pela diretora e pelo secretário, ambos não indígenas. Iniciei falando sobre a minha pesquisa e sobre os detalhes daquela edição da Bienal do Mercosul com outros professores interessados. Comentei sobre os objetivos da visita a exposições de arte contemporânea e a relação com a minha pesquisa. Tomei chimarrão com os professores guarani e com os demais professores no refeitório. Depois parti para uma sala de aula, onde informei a proposta da visita para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e alunos do ensino médio.

Falei de minha trajetória e as atividades que realizei na escola *Anhetenguá* em 2013. Mostrei para os alunos fotos dos processos de produção das gravuras em sala de aula e algumas pinturas concluídas. Após essa breve apresentação, falei das expectativas para a visita. Perguntei aos estudantes o que eles achavam que iriam encontrar no museu e nas exposições de arte. Alguns alunos responderam: “obras de arte bem grandes e caras”, “obras de arte bem diferentes” (Diário de campo, novembro de 2015).

A diretora comentou que os professores escolheram a turma dos anos finais do ensino do fundamental porque eles já estavam com o processo avaliativo em andamento. E que, em especial, as professoras de língua portuguesa/inglês e a de ciências, que também organiza uma disciplina chamada Seminários Integrados, pensaram em utilizar a visita à 10ª Bienal para elaborarem juntas uma atividade interdisciplinar para ser apresentada no último dia letivo do ano, quando a comunidade será convidada a assistir apresentações dos trabalhos dos alunos. Além

disso, na visão da diretora e dos professores, aquele grupo de alunos poderia oferecer reflexões mais elaboradas sobre as obras.

Mediação – extra institucional

Quando reflito sobre essa atividade de mediação nas escolas, como parte da formação de mediadores e como contato com as temáticas das exposições de arte contemporânea, questiono: como o trabalho de mediação entre arte e vida pode ultrapassar os espaços institucionalizados? Seria possível pensar em mediações extra institucionais? Mediações para refletir os sentidos da vida? Ou mesmo, mediações complementares à visita nas exposições de arte?

A interação entre a escola Mbyá Guarani *Karáí Arandu* e a 10ª Bienal do Mercosul, que ocorreu em novembro de 2015, estabeleceu-se como o acompanhamento da visita da escola nas mostras artísticas e depois como retorno à aldeia do Cantagalo. A proposta de atividade deu-se levando em consideração o espaço escolar na aldeia, o museu como espaço educativo e especialmente a visita do grupo mbyá ao museu como um caminhar fecundo de percepções estéticas.

A utilização da mediação cultural como método de pesquisa germina um sentido de continuidade com relação às minhas vivências nas escolas indígenas. Ao levar em consideração a estética integrada à ética, percebo necessário esclarecer que nas atividades com a escola *Karáí Arandu* me declarei um “mediador extra institucional”. Ou seja, não realizei essa vivência na escola como membro de um corpo institucional, por exemplo, mediador contratado pela Fundação Bienal do Mercosul, mas sim como um mediador-pesquisador.

Para Caio Honorato,

A Mediação extrainstitucional possui o papel público que a mediação pode desempenhar, no que diz respeito à transformação cognitiva de seus visitantes [dos museus] em relação ao patrimônio por eles preservado, uma transformação radical das próprias instituições, e do modo como nos reconhecemos e nos permitimos reinventar (ou não) por meio delas, considerando que, em sua delimitação cognitiva, a preservação de sua própria identidade como norma, elas tendem a se autonomizar em relação ao social-histórico (2014, p. 219).

A ação extra institucional, apontada por Honorato (2014) é uma postura de deixar-se à experimentação, à vivência, sem procurar respostas ou conclusões sobre as visitas nos espaços expositivos, além de potencializar discussões e elaborar perguntas.

A 10ª Bienal do Mercosul foi composta por oito exposições, sendo elas: “Casa das Bienais”, “Biografia da Vida Urbana”, “Modernismo em Parallaxe”, “Olfatória: O Cheiro na Arte”, “Aparatos do Corpo”, “A Poeira e o Mundo dos Objetos”, “Marginália da Forma” e a exposição visitada “Antropofagia Neobarroca”.

Exposições de arte contemporânea mostram diversos sentidos estéticos, reflexões e críticas por meio do campo artístico. Com relação à interação entre a escola Mbyá Guarani e as mostras da 10ª Bienal, é interessante perceber os sentidos estabelecidos a partir da arte com temática indígena. Por isso, exponho a descrição da exposição *Antropofagia Neobarroca*⁷¹ que

Buscar-se-á mostrar como estratégias que remontam a formas de caráter indígena confrontaram e modificaram sistemas europeus de colonização cultural em uma espécie de antropofagia cultural (nos termos do Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade de 1928) que continua em curso até os dias de hoje. O barroco permitiu a continuidade operacional da emancipação cultural nos países da América Latina apesar das rupturas das conquistas e da colonização. A exposição utilizará duas estratégias de abordagem (o barroco e a antropofagia) para repensar estrategicamente um segmento da produção destes países que interliga as formas do Barroco histórico com a contemporaneidade. Assim como a Antropofagia, o Neobarroco rejeita os princípios da modernidade ocidental como o conceito de originalidade (em favor do hibridismo e da mestiçagem), e a da homogeneização histórica e as premissas do cânone europeu construídas pela linearidade (Divulgação da Fundação Bienal do Mercosul).

Esta exposição relacionada a obras com temática indígena poderá produzir sentidos quanto às estéticas indígenas? Ou mesmo, fará algum sentido para os alunos e professores Mbyá Guarani? Reflexões que poderão ser elaboradas a partir das visitas da Escola *Karáí Arandu* à bienal.

***Karáí Arandu* vai à Bienal: percepções estéticas**

No ônibus que saiu da aldeia Cantagalo foram 52 pessoas, entre eles (as) quatro professores indígenas, duas professoras não indígenas, quarenta e seis alunos e duas crianças de colo.

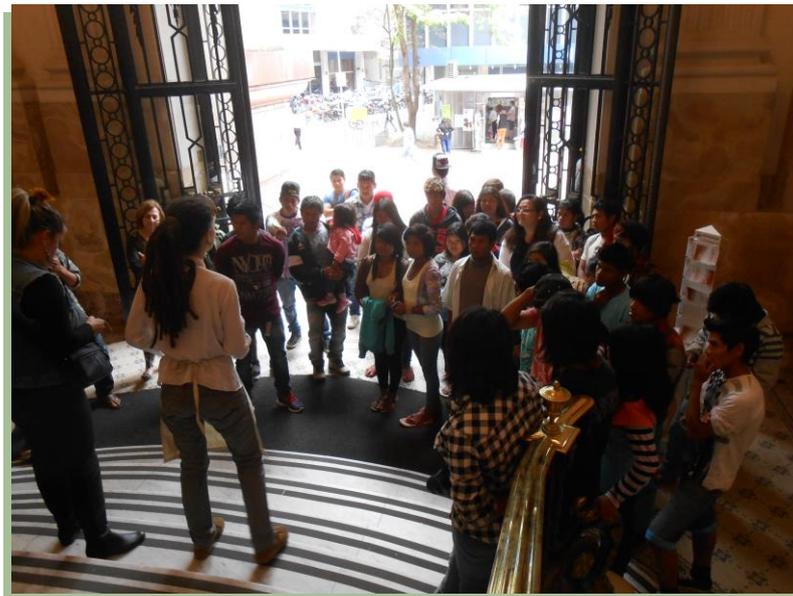
Marcamos de nos encontrar próximo à Praça da Alfandega – Centro de Porto Alegre, para irmos caminhando até o prédio do Santander Cultural para visitar a exposição Antropofagia Neobarroca, visita anteriormente agendada.

⁷¹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/bienalmercosul?fref=ts> >

Como parte dos procedimentos do trabalho de acompanhamento a visita mediada⁷², tivemos a participação de duas mediadoras e um mediador. Uma mediadora acompanhou o percurso completo com os grupos guarani e os outros participaram em alguns momentos específicos. De acordo com a mediadora principal, ela foi convidada a realizar a visita com aquela turma de indígenas por indicação, pois mesmo trabalhando em outra exposição do evento, demonstrava notório interesse pela temática indígena, além de já ter realizado medições com outras turmas de escolas indígenas guarani na 10ª Bienal.

Como um(a) mediador(a) pode ser convidado(a) para realizar a visita de acordo com um público específico? No procedimento de agendamento, que ocorre por telefone, é preenchido um cadastro que especifica o público visitante com dados quantitativos e outras observações. Neste caso, uma turma de estudantes da Escola Indígena *Karai Arandú* da cidade de Viamão. Com isso, a coordenação pedagógica e a supervisão de cada exposição organizam os educadores.

Figura 7 – Acolhimento dos estudantes Guarani na 10ª Bienal do Mercosul



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Faz parte da estratégia pedagógica de mediação cultural em museus um acolhimento ao grupo visitante, para assim apresentar os mediadores que realizarão o percurso expositivo, realizar os primeiros contatos com o grupo, apresentar

⁷² Visita Mediada acontece quando um grupo visita um museu ou uma exposição museológica acompanhado por um educador museal, no caso da Bienal de Mercosul, chamado de mediador.

sucintamente o museu e a proposta curatorial da exposição, além de apontar as restrições⁷³ específicas do espaço expositivo.

A primeira obra que paramos para analisar e refletir com todos os alunos e professores foi a pintura de óleo sobre tela e colagens “A rébis mestiça coroa a escadaria dos mártires indigentes” – 2013 – do pintor maranhense Thiago Martins de Melo (ver figura 8⁷⁴).

Figura 8 - *A rébis mestiça coroa a escadaria dos mártires indigentes*, 2013.



Fonte: Divulgação. Banco de imagens, site o oficial da Bienal do Mercosul, 2015.

A mediadora indagou, sobre o que eles, como indígenas, pensavam sobre o que estavam vendo naquela obra. O professor guarani Daniel respondeu: “A gente se sente triste por ver a violência contra os povos indígenas até hoje”.

⁷³ No caso do museu Santander Cultural e da Bienal do Mercosul as restrições eram: não tocar nas obras, evitar correr entre as obras de arte, evitar o uso de mochilas nas costas ou de bolsas grandes para que não ocorram acidentes, não usar capuz ou boné e não mascar chicletes ou balas.

⁷⁴ Todas as figuras cuja fonte é do banco de imagens da Fundação Bienal do Mercosul estão disponíveis em: < <http://www.fundacaobienal.art.br/site/pt/imprensa/banco-de-imagens> > (última visualização em 27/06/2016).

A mediação cultural em museus e em exposições de arte contemporânea é marcada por diversos sentidos, os quais podem ser entendidos a partir das teorias entre arte e educação como experiências estéticas. Nesse sentido, para Marly Meira (2009)

a experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção (p. 32).

Em seguida, por total interesse, os alunos quiseram ver mais de perto a obra “Matilha” – 2012, do artista plástico carioca Barrão. A obra é uma escultura de porcelana e resina epóxi (ver figura 9). Todos ficaram bem interessados no brilho da escultura de cachorros⁷⁵ entrelaçados com jarros, potes e outros recipientes de porcelana. Diante da obra, alguns alunos perguntaram: “o que significa esses cachorros? Qual o sentido disso? Qual material é feito?” Um aluno indagou também: “Lá na aldeia tem muito cachorro, mas não assim!”. Outro aluno comentou também: “Gostei dessa aqui, porque um cachorro está saindo dentro de outro”.

Figura 9 – *Matilha*, 2012.

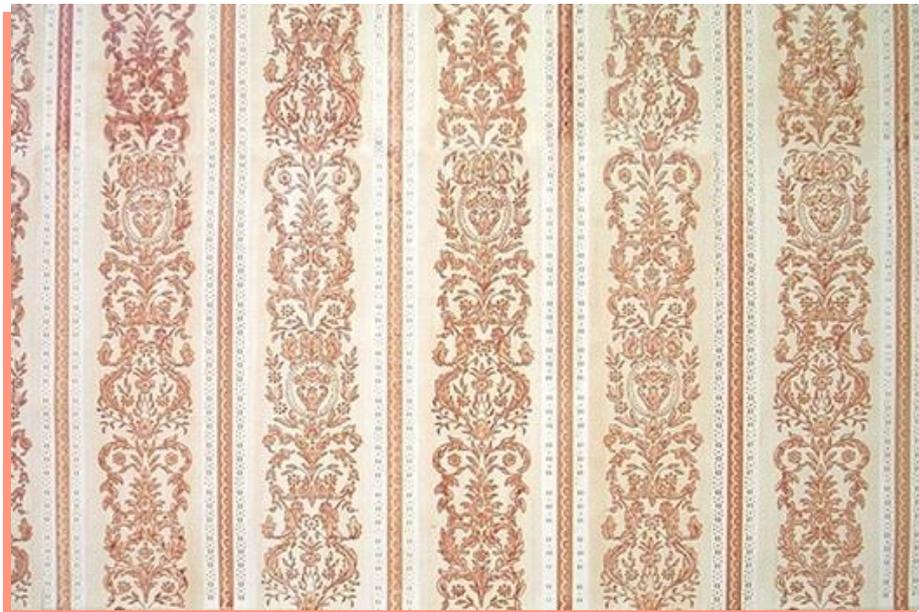


Fonte: Divulgação. Banco de imagens, Fundação Bienal do Mercosul, 2015.

⁷⁵ Sobre as esculturas de cachorros, lembro de minha infância na cidade de Ananindeua-PA em que nas casas de alguns vizinhos haviam esculturas de cachorros de porcelana, semelhantes ao utilizados na obra *Matilha*. Há, evidentemente, o reaproveitamento de outras produções artísticas nesta obra.

No decorrer da visitação afloraram interesses vários sobre o prédio do museu, sobre os materiais usados nas produções artísticas e também sobre as histórias e detalhes das obras. Em especial, uma obra chamou bastante atenção de todos, a obra “Família” – 2004, do colombiano Carlos Castro Arias (Ver figura 10). Essa obra é referente   estampa de papel que moldurava e decorava a casa de Carlos Castro em sua infância. O papel foi reproduzido fielmente com sangue retirado de cada um dos membros da família do artista: pai, mãe e os quatro irmãos.

Figura 10 – *Família*, 2004.



Fonte: Divulgação. Site do artista. Disponível em: <
http://www.carloscastroarias.com/Carlos_Castro_Arias/Familia_2.html > (Ultima
visualização em 27/06/16)

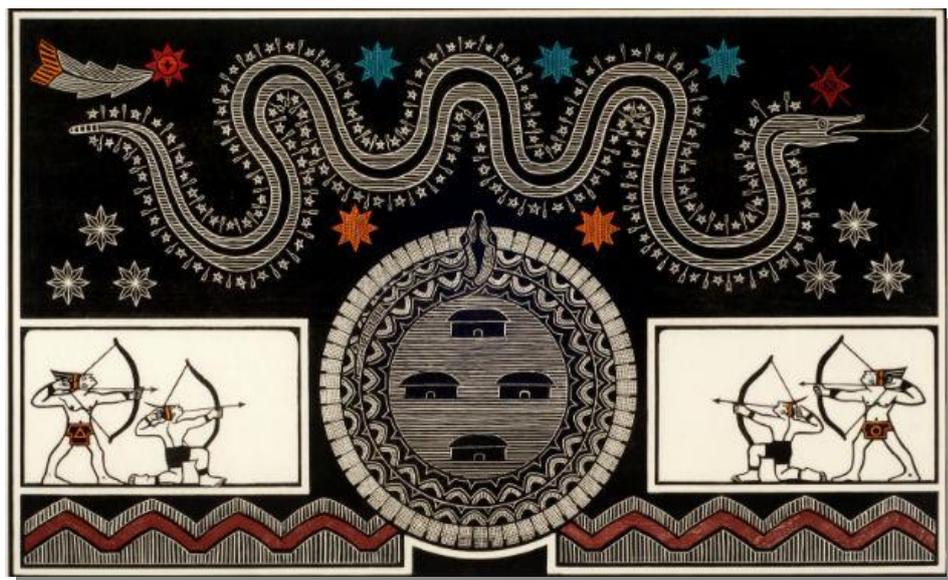
Primeiro, a obra chamou atenção pela riqueza de detalhes e pela beleza de suas estampas. Depois que alguns alunos leram a descrição museográfica da obra e comentaram em língua guarani que era uma pintura de sangue, todos foram atentar e comprovar visualmente. Um grupo de meninas estava sempre junto durante a visita, quando estavam olhando atentas para a obra “Família” uma mediadora perguntou: “essa pintura poderia ser sangue de menstruação? Se fosse, o que vocês acham disso?” As meninas ficaram inquietas, riram muito da situação e comentaram algumas coisas em guarani. A mediadora não soube o que fazer na situação. Já o

professor Daniel que observava a situação de longe se aproximou e falou em português: “é melhor não continuar falando sobre esse assunto porque isso não se comenta entre os guarani”. Tal situação transparece um conflito de concepções sobre os rituais femininos guarani, definições e limites. O contexto fronteiriço das estéticas artísticas e educativas ocidentais em relação as estéticas, sentidos e compreensões Mbyá Guarani se mostram fecundas e germinais durante as mediações.

Ao refletir e apresentar a tela “Fundación de la ciudad de México” - 1880 do pintor José Maria Jara, a mediadora comentou sobre a história de um povo indígena mexicano, em que um líder profetizou, a partir de seus sonhos, que quando avistassem uma águia com uma cobra na boca, aquele seria o melhor lugar para viver. Esta é a história que constrói e fundamenta a pintura exposta.

Sobre isso, o professor Daniel comentou a importância dos sonhos para os povos indígenas: “é, o sonho a gente precisa respeitar”. O professor guarani também fez questão de comentar que assim como na ciência dos *juruá* tem as figuras do céu e as constelações, outros povos também têm outros nomes e formas para as estrelas. Ressaltou que “para os guarani, têm outros animais e figuras nas estrelas. Ema, anta, homem...”. Ele estava se referindo à xilogravura “Via Láctea - Constelação da Serpente” - 2005, do artista pernambucano Gilvan Samico (ver figura 11).

Figura 11 - Constelação da Serpente, 2005.



Fonte: Divulgação. Banco de imagens, Fundação Bienal do Mercosul, 2015.

A obra “Kuna Metal” – 2011, de José Castellón também foi bastante apreciada pelos estudantes mbyá. A obra é composta por quatro fotografias, um vídeo⁷⁶ reproduzido em televisão e dois fones de ouvido reproduzindo o áudio do vídeo. O filme mostra uma pequena ilha caribenha rodeada de tranquilas águas azuis, dando-lhe a aparência de tranquilidade e paisagem intocada. Ao lado estavam quatro fotografias dos integrantes da banda de punk rock chamada Kuna Metal. Todos os integrantes da banda são indígenas do povo Kuna⁷⁷. A música contrastava esteticamente com as imagens da tranquila ilha paradisíaca e dos indígenas punks. Essa obra coloca a reflexão sobre a desnaturalização das concepções que predominam acerca dos povos indígenas, porque era um choque visual e estético perceber que existem bandas indígenas de punk rock, que existem indígenas que se manifestam artisticamente através de segmentos não indígenas, que existam indígenas albinos, que existam povos indígenas em regiões como o Caribe ou no litoral pacífico americano.

Figura 12 – *Kuna Metal*, 2011.



Fonte: Divulgação. Site do artista. Disponível em: < <http://www.jose-castrellon.com/Kuna-Metal> > (última visualização em 27/06/16)

⁷⁶ Ver vídeo: < <https://vimeo.com/61665125> >

⁷⁷ Povo Kuna é uma população ameríndia situada nos países Panamá e Colômbia.

Além da indução da visita guiada, nos preocupamos em deixar que os Mbyá ficassem à vontade para apreciarem a mostra de arte. A curiosidade em ouvir alguma coisa nos fones de ouvido era grande. Alguns se anteciparam para ouvir. Alguns não conseguiram ouvir muito, outros tiraram do ouvido logo que percebiam a agressividade sonora da música e outros ouviram quase uma música inteira. Após as interações com a obra, perguntei para um pequeno grupo de alunos que estava mais próximo: é sobre o que essa obra? Um aluno logo respondeu alegre: “é sobre índios roqueiros!”.

Figura 13 - *Kuna Metal*, 2011.



Fonte: Divulgação. Site do artista. Disponível em: < <http://www.jose-castrellon.com/Kuna-Metal> > (última visualização em 27/06/16)

Outra produção artística que chamou atenção de alguns estudantes guarani durante a visita, foi a obra “Cosecha” – 2001, de Carlos Castro Arias, que se constitui da representação escultural de uma espiga de milho, porém a espiga era formada não por grãos de milho, mais sim por dentes humanos. Conversamos sobre quais os sentidos da obra e um professor guarani comentou: “essa obra é

interessante e ao mesmo tempo estranha pra gente porque, pra gente, o milho é uma coisa sagrada⁷⁸”.

Figura 14 – *Cosecha*, 2001.



Fonte: Divulgação. Banco de imagens, Fundação Bienal do Mercosul, 2015.

Percebi, no decorrer da visita, alguns olhares de visitantes não indígenas àquele espaço expositivo. Notei também certo desconforto ou nervosismo por parte de mediadores da Bienal e de funcionários da instituição. Outra percepção sobre as relações entre públicos diferentes durante a visita de indígenas no museu me fez pensar sobre o jogo estético e sensível das identidades naquele espaço de fronteira. Em um momento que eu me encontrava mais afastado dos estudantes que estavam em processo de mediação, fui abordado por duas senhoras. Elas me chamaram “Moço” e realizamos o seguinte diálogo:

Senhora não indígena: - Eles são índios, né?

Eu respondi: - Sim!

Outra senhora: - Eles são de onde?

Eu: - São daqui. Completei, observando que elas ficaram surpresas: - Sim, são estudantes e professores de uma aldeia daqui de Viamão.

Uma senhora, com certo espanto, disse: - Mas como são muitos, né?

Outra senhora: Pois é, são muitos...

⁷⁸ *Avaxi Ete* – milho da tradição Guarani, considerado sagrado, com o qual eles têm o cuidado especial em conservar as sementes, cujo fruto é muito apreciado. Os antigos guardam e carregam consigo em seu caminhar e logo que se fixam numa terra plantam a semente sagrada, mesmo que em diminutos espaços (BERGAMASCHI, 2005).

Esse diálogo marcou a visita desde o momento que aconteceu. Os comentários daquelas senhoras se somaram com perceptíveis olhares de negação, reprovação, exotização, surpresa, desconfiança e talvez até de admiração do público não indígena que realizava a visita ao mesmo tempo dos estudantes e professores Mbyá Guarani. A frase “mas como são muitos, né?”, é uma evidência que aquelas pessoas não tinham qualquer compreensão da existência de indígenas, sobretudo, estudantes e professores indígenas, além de demonstrarem perplexidade pela presença dos Mbyá Guarani (índios) no Santander Cultural, realizando uma visita mediada em uma exposição da Bienal de artes do Mercosul.

A presença dos Guarani no museu é marcante para o contato de outros públicos não indígenas em espaços que carregam em seus sentidos ético-estéticos a manutenção de processos educativos baseados na imponência e importância dos museus e da arte para a configuração e justificativa de noções moderno-ocidentais de civilização. Diante desse caso, a rede de estéticas artísticas e pessoais se mistura, embora também conforme um jogo complexo e conflituoso de estéticas institucionais, tecnológicas, formatos artísticos padronizados, estéticas museológicas, arquiteturas educacionais e comportamentos.

Esse jogo de estéticas nos espaços educativos mostra-se como fronteira, além de situações fecundas e potencializadoras de discursos, noções, visões de mundos, reflexões, dúvidas, afirmações e percepções sobre as estéticas Mbyá Guarani. A presença de mães, crianças de colo, meninas, meninos, professores indígenas e não indígenas que constituem, como exemplo, o grupo da escola *Karai Arandu* que visita a Bienal, gera relações marcadas por impressões das instituições de arte e educativas. Neste caso específico, o museu que é interferido esteticamente pela língua guarani, pela maneira de educar dos professores indígenas e pela presença dos alunos que mostram diferentes modos: escutar atentamente, ler visualmente a mostra de arte e refletir desde um lugar de indígenas. Segundo, Kusch (2009e, Tomo IV), reitero que seria como um de *estar sendo* na arte.

Uma característica estética da vida guarani que também foi percebida na visita foram as maneiras de educar dos guarani. Entre as alunas mbyá, destacaram-se algumas que realizaram todo o percurso cuidando de seus *mitã kuery* – bebezinhos. Uma diferença estética sensível entre o público indígena e o público não indígena que passa pela diferença cultural do pensamento educacional focado nas *kyringue* – crianças e no cuidado coletivo. Apesar de que mães *juruá* – não indígenas – possam ir aos museus com mais frequência, mães mbyá possuem

esteticamente outras maneiras de cuidar de seus filhos e praticar esse cuidado individual e conjuntamente.

A relação da hierarquia do professor guarani para com seus alunos possui limites quanto a relações familiares, relações políticas internas da comunidade e os sentidos específicos de educação de cada povo, aldeia e escola. Nota-se uma evidente liberdade para a aprendizagem individual mesmo que o grupo sempre esteja aparentemente coeso. Organização semelhante foi percebida também na visita da escola *Anhetenguá*, no ano de 2013, na 9ª Bienal do Mercosul com estudantes guarani dos anos iniciais do ensino fundamental, em que acompanhei como mediador institucionalizado.

Sabendo que o museu e as exposições de arte foram criadas como mecanismo de históricos processos de colonização, que se estabeleceram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, podemos notar, na contemporaneidade, continuidades desses processos de educação, exclusão e hierarquização social. No que tange à visualidade das pessoas não indígenas que frequentam os museus e exposições de arte em Porto Alegre, a colonialidade do poder e processos de exclusão social e étnica são constantemente reproduzidos em espaços expositivos. Seja eles pela ação da instituição promotora e seus funcionários, seja pelo próprio espaço físico que é constituído socialmente como excludente.

No entanto, tal relação entre museus e públicos não é central neste estudo, mesmo que esteja como pano de fundo das atividades de mediação e visitação das pessoas indígenas nas exposições de arte contemporânea.

Retorno à escola *Karai Arandu*: outras estéticas

De acordo com a proposta de mediação extra institucional, elaborada como estratégia pedagógica complementar para a escola guarani da aldeia do Cantagalo, continuei o processo de mediação cultural após visitarmos a exposição Antropofagia Neobarroca da 10ª Bienal do Mercosul.

Esta terceira ação de mediação cultural foi pensada a partir de uma crítica sobre o projeto pedagógico da Fundação Bienal do Mercosul que a cada edição promove um curso de formação de educadores em museus. Como processo avaliativo do curso, pelo qual participei em duas edições, houve um trabalho artístico-pedagógico chamado Vivência na Escola, o qual já comentei anteriormente.

Fui percebendo que a Fundação Bienal do Mercosul, por meio desse curso, procurou estabelecer relações de proximidade com o público escolar que visitaria as exposições de arte, como um modelo de formação de público. No entanto, estas vivências foram indicadas para acontecerem em dois momentos: primeiro, o contato com a escola para que fossem realizadas as primeiras mediações entre alunos, professores e os mediadores institucionalizados; e o segundo momento foi a própria visita às exposições mediadas. Fatos que não acompanham a interação e o vínculo que se iniciou no primeiro momento, ou seja, formaram processos pedagógicos pensados e financiados onde não se pretendeu colher seus frutos.

Por isso, um questionamento se tornou latente quando percebi as Vivências nas Escolas como um processo educacional: por que não ocorre um terceiro momento de interação entre mediadores institucionalizados ou a própria instituição com as escolas? Ou mesmo, porque não há qualquer ação de complementariedade na relação museus-exposição-instituições artísticas e o público? Além de deixar de acompanhar processos avaliativos que podem refletir transformações fecundas nas relações entre público e instituições culturais e de arte.

É importante ressaltar que a equipe do projeto educativo da Bienal do Mercosul, pelo menos até a 9ª edição em 2013, estava em um processo de desenvolvimento afirmativo de metodologias criativas para o trabalho de mediação em arte, além de um profundo aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que enfatizavam os possíveis públicos que visitariam as mostras artísticas. Porém, esse processo foi interrompido na 10ª edição em 2015, devido a troca de curadores e de grande parte da equipe pedagógica, talvez por motivos políticos.

Quando instituições de arte ou grandes eventos artísticos, como as Bienais de arte contemporânea, priorizam as atividades de formação chamadas residências artísticas ou elaboram atividades de interação com pessoas, ambientes e contextos, esses são usados, em muitos momentos, como objetos de coleta de matéria-prima artística, captação de conhecimentos tradicionais e saberes ameríndios. Tornam-se experiências que sobrepõem o caráter estético sobre o ético, reproduzindo na prática a colonialidade do saber, do fazer e do poder. São partes integrantes de um tecido social ferido pelo colonialismo interno (CASANOVA, 2007).

Por isso, uma descolonização estética, que parta de dois movimentos fundantes, se mostra necessária. Um movimento é de não separação entre estética e ética para a compreensão do mundo. Em especial, para as características mitopráticas do pensamento indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) e seu horizonte

simbólico (KUSCH, 2009c, Tomo III). Outro movimento é de repensar os sentidos estéticos para além do caráter artístico-visual, criando espaços para compreensões das estéticas da vida, da cultura, de grupos indenítários mais variados e complexos, como uma retomada das sensibilidades de mundo a partir de nosso solo.

Após a reflexão sobre esses processos, propus à escola *Karáí Arandu*, como atividade complementar desta pesquisa e também como prática de mediação extra institucional com os alunos e professores, o retorno à aldeia para a continuação da atividade. Retornei à escola no dia 9 de dezembro de 2015, com a finalidade de estabelecer uma conversa crítico-reflexiva com os alunos e professores que foram à exposição.

Como estratégia de mediação cultural, elaborei uma atividade didática com todos os presentes, “A Teia⁷⁹” e, por meio dela surgiram comentários, reflexões e opiniões sobre a visita, sobre algumas obras de arte, o museu, a saída da escola e sobre a exposição.

Figura 15 – A teia relacional.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

⁷⁹ A teia ou teia de aranha é uma atividade pedagógica que funciona como um jogo relacional de perguntas e respostas. Esta atividade com os guarani da escola *Karáí Arandu* ocorreu entre o prédio escolar e o campo de futebol (ver figura 15). Todas as perguntas e respostas foram feitas em língua guarani e com tradução para o português pelo professor indígena Daniel.

No momento da atividade havia estudantes dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, além de professores indígenas e estudantes da turma de ensino médio. As perguntas foram elaboradas para que outros estudantes respondessem. O fio do novelo marcou a interligação de uma pessoa a outra e, dessa forma, construímos juntos uma rede de interação. A maioria das perguntas pautou-se em: o que você achou mais interessante na Bienal? Ou, qual obra de arte você achou mais interessante e por quê? As respostas foram variadas com relação às obras expostas na exposição Antropofagia Neobarroca no Santander Cultural. Seguem algumas falas, traduzidas pelo professor Daniel para o português:

“Achei interessante aquela (obra) que foi feita de sangue humano” – referente à obra *Familia*, 2004 do artista colombiano Carlos Castro Arias; **“Achei legal aqueles dos índios, das fotos, do rock, dos índios músicos de rock”** referente à obra *Kuna Metal*, 2011, do panamenho José Castrellón; **“Do início aquela (obra) que aparece o guarani sentado em cima de um jacaré [...] e que tinha também os não-indígenas na guerra”** referente à obra *A rébis mestiça coroa a escadaria dos mártires indigentes*, 2013, do pintor maranhense Thiago Martins de Melo; **“Gostei daquela estrela que parece um caminho”** referente a obra *Constelação da Serpente* de Gilsan Samico; **“Achei estanha aquela que tinha um homem despedaçado, com os ossos quebrados”** referente à obra *Tiradentes Esquartejado ou Tiradentes Supliciado - 1893 -* do pintor Pedro Américo; **“Eu achei bem interessante aquela do milho que é feito de dentes humanos porque é bem diferente”** referente à obra *Cosecha*, 2011, também de Carlos Castro Arias [Grifo meu].

Os relatos dos estudantes e professores sobre algumas obras presenciadas durante a visita à bienal podem, em uma leitura rápida, ser entendidos como respostas simples, mas são resumos traduzidos para o português de um grande discurso reflexivo na língua e pensar próprio guarani. O interesse, por exemplo, em uma obra de arte contemporânea que mostra indígenas que são punks ou roqueiros mostra uma profunda relação estética e sensível no que diz respeito à identificação étnica, ética-estética e também por ser uma experiência compartilhada em um poderoso querer viver, movimento que Maffesoli (1996, p. 83) descreve como “expressões de uma afetividade compartilhada”.

Como parte da identificação estética, quando um estudante Mbyá Guarani, ao comentar que vê em uma pintura um “guarani”, não apenas representado, mas enfatiza a presença do seu povo no contexto visual da obra, evidencia um processo ligado ao espaço e ao mecanismo de identificação suscitado, mostrando o quão importante é participar com os outros, fazer parte da história. É uma ação que cria outra relação, talvez pouco perceptível entre as pessoas e as coisas, a identificação

emocional que é uma das essências nos sentidos de comunidade na atualidade, segundo Maffesoli (1997).

O estudante Guarani, que durante a atividade da teia comentou que “a obra do milho de dentes é diferente”, pode simplesmente nos mostrar que há obras diferentes das que ele costuma ver. Talvez compreenda tal diferença como fruto da relação entre estéticas visuais de obras de arte e outras práticas estéticas, por exemplo, as estéticas da vida Mbyá Guarani.

A teia relacional, suscitando reflexões cruzadas, como se fosse uma teia de aranha, também foi usada com o propósito de interligar as variadas percepções estéticas dos alunos da escola *Karaí Arandu* no espaço fronteiriço da exposição de arte e da escola.

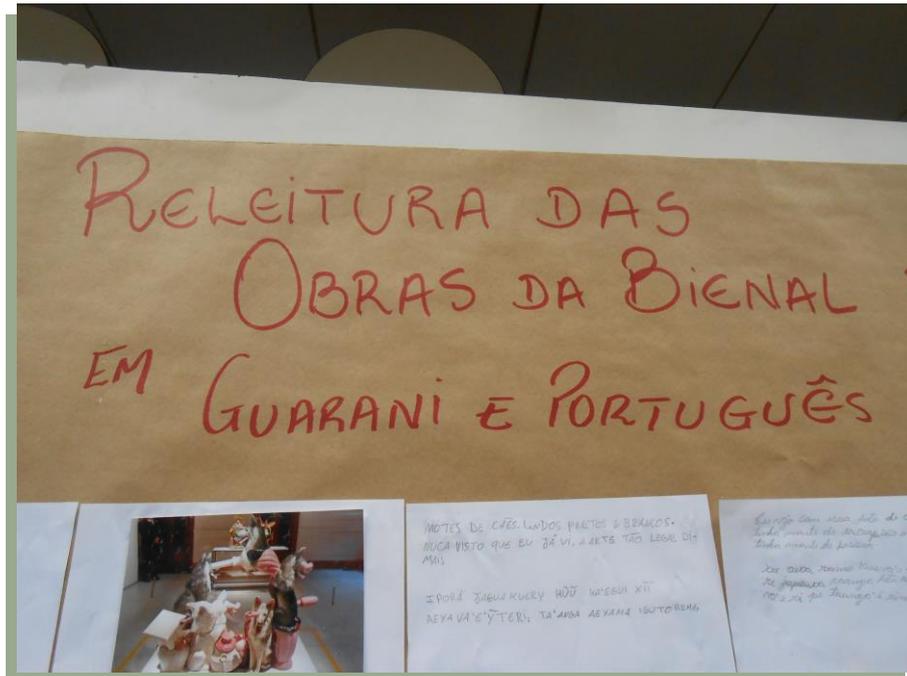
Portanto, refletir a percepção estética dos guarani sobre arte pode trazer à tona um questionamento sobre éticas de instituições artístico-culturais a partir dos seus públicos. Ou seja, conversar com o público, nesse caso os Mbyá Guarani, sobre obras de arte de temática indígena é se aproximar do pensar de coletivos que, em geral, não são considerados em suas autorias por sistemas coloniais, de uma arte algumas vezes segregadora.

Outra atividade se tornou relevante e fecunda para a presente pesquisa. Quando retornei à escola do Cantagalo para realizar a atividade posterior à visita à Bienal, fui surpreendido com trabalhos pedagógicos grandiosos já elaborados pelos alunos, acompanhados por seus professores. Evidenciavam um método delimitado, objetivos claros e densos nas áreas integradas da escrita em língua portuguesa, escrita em língua guarani, pesquisa em computação, manuseio técnico de câmeras fotográficas semiprofissionais, além de uma análise estética formal, crítica e subjetiva da exposição e das obras.

A professora da disciplina Seminários Integrados propôs, como trabalho avaliativo, que os alunos da turma do ensino médio fotografassem, com câmeras diversas, algumas obras durante a visita à bienal para que posteriormente descrevessem, tanto em português, quanto em guarani. Uma das professoras que acompanhou a realização desse trabalho descreve assim a atividade escolar:

a gente, do nível médio, pensou dentro do Seminário Integrado, fazer um trabalho. Essa disciplina é para fazer trabalhos em cima de outros trabalhos ou em cima de um projeto. Então surgiu a ideia de ir lá na Bienal, no prédio do Santander, na exposição e fotografar algumas obras interessantes - ou não. Então a gente mandou revelar as fotos para que eles (alunos) fizessem uma releitura das obras em português e em guarani. [...]. Também realizamos um trabalho sobre a arquitetura do Santander Cultural dentro da parte da computação. Eles pesquisaram outras construções da mesma época da construção do prédio do Santander para ir relacionando às informações.

Figura 16 - Releituras das Obras da Bienal em Guarani e Português.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A potencialidade de criação dos alunos guarani no espaço escolar é uma característica específica da educação indígena na história desse povo, mesmo em contato com modelos educacionais implantados em suas terras. Suas maneiras de manifestação estética corporal ou artística são centradas em caracterizações pessoais e coletivas que fazem parte de um sistema estruturado, onde a experiência estética se expressa na materialidade e nos objetos Mbyá Guarani (BAPTISTA DA SILVA, 2001).

Essas manifestações estéticas se apresentam de várias formas no cotidiano mbyá, mas é por meio da escola como fronteira que a estética Mbyá Guarani se mostra com maior intensidade, pelo menos nos campos da visualidade e da materialidade artística. São em trabalhos escolares que envolvem pintura, grafia, gravura, talha, escultura, instalação, entre outras atividades lúdico-artísticas, como

por exemplo, os trabalhos propostos pelas professoras da escola *Karai Arandu* depois da visita à exposição.

É importante ressaltar que podemos encontrar semelhanças entre os desenhos guarani em vários lugares onde a presença mbyá ocorre. No entanto, podemos perguntar que há uma semelhança estética formal⁸⁰ ou artística que aglutina e fortalece etnicamente as coletividades indígenas guarani? Esse reconhecimento da distribuição estética nas escolas guarani observadas, mostram um fundo cosmológico comum – o perspectivismo ameríndio. Nesse sentido se apoia a ideia de uma estética ameríndia, caracterizada por um investimento nos conceitos visuais de natureza cosmológica presentes na decoração das salas de aula, da representação dos animais e das narrativas históricas em atividades escolares e expressões do *estar sendo* na educação.

Figura 17 – Onça. Pintura na sala de aula.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

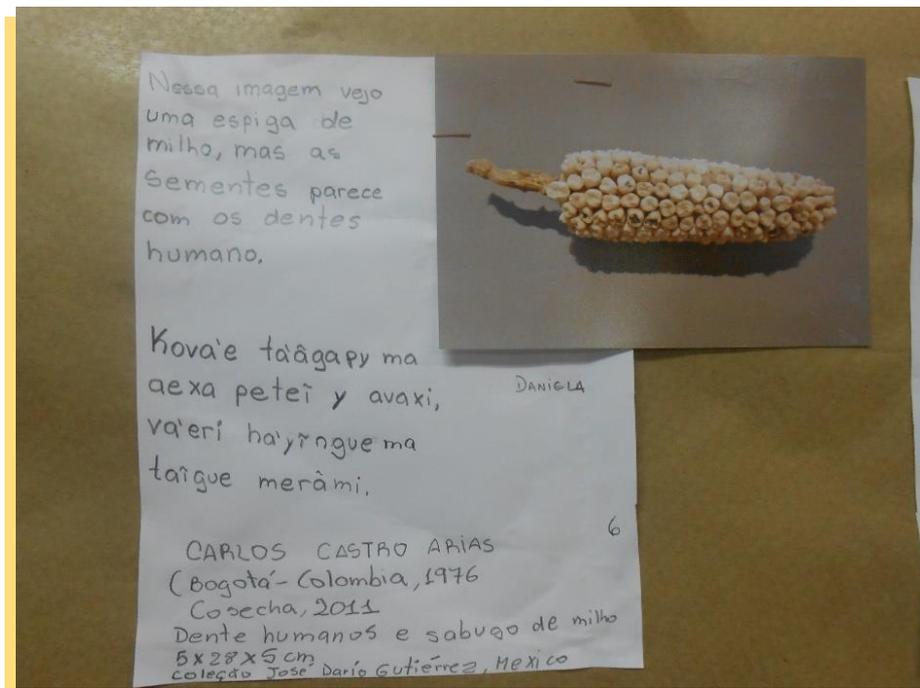
Mesmo que análises estéticas formais não sejam a discussão principal neste estudo, a representação estética dos desenhos, pinturas e grafismos guarani em atividades escolares, nas paredes e colunas do prédio escolar ou nas salas de aula

⁸⁰ Estética formal é entendida aqui como características concretas de um objeto ou de um coletivo que possui leituras visuais, maneiras de representar e modos de expressar semelhantes. Neste caso, percebido nos grupos e nas escolas guarani visitadas.

são evidências de processos criadores de afirmação étnica, política e de apropriação dos espaços educativos. Esse pode ser um caminho também importante para a percepção de processos político-educacionais na área da educação indígena. Nesse mesmo sentido, noto que as expressões estéticas guarani, tendo as pinturas como exemplo, podem ser entendidas como práticas políticas de uma estética decolonial na escola.

Na sequência, mostro fotografias de trabalhos individuais de alguns alunos e alunas que encontrei expostos na escola do Cantagalo. A mostra se dispõe, a partir das figuras, seguidas de uma legenda referente às imagens e posteriores comentários com releituras e descrições das obras produzidas pelos estudantes guarani da turma de ensino médio.

Figura 18 – Releitura sobre a obra do “milho”.



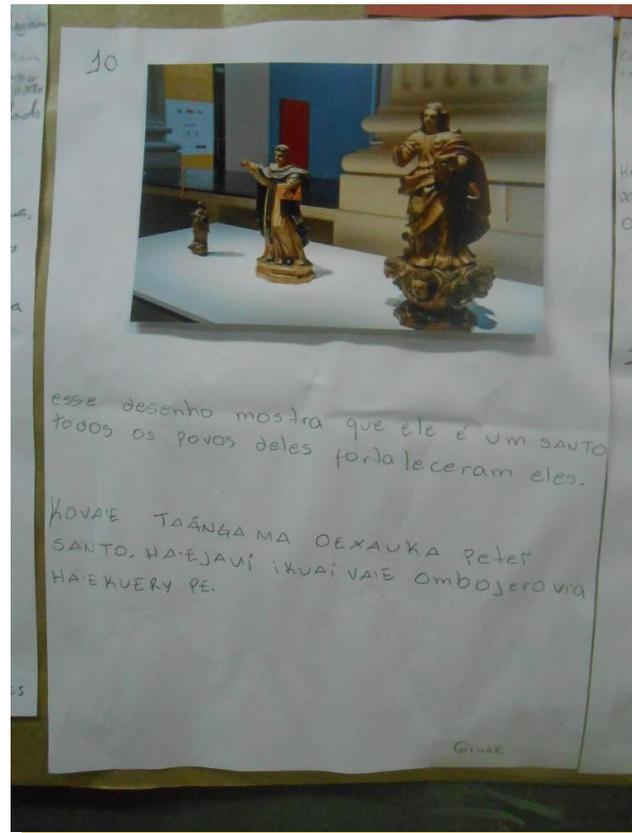
Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Descrição em português: *Nessa imagem vejo uma espiga de milho, mas as sementes parecem com os dentes humanos.*

Descrição em guarani: *Kova'e ta'ãga py ma aexa petẽ y avaxí, va'eri ha'yĩngue ma taĩgue merãmi.*

Complemento: *Carlos Castro Arias (Bogotá - Colômbia, 1976) Cosecha, 2011. Dentes humanos e sabugo de milho 5x28x5 cm. Coleção José Darío Gutiérrez, México. [Daniela]*

Figura 19 - *Ta angá* de Santo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Descrição em Português: *Esse desenho mostra que ele é um santo, todos os povos deles fortaleceram eles.*

Descrição em Guarani: *Kovae ta angá ma oexauka petei santo, ha'ejavi ikuai va'e ombojero via ha'e kuery pe.* [Gilmar]

Figura 20 – Releitura da Matilha



Descrição em Português: Nessa obra de arte, podemos observar um grupo de gatinhos em posições estranhas.

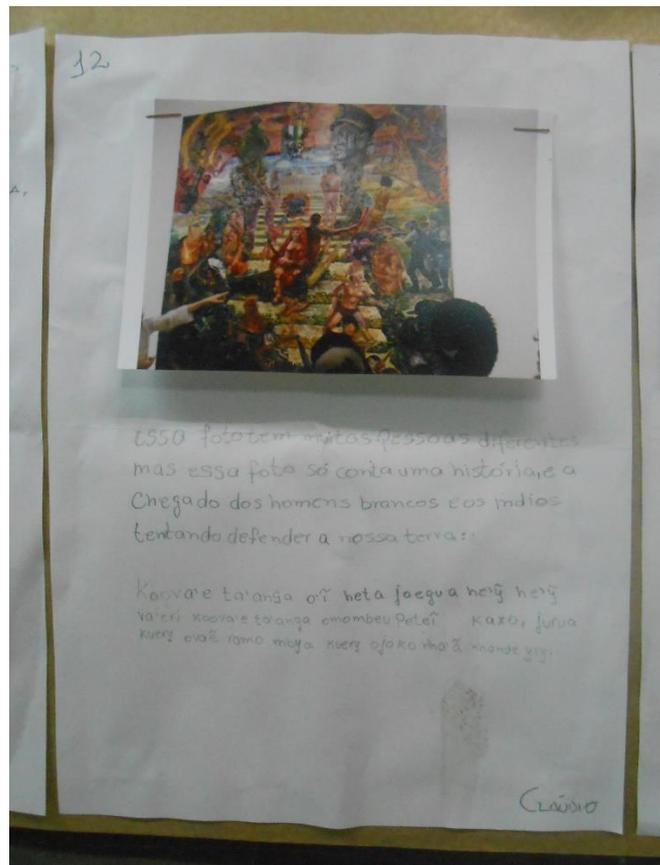
Descrição em guarani: Apy jaexa jagua kuery ivaikue ikue va'e.
[Gilmar]

Outra releitura da mesma obra:

Descrição em Português: Monte de cães lindos, brancos e pretos. Nunca vi assim. A arte tão legal, demais.

Descrição em Guarani: Iporã jagua kuery hũũ ka'egui xĩ aexa va'e'y teri, ta'anga aexama igutorema.

Figura 21 - “Essa foto só conta uma história”.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2015.

Descrição em Português: *Essa foto tem muitas pessoas diferentes, mas essa foto só conta uma história, é a chegada dos homens brancos e os índios tentando defender a nossa terra.*

Descrição em Guarani: *Koova'e ta'anga o'í heta joegua he'y he'y va'eri koova'e ta'anga omonbeu peteí kaxo, jurua kuery ava'e remo mbyá kuery ojoko nha'ã nhandé yvy. [Cláudio]*

Outro comentário sobre a mesma imagem:

Descrição em Português: *Neste quadro aparece os não indígenas e a guerra contra os índios.*

Descrição em Guarani: *Kova'e py ma ojekua jurua kuery joguero'a mbyá kuery revê.*

Podemos ainda apreciar outra releitura dessa obra:

Descrição em Português: *Na minha visão nessa foto aparecem vários índios, umas delas são agredidas pelos brancos e outra está segurando uma bandeira e mostrando para os povos. Também aparece um grande chefe do povo indígena.*

Descrição em Guarani: *Xee Koova'e ta'anga aexa ramo ma, ojekua reta mbyá, hamongue va'e mbyá pe jurua pete'í bandeira guaxu oexauka haguã pavê pe, há'e [...] mbyá ruvíxa guaxu.*

As releituras de algumas obras da 10ª Bienal do Mercosul, produzidas por alunos e alunas Mbyá Guarani da escola *Karái Arandu*, mostram o resultado de experiências estéticas e vivências educativas nos espaços do museu e no contato reflexivo com algumas peças artísticas de temática indígena. O trabalho pedagógico escolar ganhou o sentido de pontuar a característica mais forte daquele quadro ou daquela escultura por parte de quem a descreveu. No entanto, alguns termos, ao serem traduzidos para o português, receberam sentidos conotativos diferentes. Por exemplo, sobre o comentário “todos os povos deles fortalecem eles”, podemos refletir sobre duas noções à reflexão estética: uma é o uso do plural de povo que ganha um sentido de diversidade ou grande quantidade de pessoas; outra conotação está no uso do verbo fortalecer, que ganha um sentido de poder espiritual, força espiritual, fortalecimento do santo para os povos que os cultuam. Pode representar visões específicas guarani sobre outras formas de culto, símbolos religiosos e de arte.

Outra perspectiva de reflexão é com relação ao processo de educação guarani, no caso mbyá, processos educacionais e artísticos históricos vinculados à catequese, ao uso de mão-de-obra guarani para produção sacro-artística e um sincretismo religioso devido à complexa relação com os jesuítas. São processos históricos que podem referenciar visões, críticas, repúdios e continuidades na maneira estético-artística guarani na atualidade.

Uma atividade pedagogicamente relevante para os processos metodológicos da mediação cultural em arte é a disposição em refletir sobre as estranhezas e as belezas das leituras de imagens. Para o mediador cultural, as opiniões contrárias são válidas e ressaltadas para que a reflexão seja gerada pela opinião própria. Perguntas são feitas: como se dá a percepção do(a) visitante sobre aquela obra? Como ocorre o ato de perceber naquela imagem que, por exemplo, são “gatinhos estranhos” e não lindos cães? Eis a função filosófica e mimética do exercício de

leitura de imagens. Algo semelhante ao processo de leitura de mundo, um fecundo processo educacional e intercultural.

As descrições e reflexões mostradas nesta sessão revelam um caminho possível para que, na vivência com povos indígenas em seus espaços de fronteira étnica, identitária e intercultural, a estética, no sentido mais orgânico e seminal, possa ser encarada como uma opção decolonial. Perspectiva essa que, em parte, discutirei no capítulo seguinte.

MBYÁ RO – CASA MBYÁ como estética: para pensar a decolonialidade

Figura 22 – *Opy*. Casa tradicional. *Tekoá Nhundy* – Aldeia Estiva (Viamão-RS).



Fonte: Elaborada e cedida por Ivanilde Silva, 2015.

Si alguien expresara que el arte se ocupa de manifestar lo bello, y si además agregara que la estética trata de investigar la belleza, muchos dirían que es obvio. Pero lo obvio, lo tenido por todos como lo verdadero e irrefutable, es uno de los niveles más engañosos del existir humano (DUSSEL, 1994, p. 289).

Reflito inicialmente sobre o elemento metafórico “casa” que, construída de forma tradicional ou não, ganha um sentido estético de casa. Quando pensamos em uma casa, uma imagem estruturada em formas é produzida em nosso imaginário. É nosso imaginário que dá sentido, modelo, linha, cor àquilo que esteticamente venha a ser uma casa. No entanto, estabeleço, a partir da metáfora anunciada, que a casa Mbyá Guarani, já com suas *Oó kora* – paredes – de *Oó Itá* – madeira – instaladas e revestidas de barro, pode ser entendida como estética.

A composição imagética da *mbyá ro* – casa Guarani Mbyá – pode ser percebida quando damos a ela sentidos estéticos. Nessa noção, a casa construída metaforicamente é compreendida como a própria estética. Tal observação gerou-se a partir de leituras sobre filosofia estética em alguns campos de análise acadêmico-teóricos. Nesse sentido, percebi que havia semelhanças da estética como uma casa.

Portanto, exponho reflexões sobre noções de estéticas condizentes à temática das estéticas da vida Mbyá Guarani na fronteira relação entre educação e estéticas artísticas. Além de mostrar caminhos para uma introdução ao pensamento decolonial, apontando a estética ameríndia como prática descolonizadora.

Não poderia iniciar as reflexões teóricas sobre estética sem antes contextualizar, sucintamente, sua presença nos pensamentos críticos latino-americanos, pois entendo que as concepções estéticas desde o solo americano⁸¹ possuem um sentido específico e “situado” (KUSCH, 2009c, Tomo III).

Na tradição filosófica ocidental, a estética, como disciplina, foi construída na modernidade centro-europeia a partir do século XVII, fato atribuído a Baumgarthen, que em princípio a propõe como uma gnosiologia⁸² inferior. Mesmo assim, adquiriu desenvolvimento como uma filosofia da Ilustração, particularmente no contexto do sistema de pensamento crítico kantiano, onde se estabelece como parte do *organon* filosófico chamado também de “estética transcendental”. A tese central de Immanuel Kant é que a experiência estética não comporta conhecimento, mas sim, é condição de possibilidade do mesmo (VALENCIA, 2015).

Os posicionamentos sobre a estética como conhecimento variam após as noções de Kant. Iniciam com a crítica moderada de Schiller, passando pelo romanticismo, idealismo até chegarem às posições pós-modernas de revisões críticas da hermenêutica (Gadamer), fenomenologia (Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty), o pós-marxismo da escola de Frankfurt, escola francesa (Debord) e escola italiana (Gramsci, Negri, entre outros). Tais revisões assinalaram um ponto que converge no mundo de hoje, em diferentes lugares e com variadas intensidades, a aceitação e declaração da morte da “arte” no sentido de uma metafísica que não pode mais ser realizada. Ideia que fundamenta os marcos da reflexão das estéticas criadas a partir do relativismo epistêmico contemporâneo.

Nos lugares dominantes da tradição eurocêntrica de conhecimento, teóricos mostram de várias maneiras que a arte, tal como é conhecida no ocidente, não é mais possível. Haverá, portanto, um desaparecimento do autor, do gênio moderno num cenário de explosão de estéticas, de práticas múltiplas e modos de criação praticamente infinitos (VALENCIA, 2015).

⁸¹ Rodolfo Kusch assevera o solo americano como base para constituição de uma geocultura específica e situada.

⁸² Teoria geral do conhecimento humano. A gnosiologia estuda a origem, essência e os limites do conhecimento em concordância com o pensamento na relação sujeitos e objetos.

No campo teórico-acadêmico aqui evocado, contextualizar a construção filosófica sobre estética no contexto latino-americano é uma tarefa árdua. No entanto, o desenvolvimento da teoria estética latino-americana é sólido. Parte da crítica de que não pode ser entendida apenas no ângulo da modernidade, nem no enfoque pós-moderno, muito menos a partir da tradição do próprio pensamento crítico latino-americano, que historicamente se centrou em temas e problemas de ordem política. De todo modo, as estéticas, paradigmaticamente, se estabelecem como novos meios de sentir e perceber o mundo.

Foi, entretanto, nas últimas décadas do século XX (anos 70, 80 e 90), no contexto dos estudos sobre cultura, desde a crítica de arte e crítica cultural, que o tema da estética vem se tonando fortemente focalizado, como em geral o pensamento filosófico latino-americano, através de disciplinas como literatura, antropologia, política, teologia e estudos sobre cidade. A estética se emancipou dos estudos de estéticas urbanas e vem se discutindo a importância da dimensão estética para a vida cidadã. Nesse movimento, surgem autores como Octavio Paz, Ángel Rama, Alfonso Reyes, José Carlos Mariátegui, Enrique Dussel, Estanislao Zuleta, Bolívar Echeverría, entre outros, que produzem discursos críticos e interpretativos sobre fenômenos da cultura em perspectivas locais e universais, tensões entre a arte, modos de fazer artístico e compreensão da arte americana, como parte de um pacote de possibilidades para uma revisão estrutural sobre a história das ideias e da colonização.

Essas vertentes de pensamento alcançaram um grande impacto no mundo acadêmico hispanohablante durante a década de noventa. Incorporam uma convivência profunda nas relações entre arte e política, arte e identidade, arte e sociedade, visibilizando contradições nas filosofias da arte eurocentradas. Tarefa que ocupou também parte da crítica cultural de autores como: Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Carlos Monsiváis, Guillermo Mariaca, Ticio Escobar, e as análises de Beatriz Sarlo, Ana María Guash, entre outras e outros.

Estes autores, no mesmo sentido, propõem reflexões similares, produzidas dentro da tradição crítica encaminhada para a libertação, como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Alejo Carpentier, Rodolfo Kusch, Carlos Cullen, Walter D Mignolo. Os argumentos que alimentam, em parte, os discursos sobre cultura latino-americana ou sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber são, em geral, orientados a reivindicar agências identitárias historicamente excluídas, marginalizadas racial, social e culturalmente. Porém, alguns dos autores citados não propõem objetivos

centrais de investigação que pretendam dar conta ou desenvolver teorias das sensibilidades latino-americanas. Essa função é trazida a partir da noção de estética da libertação anunciada e ainda promovida por Enrique Dussel.

Esse breve comentário introdutório sobre estética no pensamento latino-americano é importante para apontar como a temática, no sentido de uma estética que transcende a arte, possui uma trajetória histórica teórico-acadêmica em que pensadores e pesquisadores num contexto americano solidificaram discussões sobre a dimensão estética. Nota-se também que as discussões sobre estética numa perspectiva libertadora e decolonial, ainda são correntes de pensamento e investigação que ao contexto brasileiro se mostram como novidades.

“Estética deriva de *Aierthetikos*, palavra que refiere a sensaciones físicas, al mundo de los sentidos” (MIGNOLO, 2009, p. 11). Concordando com o autor, estética refere-se ao mundo dos sentidos, das sensibilidades. Com a mesma noção, Enrique Dussel (1994, p. 290) comenta que “la filosofía del arte se la ha llamado ‘estética’ es porque, en el tiempo de los que plasmaron esta ciencia, dicha filosofía era una filosofía de la sensibilidad”. De acordo com os comentários, pergunto: uma *mbyá ro* possui o sentido de casa apenas por sua forma, modelo, material ou também se compõe de outros sentidos que integram sua percepção a partir da cultura guarani?

Ao refletir sobre as noções de estética, reitero que parto do pressuposto da existência de uma dimensão estética da vida ou, como descreve Rodolfo Kusch (2009e, Tomo IV) em suas anotações sobre uma estética da tenebrosidade americana, em que precisamos de uma estética que não se baseie em produções, mas sim em criações “de un ámbito rigurosamente vital” (p. 782).

Para Kusch, a estética, com a concepção que predomina atualmente, é uma invenção da burguesia europeia depois da tomada de poder no século XVIII, ideia transportada do mundo grego antigo, em que tinha outro sentido (sensível, perceptível). Segundo o autor, estética se tornou um termo usado para identificar apenas a arte renascentista (bela, sublime), porque a burguesia não se sentia capaz de criar uma nova arte (2009c, TOMO III).

A constituição da estética como um exercício de contemplação do belo, da beleza e do sublime, se deu a partir da constituição de razão e racionalidade do pensamento kantiano, como aprofundou Zulma Palermo. A autora diz também: “Estoy imaginando claro, pero el certo es que lo estético y el concepto secular de *razón* van de la mano y cumplen funciones complementaries” (PALERMO, 2009, p.

11). Dessa maneira, a estética na perspectiva artística moderna e contemporânea se sustenta filosoficamente na racionalidade moderna.

Tal racionalidade, como efeito, historiograficamente define o americano. Para Kusch, o americano primordialmente é o indígena que posteriormente se mistura com filhos de imigrados. No entanto, esta definição é pautada na relação entre morte e vida. Criticamente, o autor mostra que o indígena é considerado morto perante a racionalidade objetiva científica, pois, a objetividade ocidental é no fundo uma “filosofia dos objetos utilizáveis” (KUSCH, 2009e, Tomo IV, p. 786) que depois do advento da racionalidade transforma-se em uma “filosofia dos sujeitos utilizáveis”. Nesse sentido, descreve ainda que

Lo índio, en el ámbito de la visión del mundo occidental, no tiene ninguna validez política, social o artística, es decir que no entra vitalmente a formar parte de dicho ámbito. En este sentido lo índio es estrictamente lo muerto y por lo tanto se relega al museo como algo monstruoso y aberrado (*Idem*, p. 786).

Entretanto, seguindo ainda a crítica de Kusch, a estética subverte a história, ao redefinir a posição do indígena como coisa/sujeito do passado e o coloca no presente como fundamental para a vida americana. Além disso, mostra que a história como estética do passado, sobretudo a positivista, funcionava como uma drenagem da plenitude vivida no passado dos mitos e das epopeias nativas. Isso se transformou, através de estudos sobre estéticas indígenas, como vidas sendo vividas aqui e agora, sem objetivos, um *estar sendo* ameríndio.

A noção de estética enquanto uma prática produz efeitos, dos quais Walter Mignolo (2009) comenta que

[...] fuera de Europa, la estética emerge como un nuevo concepto y criterio para (de)evaluar y jerarquizar la creatividad sensorial de otras civilizaciones. Así aparece el criterio de que una “tela” es arte y un objeto de arcilla “artesanía” (p. 11).

A relação arte e artesanato é bastante discutida na contemporaneidade, sobretudo, em relação à ética e autoria em produções. No entanto, para Kusch, os problemas mais profundos estão em perceber como a estética da arte se tornou dominante de outras estéticas. Segundo, o autor, o processo se dá pela justificativa e convencimento da arte ocidental em se adequar a formas (estilos, escolas artísticas, gêneros, correntes, técnicas). Dessa maneira, a forma se constitui como um direito de convencimento que pode ou não ser alcançado. Devido a isso, a vida

indígena e o horizonte simbólico ameríndio são considerados pejorativamente de artesanato, folclore, lenda. Ou seja, não podem ser oficializados por não alcançarem tipos formais mais ou menos compreensíveis à forma dominante.

A arte, pelo menos seus objetos, consegue definir-se como uma classe: como aqueles que possuem atributos estéticos ou semânticos que servem para representar/apresentar; ou como aqueles que permitem inferir que alguém atuou intencionalmente buscando um fim baseado na relação com um outro (GELL, 1998). A partir disso, Ticio Escobar (1993) afirma que a classe artística se auto alimenta e tem o fazer vernáculo como propósito, sendo, portanto, uma tarefa impossível falar das produções, visões ou cerimônias indígenas tendo em vista esses objetivos ou essa classe.

Com relação às minhas vivências, percebi que há visões múltiplas sobre o artesanato guarani. A decoração, por exemplo, de bichinhos de madeira, possui sentidos comerciais, cosmovisões e simbolismos artísticos variados. Mas tal relação também foi motivo de questionamentos, por exemplo, os elaborados pelo professor Daniel, durante a visita às exposições da 10ª Bienal do Mercosul. Quando observou a presença de esculturas jesuítas perguntou, em tom de constatação: “porque a nossa arte, a arte guarani, não pode ser apresentada também no museu?” Com isso ressaltou um conflito que se potencializou nos espaços de fronteira estética.

A noção de estética como aquilo que é belo e que, para ser compreendido, é necessária uma contemplação, ainda está presente nos espaços museais (MIGNOLO, 2013), artístico-culturais e educativos em nossa contemporaneidade. Kusch (2009a, Tomo II) explica essa compreensão restrita de estética a partir da história da América que, segundo ele, foi atravessada pelo imaginário do vazio. Esta noção foi usada como justificativa para a imposição da civilização sobre uma ideia criada de barbárie, que levou políticos e intelectuais a reproduzirem uma estrutura artificial da vida.

Essa tarefa produziu na América o sentido de ser alguém na vida, deixando de lado peculiaridades geoculturais⁸³. Essa missão civilizadora foi pautada em um *ethos* que compreende a cultura como universal, além de não dar conta das dinâmicas culturais e do horizonte simbólico das culturas indígenas. A dicotomia indígena (barbárie) e cidade (modelo de civilização) gera um movimento de

⁸³ Kusch, no livro *Geocultura del hombre americano* (2009c, Tomo III) fala sobre geocultura como a constituição filosófica dos sujeitos culturais a partir da profunda relação entre o solo (geo) e o estar aqui agora (horizonte simbólico da cultura).

desprendimento do solo cultural, porque procura desvalorizar a realidade plural das culturas ancestrais e originárias. Com a arte acontece o mesmo movimento, quando a colocamos no campo da cultura.

Porém, diferente das artes – enquanto mercado – que se pautam em objetos, as estéticas, de maneira mais ampla, constituem um campo de indagação privilegiado, que dá foco ao sujeito cultural, cujas características estão dadas por suas manifestações simbólicas.

Portanto, estética no pensamento kusciano não é mera teoria das formas clássicas do *canon* ocidental ou do seu conceito de beleza, mas sim um caminho que leva em consideração duas coisas: a estética como uma instância que supera a ciência e a história; e um meio intercultural para a integração americana a partir da categoria *solo* (geocultura) entendido como *ethos* cultural desde o pensamento indígena e popular americano (CASALLA, 2010).

No campo de estudos da estética, segundo (MEIRA, 2009), há diferença entre o fazer artístico e o fazer estética

Fazer estética não é adaptar-se ao mundo como ele é, ou assimilar esse mundo com parâmetros impostos, ainda que liberais, libertadores ou democráticos. É mostrar o que pode fazer sentido, o que põe em crise os significados e as práticas, através da reflexão sobre o imprevisível, o imponderável, o complexo e o incalculável (p. 27).

O fazer estética pode ser um ato de intervenção por meio da mediação sobre os sentidos, para que compreendamos juntos os pormenores dos símbolos e das representações de modo sensível na pesquisa em educação. Caso contrário, o fazer estética seria mais um modo de fazer economia. Além de enfatizar que a estética não se inscreve no prescritivo, nem no jurídico, mas nas mediações e atuação, onde se pode mergulhar fundo, graças à atitude poética (MEIRA, 2009).

Fazer estética também pode ser entendido como estetização da vida a partir de sensibilidades teóricas. Nessa dissertação, a estética não é apenas teoria, mas também dá sentido às escolhas da pesquisa, vivências, mediações, assim como a própria estética da vida do pesquisador. Nesse sentido, Maffesoli (1996, p. 49) indica que

O estetismo estigmatizado pode ser justamente uma sensibilidade teórica, que permita apreciar a beleza da desordem aparente e sua fecundidade também. [...]. Isso permite sublinhar o aspecto complexo da vida social e a diversos elementos que a compõem. Ao contrário do moralismo, o estetismo remete a uma forma de assentimento à vida.

Nesse sentido, tanto o fazer estética, quanto o estetismo são abordagens que me ajudam a compreender as atuações poéticas e criadores da estética como campo teórico e de vivência. A seguir, refletirei a estética como corpo, além de mostrar percepções sobre estéticas Mbyá Guarani.

Estéticas decoloniais: aportes do pensamento descolonial

Os estudos teórico-acadêmicos decoloniais latino-americanos se formam em críticas ao eurocentrismo e aos processos de dominação imperialistas e coloniais. As continuidades violentas dos processos de dominação se reproduzem na América, principalmente pelas imposições do conhecimento moderno. Por isso, pensadores como Leopoldo Zea (*La filosofía americana como filosofía sin más*), Franz Fanon (*Condenados de la tierra*) e Enrique Dussel (*Europa, Modernidad, y Eurocentrismo*), indicam caminhos, para se concluir que a modernidade é constituída de colonialidade. Nessa perspectiva, é errôneo pensar que possa haver modernidade sem que a colonialidade não esteja integralmente vinculada.

A partir dessa noção de modernidade/colonialidade, Walter Dignolo, juntamente com outros teóricos, pensa a relação entre colonialidade/decolonialidade, esclarecendo que

La decolonialidad se entendió a partir de ahí en términos de descolonización epistémica y la **colonialidad** se empezó a construir, primero, como un patrón o una matriz para el manejo y el control de las poblaciones no-europeas, y luego como una matriz que, construida en las relaciones entre Europa y Estados Unidos y el mundo no-euroamericano, fue con-formando las propias historias de los países imperiales. Así, si la colonialidad es una estructura para la organización y el manejo de las poblaciones y de los recursos de la tierra, del mar y del cielo, la decolonialidad refiere a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la colonialidad, sino también para construir organizaciones sociales, locales y planetarias no manejables y controlables por esa matriz (2014, p. 8) [Grifo meu].

A decolonialidade⁸⁴ introduz um universo de sentidos paralelos aos já existentes. Por isso, decolonialidade é entendida como uma prática de

⁸⁴ O termo decolonialidade e descolonialidade, assim como decolonial ou descolonial possuem, segundo Mignolo (2015), o mesmo sentido e propósito. As diferenças ocorrem de acordo com as línguas a utilizarem ambos os termos. Em português, assim como em espanhol os dois termos podem ser utilizados sem qualquer revisão ortográfica. Opto pela utilização do termo decolonial para acompanhar a grafia original.

descolonização epistêmica, estando as estéticas decoloniais inclusas nesse movimento que desobedece ao jogo. Isto é, desobedece às regras do fazer artístico e às regras da busca de sentidos universais das obras de arte (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012).

As estéticas decoloniais buscam descolonizar os conceitos cúmplices da arte e da estética para liberar a subjetividade, se um dos objetivos das artes é dar sentido às emoções. As estéticas decoloniais, em suas produções e reflexões, mostram as “feridas coloniais” da arte e da estética ocidental (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012), propondo um retorno ao corpo do mundo, ao cosmo, ao vegetal e ao sentido orgânico da vida.

Como exemplo, compreendo este trabalho de pesquisa como uma prática decolonial, tendo em vista a relação inter-epistêmica da escola *Karáí Arandu*, que possui uma rede de estéticas baseadas no *estar sendo* no mundo guarani e da educação originária. Além de também entender que as estéticas Mbyá Guarani são práticas profundamente descolonizadoras, sobretudo, quando confrontadas com estéticas contemporâneas das artes visuais, das obras de arte com temática indígena, dos grandes museus e dos grandes eventos da arte, neste caso a Bienal do Mercosul.

Colocar em evidência a percepção do público indígena que vai ao museu, analisar formalmente e de acordo com suas cosmovisões uma obra de arte, é propor uma revisão nas históricas práticas de segregação, desrespeito, desvalorização e colonização através do conhecimento artístico sobre saberes ameríndios, tradicionais e ancestrais. Concretamente, é transferir o papel social da arte para uma perspectiva intercultural por meio de mediações culturais, artísticas e pedagógicas.

Walter Mignolo (2013) propõe uma diferença conceitual entre estética e *aisthesis*⁸⁵ que gera um problema, não apenas pelas raízes gregas comuns a ambos os termos, mas também pela variação de sentidos, de acordo com suas traduções linguísticas. Tal proposta de separação é dirigida a uma outra experiência, que busca encontrar nos seus valores diferentes uma maneira de descrever cada uma das práticas. *Aisthesis* pode ser entendida como uma opção decolonial de estética. No entanto, ambas se fundam numa história conceitual, pautada nas experiências de alteridade. Ainda comenta o autor: “En suma, la estética colonizó la aesthesis. Se

⁸⁵ *Aesthesis* – uma consciência elemental, não elaborada, de estimulação; uma sensação tátil; experiência sensorial; impressão sensorial.

trata agora de descolonizar la estética para liberar la aesthesis” (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 16).

Tratar a estética como opção é evitar presunções de que a estética tenha um único caminho possível de percepção do mundo. A opção decolonial, hoje, busca dar o devido valor à criação e à imaginação para outras estéticas, neste caso, estéticas indígenas. Segundo Mignolo (2015), tal opção não deve fechar suas situações limites ou o “acontecer” (KUSCH, 2009b, Tomo II), mas sim valorizar um pensar das fronteiras. Também, precisa dar foco para um pensar desde uma filosofia do limite, pois, a limitação das vivências é um valor, um feito estético como construção. Por isso, justifico a escolha da compreensão da escola e do museu como fronteiras ético-estéticas, além de perceber uma maior potencialidade estética nessas conflituosas fronteiras.

A decolonialidade como projeto de auto definição transcendente, possui uma maneira outra de ser imaginada (GÓMEZ, 2015). Em nível conceitual, tal proposta pode ser uma ferramenta desconstrutiva e ressignificante, aplicável em diferentes contextos sociais e culturais derivados de processos coloniais diversos e não somente eurocêntricos (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012). Nessa pesquisa, são exemplificadas estéticas artísticas e contemporâneas de grandes exposições de arte que continuam reproduzindo práticas coloniais de histórias, conhecimentos, saberes, línguas, manifestações artísticas, rituais, lógicas indígenas, filosofias e epistemologias ameríndias. Além de continuarem alimentando a separação entre ética e estética.

Na contemporaneidade, há uma explosão visual, tecnológica e semiótica. No entanto, as relações sociais continuam animadas, vividas no dia-a-dia, de um modo orgânico; “além disso, elas se tornam a centrar-se sobre o que é da ordem das proximidades” (MAFFESOLI, 1996, p. 12). Segundo o autor, os laços sociais tornam-se cada vez mais emocionais. Por isso, hoje o modo de ser (*ethos*) no mundo é fundamentado numa ética da estética, primordialmente nas relações de alteridade.

Nesse sentido, Fonseca (2013) alerta que o problema está em confundir as estéticas decoloniais com projetos concretos que possuem a intenção de materializar tal opção. Ou ainda, em transformá-las em ideologias estéticas de caráter identitárias, com seus respectivos modelos de seleção e alteridade, por sua vez, derivados de grupos de poder dentro de uma cultura, de um projeto e suas redes. A opção estética decolonial, pensada como de(s)localizadora de relatos concretos ou como de(s)estabilizadora de exercícios de poder, possibilita um

profundo alcance, além de repensar metodologias disciplinares dominantes, mostrando no cotidiano diversas direções, culturas, classes, coletividades, grupos e lugares de criação.

Este trabalho de pesquisa com coletivos guarani é uma prática argumentativa de decolonialidade estética, situada na fronteira ontológica, geopolítica, geocultural, epistêmica e intercultural, produzida dentro da relação contemporânea entre modernidade/colonialidade. Fronteira, que é sinônimo de uma exterioridade relativa, segundo Enrique Dussel (2005), e que tem sido a produtora de vítimas na história moderna ou “danos”, como falou Franz Fanon (1968). Por isso, precisamos constantemente considerar a interferência de pesquisadores *juruaá* na educação indígena e nas escolas indígenas, porque a escola – neste caso Mbyá Guarani – é esteticamente fagocitada (KUSCH, 2009a, Tomo II), apropriada ou manejada (BANIWA, 2015) pela própria coletividade indígena.

Nesse sentido, argumento que as estéticas expostas a partir do estar sendo indígena (KUSCH, 2009b, Tomo II), neste caso o estar sendo Mbyá Guarani na educação, se tratam também de estéticas de fronteira decolonial. Porque as fronteiras decoloniais rompem a exterioridade para interpelar, com práticas, argumentos, fazeres, dizeres, pensamentos e expressões a estética moderna (GÓMEZ, 2014). Por extensão, interpelam também a modernidade/colonialidade, criando, ao mesmo tempo, uma opção estética outra.

A noção de estética de fronteira distingue-se como libertação da *aisthesis*, como libertação do fazer artístico e da libertação da *aisthesis* como reflexão filosófica e teórica (GOMÉZ, 2014). No entanto, ambas buscam modos de sair da prisão da estética – aquela disciplina de objetivação racional inaugurada por Kant e que é vendida globalmente pela concepção estética da arte e da beleza visual.

Dessa forma, o presente trabalho possui um carácter ético-estético-afetivo, pensado a partir de leituras introdutórias sobre o pensamento decolonial. Afinal, esta pesquisa ganhou um sentido ou um outro *tape* – caminho graças à percepção de um grupo de alunos mbyá e de coletividades indígenas. Tal interação criou um espaço germinal de questionamentos sobre a teoria estética hegemônica – “*porque nossa arte não pode ser exposta aqui?*”, na reflexão de Daniel – tentando pôr em um diálogo horizontal e uma mediação cultural (intercultural) de criação e aprendizagem.

Pude perceber que há marcas da colonialidade do poder mesmo com a tentativa meramente visual de desprendimento da mesma, por parte da exposição

Antropologia Neo-barroca da 10ª Bienal do Mercosul. Apesar da presença de obras de arte com valor indescritível aos campos museológicos e historiográficos, a exposição, por meio de sua justificativa curatorial, ressaltou a relevância de cada peça para a história da arte na América Latina. Ou seja, a exposição como um todo salvaguardava a imagem e a representação dos povos indígenas num passado artístico, numa pintura naturalista, como mão-de-obra importante para a arte sacra barroca brasileira. Quando muito, trouxe à tona algumas obras de novos (as) artistas que ressaltam a relação civilização e barbárie na contemporaneidade.

Portanto, as estéticas artísticas, sejam modernas ou contemporâneas, ainda se mostram, na sua maioria, desvalorizadoras das estéticas da vida. As estéticas da vida, como opção decolonial, podem ser percebidas em diferentes intensidades e em vários lugares. Quiçá, com a base de vivências decolonizadoras, possamos avançar no processo de reconfiguração e libertação da *aiesthesis*, dentro e fora dos espaços de arte (GOMÉZ, 2014), reconectando as estéticas com as éticas.

Apontamentos sobre estéticas da vida Mbyá Guarani⁸⁶

A dimensão estética da vida guarani, quando relacionada com outros mundos, outras culturas e outras formas de perceber a vida, coloca-se em um lugar de fronteira. Esses lugares estão presentes também em suas aldeias devido à instalação de instituições de tradição ocidental, como a escola. Porém, tal fronteira é fecunda em algumas relações entre as *tekoá* – Ideias e as *juruá retã* – cidades. Dentre elas, podemos citar alguns vínculos de trabalhos, a saída para a venda de artesanato e até mesmo a recepção de pesquisadores e visitantes. Por isso, as mais variadas intervenções ao *estar* indígena são reconfiguradas no cotidiano das terras guarani na região metropolitana de Porto Alegre.

O *estar sendo* Mbyá Guarani, percebido primeiro na escola *Anhetenguá* e depois na escola *Karái Arandu*, apresenta elementos estéticos visuais, ético-estéticos, sensíveis e artísticos específicos das coletividades Guarani na educação. Constatação que deixou mais evidente as diferenças estéticas e educacionais das mostras de arte contemporânea da 10ª Bienal do Mercosul em relação à educação indígena.

⁸⁶ Esta última subseção da dissertação é escrita como uma sequência de notas descritivo-críticas, onde mostro reflexões como resultados inconclusivos.

No caso da exposição Antropofagia Neobarroca e sua equipe de mediadores, percebi um predomínio de educação museal que homogeneiza públicos, ainda que a proposta pedagógica de mediação cultural para a reflexão e criação seja importante como papel social de crítica, limites epistêmicos e de pensamento. Porém, há certos desconfortos, incertezas, medos, traumas e desconfianças que se mostraram claros na interação do museu e dos educadores com alguns grupos, como os públicos Guarani.

Tais limites podem ser visuais, pela forma de apresentação das temáticas envolvidas nas obras. Por exemplo, a cristalização da representação indígena na história da arte na América (Diário de campo, novembro de 2015). Mesmo que as obras levantassem reflexões sobre estereótipo indígena, arte indígena, colonização, violência contra indígenas, eurocentrismo, identidade étnica, etc., em um todo a mostra não se libertava de uma exposição que mostra importantes obras de arte latino-americanas, mescladas de algumas produções de artistas mais jovens no cenário artístico contemporâneo.

Espaços educativos como museus e escolas são importantes para a formação educacional dos alunos indígenas. Espaços museais como o Santander Cultural, no centro de Porto Alegre, não são frequentados usualmente pelas escolas indígenas por vários motivos e um desses motivos pode ser o discurso utilizado para consagrar um museu, por exemplo, sua estética arquitetônica justificada pela riqueza, luxo, grandiosidade, valor patrimonial, material e histórico.

Por isso, a imponência visual de um museu como o este no centro da capital gaúcha também foi percebida pelo grupo guarani como uma grande diferença. As referências comentadas, desde as primeiras expectativas, se haveriam “obras de arte caras” no museu, apontam visões sobre as diferenças entre a escola indígena e as grandes exposições. Os alunos perceberam que para os *juruá* – não indígenas – aquele lugar de arte é muito valioso, tanto que questionaram “porque nossa arte não pode estar aqui?”.

A vivência de ir à Bienal do Mercosul, tanto como valor de visitar uma grande exposição quanto de ir a um museu importante, claramente não foi a motivação do coletivo guarani. A ação de visitar a Bienal esteve mais ligada à noção de ter uma experiência com algo novo. A novidade, o estranho, a não pertença está no campo educacional guarani. Por isso, a vivência de uma visita mediada ganhou o sentido de um complemento para a função da escola indígena de mostrar o mundo e o conhecimento *juruá* para os Mbyá.

Se formos imaginar uma concepção guarani, o museu não poderia ser uma casa, pois, como aquilo é importante para a sociedade *juruá* diante da perspectiva do *ser*, certamente é morto, por estar guardado ou vendido. Diferentemente, o museu guarani é vivo: potente nos sentidos mais amplos, duradouro pela ancestralidade; cria outras noções de tempo e história; preserva o que justamente não pode ser revelado; salvaguarda maneiras de comunicação e dimensões específicas; e se constitui, portanto, como uma estética da vida.

Outro apontamento que considero salutar e esclarecedor é sobre a estética, que não pode ser encarada como algo a ser implantado ou transportado de uma teoria (outra cultura) para uma cultura. Porque nem tudo na vida e no cotidiano ameríndio é estético. Nem mesmo Michel Maffesoli (1996), quando afirma que estética é base para a existência, está se remetendo ao campo estético como tudo o que é visual ou sensível. A estética possui limites, sobretudo, quando a percebemos no mundo indígena.

Ainda nesse ponto, Kusch (2009c, Tomo III) afirma que os limites entre o pensamento ocidental e o indígena estão principalmente vinculados a situações objetivas do contato entre culturas diferentes. Portanto, o estudo estético da vida como premissa deve repensar lógicas causais e objetivações.

Certamente todos os povos, culturas e coletivos possuem noções estéticas visuais e sensíveis. No entanto, a estética da vida indígena possui sentidos e expressões que marcam diferenças, devido às bases cosmológicas, ontológicas e filosóficas situadas na categoria solo (mundo) ameríndio (KUSCH, 2009c, Tomo III). No caso Mbyá Guarani, há coerências e semelhanças nos modos de educar e expressar artístico-pedagogicamente nas duas escolas pesquisadas. Resta-se saber se há semelhanças ou decorrências estéticas da educação escolar guarani na amplitude das coletividades Mbyá no Brasil ou no continente americano.

Estética, na perspectiva ameríndia, é uma rede complexa de elementos simbólicos que expressam movimentos, parcelas fragmentadas, pedaços, vestígios, imagens, histórias de uma cultura indígena que pode ser revelada ao observador. E o alcance de observação é estabelecido a partir da vida vivida, orgânica, sensível, do *estar junto*, do *estar sendo*, da alteridade e da reciprocidade. Para Rodolfo Kusch, não se conhece algo apenas para conhecer, mas se conhece para viver, ou seja, o conhecimento só ganha sentido no viver, no sentir e no pensar. Por isso, não vejo posturas metodológicas eficazes para a compreensão de estéticas indígenas que não considerem a vida integral como uma ética-estética.

As estéticas indígenas, Mbyá Guarani, também não são todas as ações, emoções, relações cosmológicas, mitológicas, históricas, artísticas, educacionais ou qualquer outra forma de um olhar fragmentado. São de outra ordem, de uma outra racionalidade, portanto, outros olhos, ouvidos, bocas, peles e corações.

As expressões Mbyá Guarani, que me arrisco chamar de *estar sendo*, são compreendidas a partir desse estudo como movimentos e práticas sensíveis, que vão além da visualidade. Portanto, devidamente protegidas, salvaguardadas na tradição Guarani pelos mais velhos e pela ritualização cotidiana.

As percepções dos alunos guarani sobre as obras da Bienal, suas leituras e reflexões sobre a arte não indígena, tiveram a influente participação dos professores *juruá* das escolas pesquisadas. Nesse sentido, os processos educacionais estão pautados nas relações afetivas entre professores sensibilizados com a vida indígena, diretores que militam nas lutas cotidianas por melhorias para as escolas, além de mediar a administração burocrática da educação na fronteira de dois mundos – ou mais mundos. Por isso, notei que para apropriação da escola ao ponto de chamá-la de “escola indígena”, os professores *juruá* também são protagonistas integrantes do cotidiano, dos conflitos, das aprendizagens, por conseguintes, da estética da educação guarani.

Nesta sessão final indico também temas, questionamentos e reflexões suscitadas a partir da caminhada de pesquisa realizada junto à coletividade Mbyá Guarani. Tais indicações mostram como a construção ética-estética desta dissertação não priorizou responder problemáticas ou encontrar causas para efeitos na vida indígena.

Este trabalho propôs como central o entendimento da estética integrada à ética através de um posicionamento político, ou melhor, uma postura metodológica que chamo de *deixar-se estar*. Este termo apropriado de Rodolfo Kusch (2009b, Tomo II), que o produziu inspirado em pesquisa de campo com coletivos indígenas na Bolívia. Considero que para qualquer compreensão do mundo ameríndio é necessário um esforço de sensibilidade, de pensar o outro, além de deixar claro os limites estabelecidos na relação de alteridade entre pesquisador e os outros autores da pesquisa. Questionamento sobre autoria que ainda é profundamente relevante para às práticas acadêmicas com povos indígenas.

Como constatação, desde a primeira vivência na escola *Anhetenguá* em 2013, percebi que há um *estar sendo* guarani no cotidiano escolar e que também foi percebido durante a vivência na escola *Karái Arandu* em 2015. O *estar sendo*

guarani na educação só foi percebido através de elementos estéticos visuais, como as pinturas na escola e atividades avaliativas escolares, e também estéticas sensíveis – o que Walter Mignolo (2015) chama de *aeisthesis* decolonial – como as percepções educacionais expressadas a partir da visita à Bienal do Mercosul. De acordo com essas noções, as estéticas da vida indígena são percepções de mundo ou expressões de um horizonte simbólico que ultrapassam conceitos de beleza reproduzidos em noções artístico-visuais, ou pelo menos nos sentidos artístico-visuais das exposições de arte contemporânea de temática indígena na atualidade.

No decorrer da dissertação, apresentei discussões que enfatizaram a presença de uma ética-estética como postura reflexiva, presente na vida mbyá de várias maneiras, além de mostrar o *estar sendo* guarani na educação. Constatei nas escolas guarani a existência de estéticas específicas da educação. Portanto, um indicativo inicial chave para perceber o *estar sendo* foi o entendimento da escola e de outros espaços educativos como fronteira. Ou seja, as estéticas da educação indígena mbyá fazem parte de um movimento orgânico, contínuo, minucioso e afirmativo de apropriação da escola *juruaá*. Além dessa estética ser expressa visualmente por meio de processos educacionais e de um “guaranizar” a escola (BERGAMASCHI, 2007).

Esta dissertação mostra que o estudo das estéticas guarani, mesmo com intensões sensíveis, respeitosas e que procuram um estar junto e uma convivência, não garantem nenhuma conclusão como uma universalidade. Outrossim, compartilha uma visão orgânica da realidade, assentada filosoficamente em um outro sentir, em um pensamento seminal e fecundado a partir do solo americano (KUSCH, 2009d, Tomo III).

A estética guarani introduz uma noção de estética da vida sensível, prática, cotidiana e aparente. Foi a partir da compreensão dessa dimensão estética, suas histórias, suas lógicas, sentidos de educação e postura de *estar* no mundo que percebi que nós, os *juruaá* não conseguimos ver o que é “resguardado no tempo da vida guarani”. No entanto, há caminhos que tateamos para tentar enxergar algo, numa perspectiva intercultural ou inter-epistêmica.

Procurei também, como característica reflexiva, levantar questionamentos sem qualquer intenção de respondê-los. Por isso que a postura de viver, *deixar-se estar*, se aproximar das pessoas indígenas por vivências, foi uma escolha. Uma opção ética-estética de indicar, por meio de reflexões, novos caminhos para pensar uma arte menos excludente e iniciar discussões sobre a colonialidade do poder na

educação atual e sua relação com os povos indígenas no contexto brasileiro e no contexto guarani.

Nesse mesmo sentido, deslocar discursos dominantes e hegemônicos são tarefas singulares para a opção estética ao movimento decolonial. Focar nos pontos de vista indígenas sobre obras de arte contemporânea que discutem visual e sensivelmente a temática indígena seria repensar lógicas e sentidos estéticos no mundo ocidental. Perceber as compreensões dos estudantes Mbyá Guarani sobre peças artísticas que possuem um valor inestimado para a história da arte seria inverter papéis. E o olhar indígena, com suas especificidades e diferenças nos mostra, a partir da língua própria e da noção de *ta'angá*, outras maneiras de aprender.

Com isso, cabe ressaltar que a estética, ao ter uma ética (MAFFESOLI, 1996), não coloca a visão como o principal ou primeiro sentido sobre outros, mas os integra organicamente para abrir o leque polissêmico da vida. O que corrobora com as possíveis outras maneiras de aprender nas formas táteis, olfativas, sonoras, performáticas, corporais, gustativas, imagéticas, semiótica, etc.

O movimento decolonial, discutido introdutoriamente ao considerar a estética como um caminho de análise, transformação e resistência nas artes e na vida, também dispõe uma retomada da *aisthesis* (MIGNOLO, 2015). Nesse sentido, podemos pensar em uma *aisthesis* guarani? A estética da vida indígena pode ajudar na compreensão da re-existência guarani na atualidade?

Tais perguntas se mostram germinais, orgânicas, seminais, fecundas e potentes para compreender a manutenção do *mbyá reko*, do *nhande reko*, do *teko porã* e de outros elementos primordiais do *estar* no mundo Guarani – meditativo, repetitivo, duradouro e ligado aos saberes tradicionais. Com certeza, um dos movimentos vitais e educativos mais resistentes e eficazes na América.

Ha'eveté!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Renata A. dos Santos. **Cidade rururbana de Porto Alegre**: Uma análise etnoconservacionista sobre as áreas protegidas e os espaços de circulação Guarani-Mbyá. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ALVES, Caleb Faria. **A agência de Gell na antropologia da arte**. Revista Horizontes Antropológicos. Ano 14, nº 29, p. 315-338. Porto Alegre, jan/jun, 2008.

BAPTISTA, Marcela M; COELHO-DE-SOUZA, Gabriela. O mbyá reko como subsídio para a qualificação das políticas públicas no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. In: _____ **Presença indígena na cidade reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmam, 2013, p. 13 - 41.

BAPTISTA DA SILVA, Sérgio. **Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê Meridionais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo - USP, 2001.

_____. Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria Izabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. De F. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____ e GEHLEN, Ivaldo. **Estudo Quantitativo e Qualitativo das Populações Indígenas em Porto Alegre e Regiões Limítrofes**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BENITES, Sandra (Ara Rete). **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 de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

_____. **Nhembo'e - Educação escolar nas aldeias Guarani**. Revista Educação (PUC/RS). Ano XXX, nº 1, p. 109-132, jan./abr, Porto Alegre/RS, 2007.

BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria Izabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. De F. **Povos Indígenas & Educação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BLAUTH, Lurdi; JOAQUIM, Gisele V. **Identidade cultural e globalização em produções artísticas contemporâneas**. Revista Ouvirouver: Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 334-345, 2013.

CASALLA, María del Milagro. **Aproximaciones a uma estética de lo americano**. In: Revista Analisis: Colombia, n. 77, p. 103 - 116, 2010.

CASANOVA, Pablo González. **Colonialismo interno [una redefinición]**. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Colección Campus/CLACSO: Buenos Aires, Argentina, 2000.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Territórios e Povos Originários (Des)velados na Metrópole de Porto Alegre. In: Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas/Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana/Prefeitura de Porto Alegre. **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Diana K. C. da. **A arte de criar novos possíveis** Formação e atuação dos mediadores culturais na Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012.

CUY, Sofía H. C. Se o clima for favorável. In: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. **Se o clima for favorável**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2013, p. 32-93.

DIAS, Adriana Schmidt; BAPTISTA DA SILVA, Sérgio. **Seguindo o fluxo do tempo, trilhando o caminho das águas: territorialidade Guarani na região do Lago Guaíba**. Revista de Arqueologia. V.8, nº 1, p. 56 - 70, 2013.

DORNELES, Leonardo Castro. **Os diálogos interculturais a partir da música M'Byá-Guarani**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Processos e Manifestações Culturais. Universidade Feevale, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Estética y Ser**. In: Historia de la filosofía latino americana y filosofía de la liberación. Bogotá, Colombia: Nueva América, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica a ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2005.

ESCOBAR, Ticio. **La belleza de los otros: arte indígena del Paraguay**. Asunción, Paraguai: Servilibro, 1993.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Fundação Bienal do Mercosul. **Guia da 6ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

Fundação Bienal do Mercosul. **Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul: Ensaio de Geopoética**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

GARLET, Ivori José. **Mobilidade Mbyá: História e significação**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História Ibero-americana. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GELL, Alfred. **Art and agency**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

GÓMEZ, Pedro Pablo Moreno; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GOMÉZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HELGUERA, Pablo. Educação para uma arte socialmente engajada. In: **Pedagogia no Campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, p. 35-44.

_____; HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HONORATO, Caio. **Mediação extra institucional**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Universidade de Brasília. Brasília: v. 3, nº 6, 2015, p. 205 - 220.

JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo; Peirópolis, 1998.

KUSCH, Rodolfo. (A) América profunda, (B) El pensamiento indígena y popular en América. In: **Obras Completas [TOMO II]**. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. (C) Geocultura del hombre americano, (D) Esbozo de una antropología filosófica americana. In: **Obras Completas [TOMO III]**. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

_____. (E) Anotaciones para una estética de lo americano. **Obras Completas [TOMO IV]**. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009.

LAGROU, Els. **Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real na Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2013.

MAFESSOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARQUES, Roberta. Um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os Mbyá-Guarani (RS). Revista **Espaço Ameríndio**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 6, N° 1, p. 97–118, jan./jun. Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: v. 1, n° 2, 2014.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENEZES, Ana Luiza T. de. **A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

_____. de. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria Izabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. De F. **Povos Indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____ e BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999–2014)**. Barcelona: CIDOB/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.

NUNES, Marília Forgearini. O “pulo do gato” e a mediação em arte: possibilidades de interação. **Regista Gearte**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: V. 1, N° 3, 2014, p. 308 – 323.

PALERMO, Zulma. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

----- . **La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial**. Outros Logos Revista de estudos críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad – Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina. V. 1, N° 1, 2010.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

----- . Dimensões do bonito: cotidiano e arte vocal Mbyá Guarani. **Revista Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 2, n° 2, p. 35–51, jul./dez. 2008.

PRADELLA, Luiz Gustavo S. **Entre os seus e os outros. Horizonte, mobilidade e cosmopolítica guarani**. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

----- . *Jeguatá*: o caminhar entre os guarani. **Revista Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 3, n° 2, p. 99–120, jul./dez. 2009.

PRUDENTE, Letícia T. **Arquitetura na Mata Atlântica do Rio Grande do Sul: estudo de caso do Tekoá Nhüu Porã**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007

ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz F. C. **Presença indígena na cidade reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmam, 2013.

SILVEIRA, Rafael. **[Em] curso: um lugar onde linhas vibram**. In: HELGUERA, Pablo. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

SOARES, Mariana de Andrade. **Estudo antropológico do contato interétnico e de políticas públicas de etnodesenvolvimento a partir de pesquisa etnográfica junto a coletividade Guarani no Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo, Global, 2001.

VALENCIA, Mario Armando. **Ojo de jíbaro. Conocimiento desde el tercer espacio visual: Prácticas estéticas contemporâneas en el Eje Cafetero colombiano.** Popayán, Colombia: Universidad del Cauca/Sello Editorial, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

----- . **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.** Revista O que nos faz pensar. Cadernos do departamento de filosofia da PUC-RIO. Nº 18, setembro, 2004.

ZANIN, Nauíra Z. **Abrigo na Natureza: construção Mbyá-Guarani, sustentabilidade e intervenções externas.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Pós-graduação em Engenharia Civil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.