



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERRITÓRIO SEM DESCANSO: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE  
UMA ESCOLA INDÍGENA PARA OS GUARANI MBYÁ DE YAKÃ  
PORÃ NO CONTEXTO DO LABIRINTO DE IMAGINÁRIOS DE UM  
PROCESSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL**

**LUCIANA FIGUEIREDO BOMFIM LOPES**

Prof. Dra. Leila Chalub Martins

Presidente - Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação

Prof. Dr. Othon Henry Leonardus

Universidade de Brasília (UnB). Centro de Desenvolvimento Sustentável

Prof. Dr. Ricardo Cid Fernandes

Universidade Federal do Paraná (UFPR). Departamento de Antropologia

Prof. Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida

Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação

Prof. Dra. Tereza Cristina Siqueira Cerqueira

Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação.

Prof. Dra. Claudia Pato

Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação (suplente).

Brasília

2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERRITÓRIO SEM DESCANSO: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE  
UMA ESCOLA INDÍGENA PARA OS GUARANI MBYÁ DE YAKÃ  
PORÃ NO CONTEXTO DO LABIRINTO DE IMAGINÁRIOS DE UM  
PROCESSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL**

**LUCIANA FIGUEIREDO BOMFIM LOPES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Dra. Leila Chalub Martins.

Brasília

2015

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

LUCIANA FIGUEIREDO BOMFIM LOPES

Território sem descanso: o desafio da construção de uma escola indígena para os Guarani Mbyá de Yakã Porã no contexto do labirinto de imaginários de um processo de licenciamento ambiental

Tese apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Educação, Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 05 de setembro de 2015.

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Leila Chalub Martins  
Presidente

Prof. Dr. Othon Henry Leonardus  
Universidade de Brasília (UnB). Centro de Desenvolvimento Sustentável

Prof. Dr. Ricardo Cid Fernandes  
Universidade Federal do Paraná (UFPR). Departamento de Antropologia

Prof. Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida  
Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação

Prof. Dra. Tereza Cristina Siqueira Cerqueira  
Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação.

Prof. Dra. Claudia Pato  
Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Educação (suplente).

Dedico esta tese às crianças, todas elas, pela liberdade de imaginar, de criar.

## AGRADECIMENTOS

Ao amor, ao amor quando ele dignifica nossa existência, quando somos capazes de reconhecê-lo em nós e no outro, quando somos capazes de viver suas possibilidades sem tanto medo, quando nos impõe coragem, quando nos faz melhores para nós mesmos e para os outros.

Ao amor dos meus pais, cuidado e afeto que alimentam a alma, e à generosidade, vida e alegria das minhas filhas.

Aos Guarani, por me possibilitarem uma aproximação suave, me fazendo perceber aos poucos, que seu mundo pode até ser imaginado como um pequeno copo, mas nesse copo existe um mar.

A Ricardo Burg, pelo carinho, pela atenção, pela presença e credibilidade, pelas “conversas infinitas”, despertando a minha velhinha que gosta de ficar “matutando”, mas acima de tudo pela amor aos povos indígenas.

A todos os que torceram para eu não desistir, acharam alternativas para minha falta de tempo, para minha vida tumultuada, para minhas situações complexas, para os dilemas, os receios teóricos, os desafios práticos.

A atenção especial de Maria Emília Bottini que não só torceu como colocou a mão na massa, consertando, revisando, formatando, ouvindo, e estimulando, como uma amiga querida, definitivamente uma catadora de almas.

A Viviane, que catou minha alma, no “último segundo do segundo tempo”, resgatando com muito amor à graça e a leveza perdidas no meio do labirinto.

A todos os parceiros deste trabalho, disponíveis, presentes, dispostos a encontrar saídas possíveis do labirinto: as famílias de Yakã Porã, os parceiros da Funai, os representantes do empreendedor e os consultores do Programa Básico Ambiental de Yakã Porã.

A todos os “advogados do diabo”, aqueles que nos instigam a pensar, que tiram de nós aquela última gota, essencial a todo processo de reflexão, a todo desafio heroico como o de Baitogogo.

E a Leila Chalub Martins, orientadora e amiga, com o dom de nos colocar sempre num lugar de alteridade e amor impenetráveis às turbulências dos diversos Labirintos. Obrigada, Leila.

“Há sempre um copo de mar para um homem navegar” (Jorge Lima, 1952, verso da obra Invenção de Orfeu).

## RESUMO

A tese aborda o território do imaginário presente na interface entre índios e não índios, no Brasil e no contexto do licenciamento ambiental, investigando a partir da memória da Conquista, as imagens anteriores ao encontro e a formação de novas imagens. Esse território é o solo, por onde a pesquisa discute os desafios do encontro emblemático de diferentes imaginários, no âmbito do licenciamento ambiental, por meio de um estudo de caso envolvendo diferentes atores sociais e os Guarani Mbya, da Aldeia Yakã Porã. Pensar o licenciamento como um espaço educativo é o fundamento da tese. Esse lugar de encontro, de tão complexo é considerado um labirinto. Por meio da hermenêutica simbólica e da fenomenologia da imaginação, verificamos como essas imagens se apresentam, quais são as condições de auto-escuta e escuta do outro, ao longo da intervenção e da participação dos diversos atores no processo de construção de uma escola indígena. Pelo estudo desses imaginários supomos poder revelar alguns sentidos que motivam os movimentos dos sujeitos, a possibilidade de acolhimentos dos diversos sentidos, em prol de encontrarmos aspectos relevantes para se pensar uma educação para o diálogo, e para a participação colaborativa, no âmbito licenciamento ambiental.

**Palavras-chave:** Imaginário; Mitologia; Licenciamento ambiental; Guarani Mbyá.

## **ABSTRACT**

This thesis examines the imaginary that exists in the interaction between Indigenous and non-indigenous peoples in Brazil using the context of environmental licensing, based on the memory of the Conquest as well as the imagery that predates it and comes after it. The concept of land is the basis of the study that discusses the challenges of the emblematic joining of different imaginaries, using the framework of environmental licensing. The case studies involve different social actors of the Guaraní Mbya indigenous peoples of the Yakã Porã tribe. Using environmental licensing as an educational opportunity is the basis of this thesis. The meeting place is so complex it is considered a labyrinth. The symbolic hermeneutics and imagination phenomenology are used to study how these images are presented, the conditions for self-listening and listening of the other, through the participation of various actors involved in the construction of an indigenous school. Examination of the imaginary can reveal some of the meanings that motivate the actions, the possibility of internalizing various meanings, in order to discover relevant aspects of education for the dialogue and for collaborative participation, within the framework of environmental licensing.

**KEYWORDS:** Imaginary; Mythology; Environmental licensing; Guaraní Mbyá.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desnatureza.....	13
Figura 2 - Baitogogo.....	35
Figura 3 - Pau-coxa .....	48
Figura 4 - Desnatureza.....	68
Figura 5 - Bololô .....	79
Figura 6 - Realidade Líquida .....	87
Figura 7 - Pinceladas .....	99
Figura 8 - Mapa de alternativas locacionais da linha de transmissão Joinville-Curitiba .....	101
Figura 9 - Primeira proposta de projeto de escola indígena .....	107
Figura 10 - Segunda proposta de projeto de escola indígena .....	108
Figura 11 - Vista da escola Municipal Barão de Rio Branco .....	115
Figura 12 - A floresta na escola.....	119
Figura 13 - Sala de artes .....	119
Figura 14 - Aula de teatro.....	120
Figura 15 - Aula de música e espaço para repouso .....	120
Figura 16 - A inclusão dos adolescentes na nova escola.....	121
Figura 17 - Apresentação dos desenhos da Oficina de construção da escola.....	121
Figura 18 - Apresentação dos desenhos da Oficina de construção da escola.....	122
Figura 19 - Primeira proposta de projeto de escola elaborado pela Funai .....	134
Figura 20 - Revisão da primeira proposta de projeto de escola elaborada pela Funai .....	135
Figura 21 - Primeiro projeto de escola elaborado pela Funai com sugestões dos Guarani ....	135
Figura 22 - Projeto final da escola encaminhado ao empreendedor.....	138
Figura 23 - Variedades de milho Guarani .....	165
Figura 24 - Transarquitetônica .....	170
Figura 25 - Avaliação do Programa de infraestrutura .....	175
Figura 26 - Avaliação do Programa de infraestrutura .....	175
Figura 27 - Avaliação do Programa de fomento à atividade produtiva e valorização cultural.....	175
Figura 28 - Apresentação da música Nhanderu Mirim .....	182
Figura 29 - Crianças Guarani no dia da inauguração da escola.....	186
Figura 30 - Menino Guarani no dia da inauguração da escola .....	186
Figura 31 - Turbilhão.....	198

## **LISTRA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BMW - Bayerische Motoren Werke  
CDS - Centro de Desenvolvimento Sustentável  
CGGAM - Coordenação Geral de Gestão Ambiental  
CGLIC - Coordenação Geral de Licenciamento Ambiental  
CGPC – Coordenação Geral de Promoção da Cidadania  
COEP - Coordenação do Componente Indígena de Energia, Petróleo e Gás,  
COLIC - Coordenação de Licenciamento Ambiental  
COMCA - Coordenação de Ações de Mitigação, Compensação e Controle Ambiental  
COPE - Coordenação de Processos Educativos  
COTRAM - Coordenação do Componente Indígena de Transporte e Mineração  
CTL - Coordenação Técnica Local  
DPDS - Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável  
EIA -Estudo de Impacto Ambiental  
Funai - Fundação Nacional do Índio  
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
INESC - Instituto Socioeconômico  
LALI - Laboratório de Línguas Indígenas  
LT - Linha de transmissão  
MF - Ministério Fazenda  
MME - Ministério de Minas e Energias  
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONG - Organizações Não Governamentais  
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PBA-I - Programa Básico Ambiental Indígena  
PCH - Pequena Central Hidrelétrica  
PNE – Plano Nacional de Educação  
RIMA- Relatório de Impacto Ambiental  
SESAI - Secretária Especial de Saúde Indígena  
SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UC – Unidade de Conservação

UHE - Usina Hidrelétrica

## SUMÁRIO

<b>1 DESNATUREZA – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 BAITOGOGO: O TERRITÓRIO DO LABIRINTO .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Pau-coxa: território ameaçado .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Desnatureza 2: reflexões sobre permanência .....</b>	<b>68</b>
<b>2.3 Bololô: da alma brasileira .....</b>	<b>79</b>
<b>2.4 Realidade líquida .....</b>	<b>87</b>
<b>2.5 Considerações sobre o solo onde o labirinto cresce .....</b>	<b>95</b>
<b>3 PINCELADAS - ENCONTRO E INTENÇÃO .....</b>	<b>99</b>
<b>4 PINTURA ARTIFICIAL: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS .....</b>	<b>146</b>
<b>5 TRANSARQUITETÔNICA: DE VOLTA A RAIZ .....</b>	<b>170</b>
<b>6 TURBILHÃO - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>198</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
<b>8 APÊNDICE A .....</b>	<b>217</b>
<b>9 APÊNDICE B.....</b>	<b>218</b>

## 1 DESNATUREZA – INTRODUÇÃO

Figura 1 - Desnatureza



Fonte: Oliveira (2001), Galerie Vallois Paris – França.

O ambiente moderno de concreto branco é invadido por uma “madeira mole”, composição de lascas de madeira, “pele de madeira”, que maleável, mas investida de força, rasga a dureza do espaço. Oliveira (2001) em *Desnatureza* trabalha de forma “mágica e ilusória”, criando uma arte espetacular, que engana e provoca nossas certezas, criando no observador a imagem vertiginosa e poética de troncos, que invadem dois andares da galeria, quebrando e levando com seu movimento o chão e o teto, vencidos pela potencia da natureza. Henrique busca, por meio desses antagonismos, experiências que possam reivindicar, no observador, um olhar mais sensível para o mundo (SCOVINO, 2013).

A arte instalação de Henrique Oliveira constrói imagens poéticas, que tendem para o real, ocupando os ambientes. O destino e a repercussão dessas imagens são deixados aos visitantes. A criação poética por seu caráter novo e inesperado pode ser tomada como uma essência imagética que tem sua concepção no “limiar do ser”, o qual emerge da consciência a partir de uma imersão “da alma do ser do homem tomado em sua atualidade” (BACHELARD, 2008, p. 2).

Essa tese versa sobre a matéria, o sentido e a força do imaginário, as imagens constituintes do imaginário coletivo, imagens que expressam um sentido único ou

compartilhado, a renovação de imagens e a criação do imaginário. Versa sobre os desafios que se impõe ao diálogo de imaginários, considerando a possibilidade de uma educação para o diálogo, que inclua esses sentidos diversos, com essa intenção educativa. Imagens que se apresentam num ambiente complexo, marcado por encontros e desencontros, em um lugar que vamos chamar de labirinto, construído a partir da matéria do imaginário, em um território do imaginar. Trata-se do solo da interface de imaginários, formados pelo encontro entre índios e brancos, numa memória brasileira. Sobretudo, intenciona percorrer um caminho que possibilite oferecer reflexões sobre as condições necessárias à expressão desse imaginário, e às condições de escuta e o diálogo dos seus sentidos.

Nosso labirinto se ergue sobre o campo das construções simbólicas que retratam o ser Índio no Brasil, tanto para os não-índios quanto para os índios. O não-índio, que fala sobre os índios e seus territórios e, os índios que apresentam, nesse imaginário, concepções e imagens para lidar com os desafios desse contato com os não-índios. Nos interessa saber como esse imaginário aparece e se expressa, de forma relevante, na relação entre índios e não-índios, no lugar do licenciamento ambiental, que envolve os povos indígenas. Um labirinto de imaginários que investigamos, com um estudo de caso, por meio do acompanhamento e da intervenção, em um Programa Básico Ambiental Indígena, voltado para a comunidade Guarani Mbya de Yakã Porã, como compensação pela construção de uma Linha de transmissão entre Joinville e Curitiba.

Os processos de licenciamento ambiental incluem uma grande diversidade de atores sociais, que participam, em distintos momentos, representando os povos indígenas, às Instituições públicas ou às empresas privadas. A comunicação entre esses atores remete a desafios e possibilidades, que são enfrentados, devemos considerar e, chamar a atenção, no âmbito de uma imagética, que parece reeditar diversas versões, reproduções de uma invisibilidade. Historicamente desconhecendo a riqueza ancestral indígena, sem saber muito bem como lidar com ela, muitas vezes reduzida a um problema ou um empecilho ao desenvolvimento de projetos, ou, de outro modo, a um passado distante e sem possibilidades de futuro (GAMBINI, 2000; CUNHA, 2009).

É nesse campo, do território do imaginário, que queremos abordar a necessidade de se pensar o espaço do licenciamento ambiental, com uma intenção educativa, haja vista a urgência que ele impõe, em torna real o imaginário, próprio da lei, conforme se movimentam muitos índios e brancos, voltados para a defesa dos povos indígenas. Voltado também para o reconhecimento da capacidade dos envolvidos, nos processos de licenciamento, em meio a conflitos diversos, para o enfrentamento de problemas complexos, para soluçona-los por

meio do diálogo, sobretudo se ele leva ao encontro com os diversos sentidos externalizados pelos interessados. Formado por imagens diversas, muitas vezes polarizadas ao extremo, o licenciamento, parece ser um labirinto emblemático de encontro de diferentes imaginários. Nesse labirinto, nos desafiamos em tentativas de fazer desse espaço, não mais um dentre tantos instrumentos de perda para os povos, mas, ao menos, o que ele se propõe a ser: um mecanismo de compensação, se isso for possível e se fizer sentido para as comunidades as quais ele se dirige.

Por que buscar esse sentido? Por que o imaginário, a expressão de imagens? Vamos mergulhar em um labirinto particular. Apresento minhas imagens, minhas memórias para trazer o sentido dessas perguntas, no contexto dessa pesquisa. Um percurso, uma rememoração da trajetória profissional-pessoal sempre revela algo sobre como elabora-se uma questão, como ela se relaciona com a história de vida, e como se chega a determinado problema. Esse percurso poderia ser descrito a partir da formação e das diversas experiências profissionais, da medicina veterinária à educação ambiental, da educação ambiental ao trabalho na Fundação Nacional do Índio - Funai. Contudo, nessa síntese, em que as atividades soam aparentemente distantes, categorizadas, há um fio condutor, ou melhor, um novelo de lã.

Minha formação inicial, em medicina veterinária, foi tomada pela família como algo certo, previsto. Por que parece que, desde sempre, ocupava-me da companhia de animais e minha infância foi também um tempo para reflexões, longas e prazerosas, sobre o que pensavam os animais: como viam o mundo. Queria poder mergulhar no pensamento dos bichos para ver e sentir o mundo exatamente como cada um percebia. Do ponto de vista dos bichos, não devemos ser quem achamos que somos, imaginava. Gostava de pensar sobre uma comunicação sem palavras, no silêncio dos momentos divertidos, sentimentos de brincar, de alegrias e também, em momentos tristes. Pensava que alguns animais estavam em uma “condição” melhor que os seres humanos. Assim, e tomando como referência o comportamento de animais, não de pessoas, é que configurava-se, aos poucos, durante a infância, uma escala própria. A escala ia se modificando conforme encontrava novas características para minha secreta análise. Essas características revelavam os aspectos que a vida de criança mais valorizava: lembro de algumas com clareza, como liberdade para poder voar, dom para cantar, capacidade de “matutar”, tranquilidade, receptividade, curiosidade, humor e até gosto pela diversão. Hoje penso que talvez esses pensamentos estivessem um pouco próximos do que Castro (2002) discute em termos de perspectivismo, em suas pesquisas com os povos indígenas da Amazônia, e talvez um tipo de identidade do autor com

o pensamento indígena, que posiciona o valor da vida, da existência das diversas formas de vida, de uma forma mais simétrica.

Pouco tempo depois, também havia descoberto que, considerando o que estava aprendendo na escola, haveria de abandonar esses pensamentos, que, aos poucos, passaram a ser uma lembrança “curiosa e divertida”. Mas, e deve ser verdade, esse pensamento ingênuo, em nada simples, se transformou em um tipo de inquietação. Buscava, em situações ou contextos diferentes, exercendo a profissão de médica veterinária, espaços que permitissem experimentar uma proximidade com essa diversidade de “pontos de vista”, um melhor entendimento dessas diferentes posições ou visões, de se “estar”, de “ser” no mundo.

Tratam-se de situações instigantes, que nos colocam em um lugar onde as coisas, os movimentos não são compartilhados, como algo dado, como certo. É como se existisse, um sentido diferente para as coisas e os movimentos, que necessitasse ser descoberto. Isso foi se constituindo, no imaginário, também como uma oportunidade, uma possibilidade de se pensar a si próprio, e que parecia ocorrer pelo estranhamento, esse se situar em um lugar estranho para ser e estar, por meio do desconhecimento e da novidade, onde nada do que pensamos faz sentido para o outro, e em que o nosso sentido não tem sentido nenhum. Nessa situação, faz-se um esforço para tentar encontrar onde está o sentido do outro, para poder estar nesse lugar, e se relacionar com esse sentido, e então com esse outro, em seu próprio sentido. Como veterinária, essa experimentação era quase uma constantemente, mas principalmente em atendimentos clínicos domiciliares e, no contato com animais silvestres. Vamos exemplificar pela radicalidade de um tipo de acontecimento, em que todos os sentidos, de percepção e de significado, são testados.

Um sábado qualquer, seis horas da manhã, aguardava na frente do portão eletrônico para um atendimento domiciliar de rotina: aplicação de vacinas e vermífugos. A casa estava localizada no fundo do terreno, que apresentava um jardim com cerca de 200 m<sup>2</sup>, e uns 20 metros lineares separavam a entrada do portão da entrada da casa. Toquei o interfone, o portão abriu: como não avistava nenhum cachorro e ainda não conhecia o paciente, perguntei se poderia entrar, e se o cachorro estava preso. O dono da casa informou que eu podia entrar, já que o cachorro estava dormindo na lavanderia. Entrei, fechei o portão e fui caminhando em direção à entrada da casa. Após três ou quatro passos, o paciente, um cão da raça Fila brasileiro, com uns 90 kg, corria em silêncio, em minha direção, com o olhar fixo, numa clara demonstração de que estava em posição e movimento de ataque.

Não se consegue contar esse tempo, a situação está dada. Você se vê sozinho, diante de um ser vivo grande, pesado, que não está nem aí para o fato de que você está ali para

atender ele. A única coisa que ele tem certeza é que você é um invasor. Você sabe que correr é antecipar um desfecho trágico, e que não tem ferramentas de defesa. A única saída é mergulhar nesse outro mundo, e no sentido dele, desconstruir a imagem e o movimento que desencadeou a intenção de ataque, é uma das estratégias, e que precisa ocorrer em poucos segundos, antes que o movimento deixe de ser intenção. É preciso reconhecer que se é, de fato, um invasor, e reconhecer a autoridade, a legitimidade do ataque, daquele que se sente invadido em seu espaço. E isso ocorre, ironicamente, pela exposição de uma vulnerabilidade, mas no sentido do outro, não no nosso. Parece mágica, mas é comunicação, é um diálogo centrado no sentido do outro, que precisa traduzir para o outro, não só uma condição de não invasor, como a intenção de não ser invasor, e o reconhecimento da presença do outro e de sua autoridade.

Entender esse outro sentido, acontecendo paralelo a sentidos diversos, pode ter representado, em algumas situações, a vida ou a morte. Mas, também ajudava a decifrar os diversos aspectos do ambiente, e principalmente das relações entre seres humanos e animais, que provocavam problemas comportamentais, emocionais e doenças diversas. As situações de risco, para a integridade física, representavam, certamente, o mais desafiador dos momentos. É um lugar em que entender o sentido do outro, é, de fato, questão de sobrevivência.

Mas é preciso destacar, que o exemplo acima, não encerrava as questões que me colocava, ele é só uma imagem verdadeira de contrastes de sentidos. O fato é que, se me esforçava e me interessava em investigar o sentido dos movimentos e das implicações desses sentidos, para uma atuação em prol da perspectiva de bem-estar e saúde de todos os pacientes (aqui num sentido ampliado, pacientes são os bichos e os seus cuidadores). Percebia também que, o que pensava sobre essa diversidade de sentidos, também se impunha, como um aspecto a ser considerado, no diálogo com os diferentes sentidos que as pessoas também traziam para determinadas questões no âmbito da minha profissão.

Por exemplo, estávamos no início da era da “ditadura da ração”. Parecia que para os veterinários, os cães, condenados a se alimentarem de ração toda a vida, passaram a ser tratados como se tivessem perdido dois, dos seus sentidos mais desenvolvidos: olfato e paladar. E, para os donos, que aceitavam essa nova condição, parecia que, se os cães não perderam, teriam que perder. Claro, sem negar as indústrias de alimentos para animais, praticidade, interesses econômicos, mídia, enfim, várias questões, a redução do outro, em fatores que tendem para anular a dignidade de sua existência, é que sintetizavam um incomodo que se transformava em um desafio, aparentemente, da ordem do “comunicar”. Achava que, ao encontrar o melhor caminho para comunicar, a partir do sentido que o outro

trazia e que me esforçava para entender, os problemas dessas complicadas relações entre espécies poderiam ser resolvidas.

O incomodo se instala, e os desafios se acumulam, pois, o ponto de vista e as imagens que os sujeitos criavam estavam imbricados, e imbuídos de uma ação, que tende a solucionar “a questão” a partir de quem a pensa, imponderadamente, e não para aquele que receberá a ação, e que, provavelmente, a pensa com imagens, ideias, experiências e necessidades bem diferentes. Esse “incomodo” acabou me levando a buscar outros conhecimentos em um curso de especialização em educação ambiental, realizado em Porto Velho, Rondônia. Na época estava trabalhando num Zoológico, que funcionava não só como visitaçã, mas também, como local de recebimento de animais resgatados pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, e localizava-se dentro de uma Unidade de Conservação – UC.

O trabalho de pesquisa, para conclusão da especialização, foi realizado com crianças, entre sete e dez anos, e buscava subsídios, por meio de desenhos e entrevistas, a partir dos elementos apresentados, para a proposição de um programa de educação ambiental para o Zôo de Porto Velho. Após a visitaçã, com um guia (no caso eu, quem também era a Veterinária e, naquele momento, só observava) e com as professoras, oferecia às crianças papel e lápis de cor, e pedia que fizessem um desenho sobre a visita. De quase setenta desenhos, uma imagem se destacou, repetida em 6 desenhos: uma casa simples e pequena, dentro da casa ou fora, havia uma criança, a sua frente, ou ao seu lado, uma cobra grande, a sucuri, que abria a boca na intenção de atacar e engolir a criança. As crianças apresentavam grande proximidade com os rios e as matas, algumas morando nas margens dos rios, na Amazônica rondoniense. Havia ainda, uma variedade de desenhos apresentando animais selvagens exóticos, que não estavam presentes naquele Zôo, todo constituído por espécies endêmicas da Amazônia, fruto da atuação de fiscalizaçã do IBAMA. O imaginário estava permeado de imagens outras, vindas de outros lugares, de contextos diferentes, do que havíamos acabado de vivenciar no passeio, revelando questões importantes para o trabalho a ser desenvolvido naquele zoológico.

E assim cheguei à educação ambiental, tantos autores, tantas saídas para tantos labirintos. Estávamos diante de ferramentas capazes de gerar, já não falávamos em conscientizaçã, mas sensibilizaçã e envolvimento responsável, para questões importantes e que, mesmo em um mundo antropocêntrico, e talvez até, por causa disso mesmo, imaginava, deveriam fazer com que os sujeitos, adquirissem novas habilidades em seu pensar, em seu sentir. Esperávamos que essas ferramentas levassem, em algum momento, a aquisiçã de um sentido próprio e compatível com à mudançã de comportamento.

Voltei para Brasília e, comecei a trabalhar efetivamente com educação ambiental, como Coordenadora do Programa de Educação Ambiental, do Zoológico de Brasília. Ali, o que se esperava era ainda, como nas clínicas, só que talvez um pouco pior, uma mudança de comportamento diretamente relacionada a um outro, só que em tese, mais distante, sem vínculos afetivos, e que já se apresenta subjugado, extraído de sua condição de existência e dignidade, exposto, exatamente como visto: um animal exótico, para a curiosidade e entretenimento. Parecia que nos escapavam detalhes de um encontro, um contato e experiência que eram imunes a todo tipo de informação e sensibilizações, mesmo mais próximas dos animais e dos problemas, como propúnhamos algumas vezes. Chegamos a levar os visitantes desrespeitosos para uma visita na enfermaria da internação, para ver os animais machucados, pela má conduta de outros visitantes. São questões que elevam nossos obstáculos, para pensar, imaginar novas estratégias de compreender o outro e, a partir disso melhor comunicar, melhor interagir, melhor propor.

A que nível de comunicação, de diálogo precisamos chegar? O resultado disso foi que, fazíamos reuniões com a equipe de educadores ambientais do zoológico, semanalmente, a fim de transformar aula de biologia ao ar livre, em estratégias de comunicar a partir das diferentes concepções de animais, apresentadas e envolvidas no comportamento dos visitantes. Além disso, passamos a desenvolver também atividades chamadas de enriquecimento animal (entre nós, chamávamos de “resgate de almas”), em que procurávamos enriquecer o ambiente dos animais, a partir de estudos de comportamento e de nossa imaginação, tentando criar oportunidades que de alguma forma os fizessem interagir mais com o ambiente, “estar” no ambiente. Imaginava que oferecer condições melhores para os próprios animais, que pelo menos, intencionasse deixar claro, que os técnicos trabalhavam para diminuir a situação de desrespeito à dignidade, e a existência dos mesmos, representava, de alguma forma, a criação de uma oportunidade de outra perspectiva de encontro entre os visitantes e os animais.

Essa investigação levou ao mestrado em educação ambiental, no Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS/UnB e, novas leituras e instrumentos, para pensar as humanidades e suas contradições foram se apresentando. A partir de um estudo, que começou com a busca de representações sociais, conceito da psicologia social (MOSCOVICI, 2005) sobre o ambiente e as comunidades tradicionais, a pesquisa de campo foi tomando um rumo inesperado e de maior profundidade, incluindo a presença de mitos, e de vivências arquetípicas dos envolvidos. Essas foram reveladas por meio da história “Na terra das árvores tortas”, criada a partir da identificação de elementos simbólicos e de diversos mitos, ao longo

do contato com as diferentes comunidades e os participantes do Projeto Mulheres das Águas, para oferecer uma contribuição real da pesquisa aos envolvidos no Projeto.

Nessa história, o diálogo mitos e logos (MORIN, 1996) que se buscou experimentar, já se aproximava de uma provocação, uma tentativa de comunicar para fazer com que o pensar dos sujeitos envolvidos se arriscasse por outros caminhos. A história buscava por um caminhar educativo diferente e lúdico, próprio da arte, tanto pela suavização metafórica do mundo simbólico e imaginário, quanto pela desconstrução e reconstrução de sentidos. O “melhor comunicar” foi desenvolvido a partir do material simbólico, das imagens que as comunidades e os técnicos revelaram, mas a diferença, é que passou a significar, também, a necessidade de criar uma comunicação que favorecesse a escuta. Oferecer um material que estivesse em uma linguagem própria a criar condições de escuta, porque é uma conversa que, como a arte, fala para os sentidos, para a alma, se enraizando, nos sentidos que as próprias pessoas haviam revelado, durante as entrevistas.

A história abordava as relações entre a diversidade cultural local e os produtores de soja, os quais ocupavam, cada vez mais, espaços de terra e de poder, político e econômico, na região e no imaginário das pessoas. Essa relação, conflituosa e impactante, principalmente para os pequenos produtores e trabalhadores rurais, permeou todo o processo de pesquisa. Embora, não fosse o foco do Projeto lidar com esse conflito, ele significava poder, principalmente de interferência e mudança na vida das pessoas. Então, esse poder transformou-se em um monstro, tão mítico e impenetrável como o Minotauro<sup>1</sup> da mitologia grega, capaz de paralisar o fazer e o pensar do próprio Projeto, paralisando as novidades que se propunha a iniciar. O Minotauro da nossa história “Na terra das árvores tortas” tornou-se justificativa para todo e qualquer conflito. Esse ser mítico, como outras imagens e símbolos do território do imaginário, é uma figura que apresenta sobrecarga de significados, transitando com duplicidade de sentido, referindo-se aos monstros externos e internos. Ele tanto representa a violência, em uma configuração de imagens que são motivadas por poder e força, e que se mantem a partir de opressão e sujeição do novo, como consolida as imagens de um inimigo oculto e interior, criador de obstáculos intransponíveis, que se ampara na imagem do próprio Monstro para não ser descoberto. Essa face do Minotauro é criada para evitar ter de

---

<sup>1</sup> Trata-se de um mito que conta como o Rei Minos, desejoso de conquistas e riquezas, após conquista-las e ignorando seus súditos, é punido por Zeus, com o surgimento do Minotauro. O Minotauro é fruto da união da rainha com um touro, o símbolo das conquistas do Rei. Considerado um monstro, uma aberração, constrói-se um labirinto para o Minotauro, e todo ano, os jovens devem ser entregues em sacrifício. Somente Teseu, um dos heróis gregos consegue matar o Minotauro. Para sair do labirinto, Teseu recebeu a ajuda de Ariadne, a filha do Rei que lhe entrega o novelo de lã, o qual ele vai desenrolando no caminho, e assim não se perde para sair do labirinto, logo após matar o Minotauro (BRANDÃO, 2009).

lidar com outros inimigos também reais, só que internos, são limites e dificuldades dos próprios sujeitos.

A dissertação de mestrado procurou contribuir com reflexões sobre o Projeto Mulheres das Águas e, sobre os desafios inerentes ao encontro de uma diversidade de pessoas. Porém, parece que a revelação cuidadosa dos diversos sentidos, mesmo abordada de forma mais lúdica, tocou em questões delicadas sobre esse encontro de imaginários. Diante das revelações de sentidos, algumas imagens pareceram impenetráveis às outras. As imagens, que as pessoas das comunidades tradicionais revelaram a respeito dos interesses de participação no Projeto, foram quase capazes de fazer desmoronar as imagens que, por outro lado, construíam o sentido da participação de alguns responsáveis ou envolvidos na condução do Projeto. Os sentidos que se davam para o Projeto Mulheres das Águas, para o cerrado, para a vida comunitária e suas possibilidades de trocas eram diferentes entre os sujeitos, quase ocupando polos extremos e opostos. Essa “revelação”, somada as dificuldades que já vinham se acumulando, acabou culminando com o afastamento de alguns participantes.

Estávamos diante de uma demonstração de imperativos de determinados sentidos, de imagens, e assim de movimentos, para a disponibilidade ou não, dos envolvidos? Parecia que algumas imagens e arquétipos<sup>2</sup> eram tão imperativas, em determinadas épocas da vida, ou para determinados contextos, que preferiram-se os afastamentos de pessoas, de projetos, que de imagens e neomitos, tidos como modelos, fontes determinantes do imaginário, e de motivação para a vida. Não houve, no entanto, nem a intenção de desmistificar, nem de confrontar a imagética desse encontro, tratado exatamente como abordado pelos envolvidos e, traduzido, ludicamente, na figura do Minotauro e das proposições da história.

Hoje faço uma reflexão sobre essa metodologia de devolução da pesquisa: a transformação eufêmica da vida, transformada em história, fez com que surgissem, ao mesmo tempo, e paradoxalmente dois sentimentos, ainda que isso ocorra inconscientemente, um de distanciamento e outro de aproximação. Assim, escutaram-se as criações do imaginário sem tanta recusa, já que não havia personalidade direta, o que proporcionou condições favoráveis de abertura e identificação, liberdade para a criação, ou transformação de imagens e, ao final, para o diálogo dos desafios tratados e a apresentação de muitas reflexões.

---

<sup>2</sup> Arquétipos referem-se às “imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos”, presentes em forma de ideias e mitos, vivenciados como motivações, presentes nas mais diversas culturas que impulsionam os seres humanos em direção ao que buscam ao longo da vida. Desenvolve-se como uma oportunidade de aprender conscientemente uma busca, como nos aprendizados míticos de alguns povos, pelos mitos, ou podem estar atuando de forma inconsciente (JUNG, 2000, p. 16).

Essas reflexões e questionamentos, no entanto, retornam, e vem ocupar o Projeto de pesquisa desenvolvido para o doutorado. Em fevereiro de 2012, assumi um cargo público, na Fundação Nacional do Índio – Funai, como técnica, na Coordenação de Licenciamento Ambiental, na época uma das Coordenações subordinadas à Coordenação-Geral de Gestão Ambiental - CGGAM, vinculada à Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável – DPDS/Funai.

A Coordenação de licenciamento ambiental era exatamente o setor que não me interessava, e inclusive temia, como experiência profissional. Informaram que havia sido escolhida em função do currículo e, que o concurso havia sido realizado, principalmente, para ampliar o quadro de técnicos e oferecer mais condições para a atuação da Funai. Numa busca por maior efetividade em prol da defesa dos direitos indígenas. Os técnicos estavam sobrecarregados de processos, os Programas de Aceleração do Crescimento – PAC representavam um considerável aumento do número de empreendimentos em todas as regiões do País, e nos mais variados setores, mas principalmente, no setor elétrico, com usinas hidrelétricas e linhas de transmissão, e no setor de transporte, com a implantação e duplicação de estradas.

Embora, o assunto não fosse uma novidade, a falta de experiência com povos indígenas e as informações, que compunham o meu imaginário, sobre o licenciamento, eram exatamente o que me afastava desse trabalho. Não desejava conhecer comunidades indígenas entrando por essa porta. Imaginava outras possibilidades, relutei, reclamei, tentei criar empecilhos. O mergulho nesse universo me parecia desesperador. Mas, essa também era uma situação dada.

O processo de licenciamento ambiental da linha de transmissão (LT Joinville Norte – Curitiba), envolvendo os Guaranis de Yakã Porã, situada no Município de Joinville – Santa Catarina, foi o primeiro processo que entrei em contato. A princípio, a leitura do processo tinha como objetivo propiciar uma ideia, de quais e como são realizados, os procedimentos do licenciamento ambiental na Funai, sobretudo quanto aos tramites legais, vinculados a atuação dos técnicos.

Em outubro do mesmo ano, a Coordenação de Licenciamento Ambiental - COLIC desvinculou-se da Coordenação Geral de Gestão Ambiental - CGGAN, sendo criada uma Coordenação específica, tendo em vista a crescente demanda e as agendas, envolvendo o assunto. Com a criação da Coordenação Geral de Licenciamento Ambiental – CGLIC foram criadas, também, mais três Coordenações subordinadas: Coordenação do Componente Indígena de Energia, Petróleo e Gás – COEP, Coordenação do Componente Indígena de

Transporte e Mineração – COTRAM e Coordenação de Ações de Mitigação, Compensação e Controle Ambiental – COMCA. O corpo técnico foi então distribuído nessas três Coordenações.

A COMCA foi criada com o objetivo de monitorar e criar procedimentos, para o acompanhamento e avaliação, dos Projetos Básicos Ambientais Indígenas – PBA-I, que estavam sendo executados para mitigar e compensar impactos aos Povos Indígenas. Fui designada para trabalhar, como técnica da COMCA, e passei a receber vários processos que se encontravam nessa fase de acompanhamento da execução pela Funai. Dentre eles, o processo de licenciamento ambiental da LT Joinville Norte Curitiba, o qual havia iniciado a execução do PBA de Yakã Porã, no mesmo mês da criação da COMCA.

A Política Nacional de Meio Ambiente, criou instrumentos e ferramentas para implantar mecanismos, que pudessem promover a proteção do meio ambiente e a consideração dos diversos interesses e necessidades envolvidos na utilização dos recursos naturais do Brasil. O processo de licenciamento ambiental, enquanto um dos instrumentos de gestão ambiental da Política Nacional de Meio Ambiente, diz respeito à atuação do poder público e a participação social de forma preventiva, de modo a evitar, mitigar ou compensar os impactos advindos da instalação de empreendimentos no País, devendo pautar-se por princípios como o do poluidor-pagador, o da precaução, e da responsabilidade. Esses princípios precisam dialogar com uma proposta de desenvolvimento sustentável, em que a proteção do meio ambiente, direito e dever da coletividade, deva ser considerada no contexto do desenvolvimento econômico e dos interesses privados em conjunto com a proteção do meio ambiente e a diversidade sociocultural (DERANI, 2008).

Contudo, a imagem de sustentabilidade, não obstante os diversos aspectos da sociedade e da vida, que pretendia incluir, já havia se tornado, na percepção de muitos estudiosos e ambientalistas, um conceito vazio, destinado a um tipo de reducionismo econômico e político que se distanciava do enraizamento da vida das pessoas e de seus desafios reais, como argumenta Tunes (2005) em sua tese. A autora constatando esse esvaziamento do sentido complexo da sustentabilidade, apropriada pelo País, com referências de desenvolvimento e sociedade que lhe eram externos, propunha reflexões que resgatariam o pensar e o atuar sustentável no Brasil, uma proposição para situarmos o desenvolvimento na sustentabilidade da vida das pessoas.

No entanto, essa redução da vida, aos aspectos econômicos, acabava reduzindo os questionamentos dos projetos, e das participações a: como e porque o desenvolvimento econômico, que deveria estar melhorando a qualidade de vida das pessoas e garantindo as

diversas dignidades de uma sociedade pluriétnica tende, ao contrário, a trazer tantos prejuízos à sociedade? Com a maquiagem sustentável desse modelo de desenvolvimento econômico, percebíamos o estímulo e a oportunidade de aumento do consumo, estimulando a uniformização da sociedade, interferindo de alguma forma em importantes aspectos culturais, os quais gostaríamos de valorizar e conservar (TUNES, 2005).

No contexto do licenciamento ambiental está preocupação é uma constante. Com a compensação pelos impactos, tem-se, para muitas comunidades, uma grande oportunidade de acessar serviços e estruturas, em forma de Programas e projetos, que, por sua vez, ampliam as possibilidades de acessar também recursos econômicos. E nos damos conta, do quanto uma oportunidade é reveladora do que gostaríamos de experimentar, do que consideramos bom ou ruim, das diversas necessidades, dos desejos, das contradições e dos temores, uma série de ideias, imagens e sentimentos, que dialogam com históricas intenções sociais de invisibilidade e mudanças para os povos indígenas, com antigas relações Institucionais, com urgências e com expectativas.

Pode-se dizer que, em todos os processos de licenciamento ambiental, um encontro de grande diversidade cultural, política, econômica e imaginária acontece, envolvendo diversas comunidades, às vezes, de diversas etnias, ao mesmo tempo. Envolvendo os técnicos que acompanham os processos, também com uma formação cultural e profissional diversificada, mas, principalmente: antropólogos, biólogos, engenheiros, advogados, administradores, dentre outros. Envolvendo os representantes dos empreendedores, voltados à construção de: Usinas Hidrelétricas - UHE, usinas nucleares, linhas de transmissão - LT, estradas, portos, ferrovias, Indústrias automobilísticas, etc. Envolvendo as equipes multidisciplinares das empresas consultoras, contratadas pelos empreendedores para realizar pesquisas socioambientais, com vistas à elaboração dos Estudos de Impacto Ambiental - EIA e, posteriormente, para a execução dos Programas Básicos Ambientais Indígenas - PBA-I.

O encontro dessa diversidade de atores vai dando forma ao nosso labirinto, imerso em movimentos de lutas, muitas vezes explícitas, e de vários níveis: ideológicas, econômicas, políticas, históricas, simbólicas, etc. Já na primeira reunião, participando como membro da equipe da Coordenação de Licenciamento Ambiental da Funai, muito mais como aprendiz, tratando-se ainda da primeira semana de trabalho, pude constatar pela primeira vez, o que seria uma repetição de situações, em que os atores utilizam-se de imagens, que acarretam implicações para o desenvolvimento e a participação de cada um, no decorrer dos processos.

Tratava-se de uma apresentação, ainda bem preliminar, de um projeto de construção de uma grande usina, para o Órgão licenciador, nesse caso o IBAMA e, para Funai, tendo em

vista a proximidade de uma Terra Indígena. A representante do empreendedor, quando questionada sobre o levantamento das comunidades locais próximas a Usina, prováveis atingidos pelo empreendimento, informou que não teríamos problemas sociais, por tratar-se de uma região, onde haveriam somente umas “seis Casas de Veraneio”. Só que estávamos visualizando um mapa da Amazônia, em um lugar afastado de cidades, com provável presença de comunidades ribeirinhas e povos indígenas, situados no campo da “invisibilidade”.

A imagem apresentada era a de uma foto digital com uma extensa área verde, os rios e os limites da Terra Indígena mais próxima. As palavras apenas “seis Casas de Veraneio” soaram preocupantes, sugerindo um tratamento de invisibilidade, criado pela imagem, que, não obstante, deveria estar tratando das pessoas da região, marcando o início de mais um jogo do imaginário, do que seria um dos grandes desafios do licenciamento para os Munduruku e para a Funai chamado UHE Tapajós.

São inúmeros os exemplos, mas apenas para melhor contextualizar a diversidade do território em que nos situamos e, de sua perigosa utilização, com as inúmeras intenções e expressões que lhe são próprias, cito mais algumas situações. Fui solicitada a colaborar em uma reunião, bastante tensa, para tratar de um questionamento de uma das comunidades impactadas pela UHE Belo Monte. Um dos caciques, representante dos Xikrin do Bacajá, anuncia após duas horas de reunião: “Nós também queremos casas iguais dos brancos. Vocês vão deixar uma Usina que nunca vai desaparecer, nós também queremos casas que fiquem para sempre!!”.

Numa outra reunião, com diversas etnias do Mato Grosso, para reajuste de um PBA-I, em função do atraso na sua execução, reunimo-nos para rever alguns Programas e, refletir sobre as atividades produtivas previstas. Solicitamos ao empreendedor, a presença de um zootecnista ou um veterinário, que pudesse esclarecer melhor os cuidados com a atividade de criação de animais para subsistência. Essa havia sido uma solicitação dos indígenas, prevista no PBA-I já aprovado há cinco anos e, que muito nos preocupava, em função de outros impactos relativos à pecuária do entorno e, em função de muitas Terras Indígenas estarem sofrendo invasão de pequenos produtores, com a expansão do pasto no interior das terras, em substituição à vegetação nativa.

Após uma breve explicação sobre as questões técnicas e, as preocupações socioambientais relacionadas a essas atividades, um dos caciques questiona: “Por que o branco pode plantar tudo, pode criar gado e a gente não? Por que todo mundo é dono da nossa terra menos a gente?” Algumas perguntas subsequentes aumentaram ainda mais as tensões,

expondo questões difíceis e complexas, das quais preferíamos não ter que responder. Pronto, já nos damos conta desse outro labirinto.

Em outro momento, para tratar do acompanhamento de execução de ações de compensação, acordados em uma Câmara de Conciliação, antes de iniciar a sessão, a Conciliadora senta-se ao meu lado e pergunta: “Então, Luciana como é isso, quer dizer que a Funai acha que o empreendedor bate num fusca e tem que pagar com uma BMW?”. Não há referências na legislação do licenciamento para responder a essa pergunta objetivamente, a relação impactos-compensação, embora fosse o desejo de muitos técnicos, empreendedores, procuradores, não consegue se estabelecer de forma tão objetiva. Usamos imaginários, símbolos, concepções diferentes para dimensionar impactos que serão sofridos por algumas comunidades, as quais não terão a percepção do benefício que justifica o empreendimento, e que, sequer percebem o empreendimento como uma demanda.

Expressa na pergunta a imagem dos índios, desconhecidos da conciliadora, como a de um carro antigo e barato, peça de estima para alguns, e de desqualificação para outros. Ao contrário, a imagem dos Programas estava associada a uma BMW, carro tradicionalmente caro, importado, com alta tecnologia, adquirido pela elite brasileira. A intenção da Conciliadora era que a Funai fizesse uma revisão das ações, consideradas excessivas pelo empreendedor, e que haviam sido determinadas por um processo judicializado com a participação do Ministério Público. Ficamos cerca de quarenta minutos conversando e descobrimos juntas, a partir do imaginário revelado pela Conciliadora, que os programas, sob a perspectiva dos brancos, não chegavam a uma carroça. Além disso, o empreendedor era o próprio estado do Amazonas, compensando irrisoriamente, o que já era sua obrigação, portanto estávamos diante de uma “simulação” de compensação. Se se compensa com o que já deveria ser oferecido, quem e quando se fará a compensação real? Nessas circunstâncias, o diálogo de imaginários pode ser constrangedor.

Em outro PBA-I, a oferta de peixes diminuiu, no contexto de um grande rio, e da presença de vários empreendimentos e várias atividades impactantes ao ambiente e às comunidades da região. Estavam previstas várias ações. Durante a retomada da execução do PBA-I, os indígenas solicitaram a aquisição de calções vermelhos, não previstos em nenhum programa. Alegavam que seria em função da compensação pela diminuição de oferta de peixes. Essa nova demanda, segundo eles, deveria ocorrer em substituição a uma ação dentro do Programa de apoio a atividades produtivas, especificamente a construção de tanques de piscicultura, os quais não mais se interessavam, para realizarem rituais em prol do retorno dos peixes. Em uma concepção técnica dos impactos, a compra de calção para rituais não se

encaixaria em Programas de atividades produtivas para compensar a diminuição de peixes, onde se encaixaria? Em um Programa de valorização cultural? Mas fica a pergunta principal, e a diminuição de peixes, outros Programas de atividades produtivas poderão ser pensados para compensar esse impacto, é possível compensar esse impacto? Nesse caso, foram contratados, pela Funai, consultores externos, com o objetivo de elaborar documento demonstrando a existência de impactos sinérgicos, acumulativos e provenientes das diversas Pequenas Centrais Hidrelétricas - PCH presentes na região, levando a diminuição dos peixes, e que deveria promover a revisão da compensação prevista anteriormente e, o impedimento da implantação de novos empreendimentos. São questões difíceis, e que demandam ações novas, expondo a Instituição a diversos conflitos e embates, os quais não estão restritos à dimensão de discussão técnica.

Esse universo complexo não pode ser ignorado. É um labirinto, são imaginários capazes de edificar paredes, e feridas, percebidas ou não como tal. O processo de licenciamento ambiental é um encontro exemplar desse universo, ele expõe questões simbólicas de uma construção que é histórica, ancestral, multifacetada, multireferenciada e multiorquestrada, mas também expõe as perspectivas do imaginar, as criações do imaginário. A fala simbólica, a expressão dos imaginários incompreendidos, tende a aumentar os conflitos e a invisibilidade dos povos, na medida em que, os diversos atores tendem a não dialogar, mas a desenvolver e expor suas expressões simbólicas em espaços imaginários herméticos, confirmando suas diferenças e defendendo seus interesses e posições, isentos de oportunidade de reflexão, sem escuta interessada no diálogo. Os atores caminham para um aumento da tensão, que tende a resultar em soluções “aceitáveis”, “negociáveis”, mas sem foco no diálogo, sem que desse encontro resulte oportunidade de aprendizado mútuo e, sequer, garantia de direitos, expressos em compensação e percebida como tal.

A facilidade com que adaptamos o outro, totalmente outro, em um discurso externo a esse outro, exposto a um imaginário de desencontros, embora seja esperado, sempre surpreende. Por outro lado, não se trata de deslegitimar nem os discursos, nem as imagens, reconhecidos no âmbito dos elementos que o constituem e, no universo próprio de quem o revela. Nem tão pouco, trabalhar para que o discurso se adapte aos direitos (no caso) indígenas. Educação para o diálogo, não ignora as pressões políticas, os poderes econômicos, ela só intenciona extrapolar o rol das tessituras dessas pressões políticas e dos procedimentos normativos, para tratar desse encontro em alteridade, para criar dentro do labirinto um espaço em que as questões tenham voz, uma voz direcionada para a tentativa de proporcionar no

espaço e no encontro das pessoas, uma possibilidade de experiência de diálogo na medida da alteridade mútua (BUBER, 2004).

É necessário esclarecer que, ao investigar esse território, assume-se que, embora o foco da pesquisa, seja uma discussão teórica, ancorada em um trabalho de campo, que busca caminhos para potencializar a defesa dos direitos indígenas, o olhar do pesquisador está voltado para o encontro, para o reconhecimento das legitimidades do território simbólico diverso, que se encontram em meio à existência, inevitável e desafiadora “da constituição de sociedades interétnicas” (CUNHA, 2009, p. 9). Sociedades que não se sustentam sozinhas, num imperativo de coexistência e de interface, e que não dialogam, que defendem posições de ideais imaginários, como se fossem compartilhados, como se fossem homogêneos.

E isso pode ser mal compreendido, torna-se, por princípio, um problema, porque a discussão é teórica, mas a pesquisa é ação. A participação nesses espaços, que são essencialmente matéria política, torna-se um desafio, principalmente porque esse reconhecimento de legitimidade envolve também uma reflexão quanto “as condições internas e externas” em que são produzidos esses discursos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 11), que também são discursos do imaginário. Então, o conflito se dá, porque não se observa do lado de fora do labirinto, mas de dentro do “olho do furacão”. Contudo, talvez seja exatamente essa complicação, que torne a pesquisa mais “presente” para as reflexões teóricas, para a contribuição com o tema. Esclarecendo que, considerar a necessidade de reflexões, quanto à produção de imagens, não significa negar o potencial e o compromisso da ciência em decifrar “estratégias ocultas de dominação” (SETTON, 2008, p. 13), elaboradas com a produção de símbolos, cujo poder e interferência estão presentes nas sociedades contemporâneas, nos lugares mais insuspeitos, configurando-se em um tipo de violência simbólica (BOURDIEU, 2008).

Considera-se que o licenciamento ambiental necessita ser educativo, para que as compensações ambientais, em forma de Programas e ações, sejam potencialmente mais positivas para os povos. Considera-se que o estudo voltado para o imaginário tem o potencial de revelar o sentido das coisas do mundo, das coisas da vida para as pessoas, assim como, o sentido das buscas e dos movimentos pessoais e coletivos. Considera-se ainda que, esses sentidos sejam relevantes para o envolvimento e a motivação dos sujeitos, participantes de processos participativos e coletivos, do licenciamento ambiental e do estudo de caso, em Yakã Porã. Então, a partir dessas considerações, procura-se identificar quais imagens formam a memória brasileira dessa relação interétnica entre índios e não-índios? Quais seriam os possíveis pensamentos decorrentes dessas imagens iniciais? Que mitos e imagens estão

relacionados com a memória brasileira e com o contexto de discussões do licenciamento ambiental afeto a povos indígenas? Que imagens se apresentam de forma relevante, no estudo de caso, para o decorrer do processo? Quais seriam as condições para promover essa revelação de imagens, no âmbito do licenciamento ambiental? Além da revelação em si, quais seriam as condições que desencadeariam, nos sujeitos, a abertura para aproximar o seu sentido do sentido revelado pelas imagens do outro? E se, nesse movimento de promover a revelação de sentidos, a partir da investigação de imaginários, encontraremos aspectos relevantes, que poderão apontar para se pensar uma educação para o diálogo e, para a participação colaborativa dos sujeitos, no âmbito do licenciamento?

A pesquisa dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento está concentrado no primeiro capítulo: “Baitogogo: o território do labirinto”. Inicia-se com a identificação dos principais conceitos e reflexões, relevantes ao estudo do imaginário. São os referenciais que enraízam a discussão: mito, neomito, símbolo, arquétipo, dentre outros, no âmbito de uma proposta metodológica que investiga a expressão do imaginário, e que considera a necessidade e a possibilidade de pesquisar o imaginário, expresso e discutido por diversos autores, considerando a multidisciplinaridade do tema, compondo um mosaico de informações que se complementam. A investigação desse território, que nunca se cansa de produzir, de criar e recriar ancora-se numa proposição chamada hermenêutico-simbólica (DURAND, 2012). Trata-se de investigar os conteúdos míticos, que parecem poder revelar algo sobre o sentido próprio que os sujeitos e os coletivos buscam expressar pelo imaginário. É uma perspectiva de estudo e análise realizada por um tipo de hermenêutica mais apropriada ao estudo dos mitos e dos símbolos, conforme a perspectiva da antropologia do imaginário de Gilbert Durand (CHAVES; ARAÚJO, 2014).

Após a descrição dos conceitos, a investigação teórica apresenta o solo desse território, das camadas mais profundas e mais antigas às mais superficiais e mais recentes, tratam-se da memória do imaginário brasileiro a respeito dos índios, imagens relevantes, que mostram o sentido que o Brasil destina ao índio, genérico ou não, mas imaginado. Assim como, algumas imagens do território do imaginário constituído pelos povos indígenas sobre os não-índios, imagens do universo mítico indígena, quanto a origem do branco e sua diferenciação. As camadas mais profundas são reveladas pelos estudos desenvolvidos, principalmente por Gambini (2000), a despeito da existência de um sentido de desencontro para conseqüente negação da alma indígena, que é anterior aos primeiros contatos entre índios e europeus. Pois, nos interessa pesquisar as primeiras sementes desse terreno do imaginário, por que apresenta imagens que podem agir, diretamente, na produção da invisibilidade dos povos e que podem

promover, por meio de uma atualização, imagens com esse mesmo sentido, reeditadas em novas versões. No âmbito de uma imagética construída a partir da concepção do índio do “passado”, mas também no âmbito das discussões voltadas à proteção dos povos indígenas, e do surgimento dos novos direitos, vinculados ao reconhecimento do Brasil pluriétnico e da proteção ao meio ambiente.

No mesmo capítulo apresentamos como o Brasil se pensa, buscamos algumas imagens e mitos, que versam sobre nós brasileiros, sobre o Brasil, revelando uma constelação de imagens. São referências sobre ser brasileiro que podem corroborar para a formação de alguns labirintos potenciais do licenciamento. Dessa forma, essa primeira parte vai apresentar o material, o solo fértil em que nosso labirinto se ergue, fazendo um exercício de imaginar que o solo está carregado de sementes, e que são os atores sociais, em encontro, no interior do labirinto, que irão fazer germinar algumas sementes, às vezes profundas, às vezes superficiais, formando então as paredes do labirinto. Por vezes, esse material pode ficar endurecido, rígido e transforma-se em paredes de tijolo e cimento, que vão ganhar camadas e mais camadas de reboco. Já no final do segundo capítulo são apresentadas algumas imagens dos atores sociais, anastomosados com os imaginários mais recentes sobre os povos indígenas, a Funai e o licenciamento ambiental. São os imaginários de alguns atores participantes do estudo de caso, que se adiantam nesse capítulo, em função da relevância de questões tratadas, durante as entrevistas, para a formação desse solo do imaginar.

O segundo momento trata do estudo de caso, realizado durante a execução do Programa Básico Ambiental Indígena em Yakã Porã, *Tekoa*<sup>3</sup> de uma comunidade Guarani Mbyá. O estudo busca identificar o imaginário dos envolvidos, durante a fase de acompanhamento da execução do PBA-I. Investigando o diálogo de imaginários, “constelações de imagens”, como se apresentam, como afetam os movimentos, as motivações, imersas em mitos, em neomitos, em símbolos, e imagens. Nesse momento, nos colocamos no interior de um labirinto específico, e nos dispomos a pensar a partir da revelação do imaginário formador desse labirinto, e da repercussão dessas imagens no próprio autor, sementes que germinaram e que se apresentam como formadoras de paredes. Considerando também a possibilidade de formação e revelação de novas imagens. Buscando identificar as condições para que os sujeitos possam abrir-se a auto escuta e, visualização de seu próprio imaginário e do imaginário do outro, em favor do diálogo e do desenrolar colaborativo do processo. A análise desse material do imaginário, presente no estudo de caso, será realizada

---

<sup>3</sup> O *tekoa* é o lugar de ser Guarani, local para vivenciar o modo de ser no lugar, pelas práticas, pelos mitos, pela reprodução da vida social imersa na cosmologia Guarani (LADEIRA, 2007).

por dois métodos, conforme a natureza da imagem: pela hermenêutica simbólica (DURAND, 2012), e pela fenomenologia da imaginação (BACHELARD, 2008).

Nesse momento, a metodologia de investigação é, paralelamente, uma tentativa, tímida, de experimentar, demonstrar os efeitos de uma intervenção, que é a própria intenção de escuta e de valorização da capacidade dos envolvidos. Pois como na história mitológica do Minotauro, o novelo de lã precisa começar a ser desenrolado ao irmos entrando, caminhando para o interior do labirinto.

A utilização da fenomenologia da imaginação refere-se a uma fenomenologia própria a poética do imaginário, que extrapolamos, a partir da metodologia de estudo do fenômeno poético, o qual se debruça Bachelard (2008). Assim, para podermos investigar a imaginação dos sujeitos, precisamos considerar a possibilidade de sua dupla natureza, que pode tanto apresentar imagens da memória do imaginário, como apresentar criações, novidades do imaginar, e que não podem ser tomadas como um “eco do passado”. Essas criações serão analisadas por meio de uma fenomenologia que se destina a trabalhar com a repercussão, que as imagens imaginadas têm sobre os “sujeitos participantes”, mas principalmente sobre o “investigador”. (BACHELARD, 2008, p. 2). A imagem criada é da ordem da transsubjetividade<sup>4</sup>, e carece de ferramentas que ultrapassem a objetividade, é preciso a procura da repercussão da imagem, a partir da busca do “início da imagem” em uma consciência individual. Conforme Bachelard (2008, p. 4) esse é um caminho capaz de refazer a transsubjevidade da imagem, e revelar sua “amplitude e sua força”.

É com essa perspectiva metodológica, que permitimo-nos utilizar também, como referencial teórico imagético do território imaginante discutido, a arte instalação de Oliveira (2001; 2010; 2011a; 2011b; 2012a; 2012b; 2013; 2014), pelo seu potencial instigador, inspirador e provocativo, quanto ao objeto trabalhado na tese, repercutindo e dialogando com o ambiente labiríntico do tema, exercendo seu potencial de ressonância sobre o imaginário do próprio autor. O artista foi consultado e informado sobre o conteúdo da tese, e autorizou a reprodução das imagens presentes no texto. As imagens são apresentadas no início dessa introdução, dos capítulos e das considerações finais, e discutidas como imagens, como arte-intervenção que dialoga com o que cada seção irá discutir.

Conforme Bachelard (2008), ainda que não tenhamos o acesso ao passado da imagem poética, “ela se enraíza imediatamente em mim” e isso nos habilita a conhecer a obra de arte por um conectivo que independe do saber. O que nos conecta a obra de arte é a forma como

---

<sup>4</sup>A transsubjetividade da imagem poética da arte ocorre pelas ressonâncias e reverberações entre o que cria e o que se debruça sobre a imagem, ocorrendo um encontro de subjetividades (BACHELARD, 2008).

ela se dirige instantaneamente a alma, o artista não tem nenhum controle sobre essa imersão, tão pouco, aqueles que com ela se conectam. É por isso um exercício imagético de ontologia imediata.

Considera-se relevante ainda, esclarecer que o estudo de caso, considerado o segundo momento da tese, será apresentada de forma temporal, para que possamos perceber a intervenção e a pesquisa, e como se revelam e se comportam os imaginários nesse labirinto, conforme os desafios, as interações, e a intenção de condições de escuta e diálogo. Contudo, embora haja uma divisão facilitadora, são imagens agregadas e interligadas. Esse segundo momento, apresenta-se em três capítulos: “Pinceladas: encontro e intenção”; “Pintura artificial: construção e desafios”; e “Transarquitetônica: de volta à raiz”.

O material de análise do estudo de caso incluiu documentos: atas de reuniões de Comitê Gestor de acompanhamento da execução do PBA-I de Yakã Porã, encontros envolvendo empreendedores, técnicos da FUNAI e a comunidade indígena; Estudos de Impacto Ambiental e o Programa Básico Ambiental Indígena voltado à comunidade indígena de Yakã Porã; Os cinco relatórios de execução do PBA-I de Yakã Porã (novembro de 2012, abril de 2013, agosto de 2013, dezembro de 2013 e fevereiro de 2014).; Os relatórios de vistoria técnica relativos ao acompanhamento da execução do Programa de Infraestrutura previsto no PBA-I de Yakã Porã e; O relatório de avaliação final do PBA-I, realizado com representantes de todos os envolvidos (comunidade indígena, empreendedor, empresa consultora e técnicos da FUNAI).

O material de registro do pesquisador compreendeu: caderno de campo com anotações relevantes e reflexões realizadas durante e após as visitas de campo. Compreendendo momentos de diálogos, durante a Oficina Participativa para construção coletiva de uma nova proposta de projeto arquitetônico de escola, durante visita técnica de vistoria do Programa de Infraestrutura, durante participação em reunião de Comitê Gestor, durante reunião de avaliação da execução do PBA e durante a inauguração da escola indígena.

Compõe ainda o material de pesquisa às entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os representantes da comunidade indígena (apêndice A) e, com representantes do empreendedor, da empresa consultora, e dos técnicos que participaram do processo (apêndice B). As entrevistas com os representantes indígenas foram realizadas num momento anterior, e buscaram iniciar a avaliação do PBA-I, pela perspectiva dos participantes. As demais entrevistas ocorreram em diferentes momentos, conforme a disponibilidade dos envolvidos, e voltaram-se para os desafios relacionados à participação e, as motivações, a experiência pessoal, a relação com a questão indígena, e a conexão entre trabalho e experiência pessoal.

Os entrevistados foram informados previamente do teor da pesquisa, associado ao Consentimento livre e informado, autorizando a gravação das falas, durante as entrevistas e, durante a avaliação coletiva da execução do PBA de Yakã Porã.

Os participantes das entrevistas ou de momentos específicos, como reuniões, que foram citados, estão identificados, ao longo do texto, por letras e números, conforme o vínculo que possuem com as Instituições, comunidades ou empresas, que participam do processo de licenciamento e que os insere nesse contexto. Tratam-se de quatro grupos. A letra G diz respeito aos Guarani, sendo sete o número de participantes. A letra F refere-se aos técnicos da Funai, sendo três participantes diretos. A letra E, refere-se aos dois representantes do empreendedor. E a letra S ao representante da empresa de meio ambiente, contratada como consultora, pelo empreendimento, para elaboração do Estudo de Impacto Ambiental do componente indígena, do Programa Básico Ambiental Indígena e pela sua execução. Não consideramos necessária a utilização de codinomes para as crianças e adolescentes, participantes da Oficina Participativa para construção coletiva de uma nova proposta de projeto arquitetônico para a escola. As famílias autorizaram a utilização das imagens presentes ao longo do texto.

Além desse material de pesquisa, tem-se a mitologia indígena brasileira, sobretudo a mitologia Guarani, como fonte de conhecimento e reflexão acerca do imaginário disponível, capaz de apontar para algumas questões, enigmas do labirinto, oferecendo dialogicamente elementos para discussão, as quais ampliam a percepção desse território e corroboram para nossas momentâneas saídas. Pois esse também é um caminho para conhecer o sentido das coisas, das pessoas e da vida para os povos indígenas, e para seu contato com a sociedade.

A revelação de imagens é riquíssima, tanto no material escrito nos documentos, quanto nas falas das reuniões e entrevistas. Apesar do conteúdo dos materiais estarem presentes, de uma forma ou de outra, já que os documentos são referenciais da história desse labirinto, não serão apresentadas análises detalhadas de todas as imagens. Seria tarefa inviável analisar todas as imagens apresentadas pelos envolvidos. A escolha, então, baseou-se na presença de imagens que pudessem contribuir para uma perspectiva de discussão do licenciamento, de forma mais ampla, colaborando para se pensar o território do imaginário, em prol de condições de escuta e diálogo em outros labirintos do licenciamento.

No mesmo sentido, e para passar da invisibilidade da alma indígena Guarani, em termos dos sentidos de sua existência, e de memória da interface com o mundo do branco à uma tentativa de aproximação e revelação, que precisa ocorrer no contexto do labirinto licenciamento, deixamos explícito isso, enquanto esforço de revelação nesse espaço. Não há a

intenção de se fazer uma revisão da extensa bibliografia que trata do mundo Guarani para torna-los mais visíveis ao nosso imaginário no espaço da tese. O tempo do “conhecer”, do “escutar” e do “revelar” os Guarani será, exatamente, como é no labirinto, o tempo do licenciamento, o tempo de atuação e encontro entre técnicos, consultores e membros das famílias Guarani de Yakã Porã. Sujeitos todos a um desafio temporal, que parte da previsão de andamento das obras, do planejamento dos Programas de Desenvolvimento e, da normatização referente aos procedimentos para o licenciamento ambiental. O tempo pode ser uma face do Minotauro ou não, e tende a agir enquanto interferência, inclusive na constituição e na utilização intencional do imaginário.

Assim, a base teórica sob a qual nos colocamos a conhecer os Guarani de Yakã Porã está assentada no documento “Estudo de Impacto Ambiental - EIA de Yakã Porã”, complementado por autores e estudos. O objetivo é esclarecer questões do imaginário, quando isso for possível, e dialogar com o que os Guarani explicitaram, nas entrevistas e nas reuniões e com os desafios dos participantes do processo. Com essa proposição, queremos reiterar a trajetória do labirinto, no momento em que nos dispomos a entrar no processo. Reafirmando que, a intervenção e a pesquisa ocorrem nos tempos exatos da vivência do licenciamento, afastando-se de uma tentadora ferramenta teórica que, ao final, agiria promovendo o sacrifício do labirinto, pelo aproveitamento de estudos, em tempos outros, e em condições outras, que desmantelariam as questões da tese, e o seu real desafio. Essa revelação, em um formato teórico, desmantelaria, sobretudo, o momento do encontro para a escuta. Há um reconhecimento de que as fontes de pesquisa teórica sobre os Guarani são chaves para os chamados “obstáculos intransponíveis”, mas não agem por si só, não são capazes, durante a pesquisa e intervenção, de darem conta da saída do labirinto, porque construído no encontro dos atores, no momento presente e atuando sobre o imaginário futuro dos Guarani, tomados pela sua revelação, e no momento de sua revelação.

## 2 BAITOGOGO: O TERRITÓRIO DO LABIRINTO

Figura 2 - Baitogogo



Fonte: Oliveira (2013), Palais de Tokyo, SAM Art Projects, Paris, França).

*Baitogogo*, a instalação inspirada no mito heroico bororo, modifica os pilares da galeria palais de tokyo, de onde surge e cresce, para ocupar o espaço aéreo, transformando-o em natureza enraizada no concreto. “Estamos fundamentalmente diante de organismos, estruturas vivas, formas em expansão que invadem e se instalam no cubo branco mudando radicalmente, no caso das esculturas maiores, a funcionalidade e a arquitetura do lugar” (SCOVINO, 2013, p. 112). *Baitogogo* é ao mesmo tempo problema e solução, é um emaranhado que consegue trazer tanto peso para as colunas, como leveza e confusão, para o espaço aéreo que ocupa, preenchido por uma natureza de resistência, de reivindicação. Da mitologia indígena bororo, um mito conta a história da origem da água, dos ornamentos e dos ritos funerários, a história do herói baitogogo:

Nos tempos remotos, quando dois chefes da aldeia pertenciam à metade Tugarege (e não à metade Ecerae, como atualmente) e provinham, respectivamente, um do clã arroe e o outro do clã apiborege, havia um chefe principal chamado Birimoddo, “pele bonita” (...) e apelidado Baitogogo.

Um dia, a mulher de Baitogogo – que pertencia ao clã bokodori da metade Ecerae – dirigia-se à floresta à procura de frutos silvestres. Seu filho queria acompanhá-la e, como ela não quis, ele a seguiu às escondidas.

Desse modo, ele assistiu ao estupro da mãe por um homem do clã Kie, pertencente à mesma metade dela (e, portanto, “irmão” dela na terminologia indígena). Alertado pelo filho, Baitogogo começa por se vingar do rival. Fere-o com sucessivas flechadas, no ombro, no braço, na coxa, na nádega, na perna, no rosto, e finalmente mata-o com um ferimento nas costas.

A seguir, durante a noite, ele estrangula a mulher com uma corda de arco. Auxiliado por quatro tatus de espécies diferentes – bokodori (tatu-canastra, *Priodontes giganteus*), gerégo (“tatu liso”, “tatu-bola”, *Dasypus tricirtus*) enokuri (“tatu-bola-do-campo”) e okwaru (variedade de tatu-peba”) – ele cava uma cova sob a cama da mulher, enterra o cadáver, tapa o buraco e o cobre com uma esteira, para que ninguém descubra sua obra.

Enquanto isso, o menino procura a mãe. Abatido e chorando, ele se cansa seguindo falsas pistas dadas pelo matador. Finalmente, num certo dia em que Baitogogo está passeando em companhia da segunda esposa, o menino se transforma em passarinho para procurar a mãe, e deixa cair um pouco de excremento sobre o ombro de Baitogogo. O excremento germina na forma de uma grande árvore (o jatobá).

Incomodado e envergonhado por esse fardo, o herói deixa a aldeia e leva uma vida errante no mato. Mas, cada vez que ele para a fim de descansar, faz surgir lagos e rios. Naquela época ainda não existia água na terra. Cada vez que surge água, a árvore diminui e por fim acaba desaparecendo.

Encantado com a paisagem verdejante que criou, Baitogogo resolve não voltar mais para a aldeia, cuja chefia tinha abandonado nas mãos do pai. O segundo chefe, que mandava em sua ausência faz o mesmo e o segue. Assim, a dupla chefia passou para a metade Ecerae. Transformando-se nos dois heróis culturais Bakororo e Itubore, os dois antigos chefes só voltarão a visitar sua gente para lhe dar os enfeites, as vestimentas e os instrumentos, que em seu exílio voluntário eles inventam e fabricam.

Quando eles reaparecem a primeira vez na aldeia, ricamente enfeitados, seus pais, que se tornaram seus sucessores, ficam amedrontados no início: depois, recebem-nos com cantos rituais. Akario Bokodori, pai de Akaruiu Borogo, o companheiro de Baitogogo, exige que os heróis (que, nesse momento, parecem ser não dois, mas uma coorte) lhe deem todos os enfeites. Um episódio a primeira vista enigmático conclui o mito: “Não matou os que trouxeram muitos (enfeites), mas sim aqueles que tinham trazido poucos” (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 71-73).

É possível que vários aspectos dos desafios enfrentados pela humanidade já tenham sido apresentados pelo inconsciente, expressando-se coletivamente pelos mitos, criados e rememorados pelos mais diversos povos. São questões atemporais, que enfrentamos para lidar com a vida e a morte (JUNG, 2008).

Os desafios são expressos por meio de metáforas que incluem a vida material, sentimental e espiritual, vinculadas às dificuldades que encontramos ao longo da existência, histórica e contemporânea (CAMPBELL, 1990), para reafirmarmos, mantermos ou criarmos nossas condições de humanidade ou desumanidade, com todas as implicações que os diversos significados dessas palavras possam ter. As investigações das expressões do inconsciente revelam que, não obstante os receios e os poucos estudos relacionados à psique, o inconsciente é onde “encontramos todos os aspectos da natureza humana – a luz e a sombra, o belo e o feio, o bom e o mau, a profundidade e a tolice”. Chamando a atenção para o estudo do simbolismo individual e coletivo, apresentando resultados “encorajadores”, no sentido de

dialogarem com as perguntas e respostas “que se faz à humanidade de hoje” (JUNG, 2008, p. 131). Para Gambini (2000):

(...) cada história ou mito indígena seria como uma auto-representação da psique “brasileira” de todos os tempos falando de si mesma, contando sua maneira de funcionar por meio da linguagem que lhe é própria – a das imagens -, que é a maneira como a psique fala de si mesma até hoje, pelas imagens do inconsciente contemporâneo nos sonhos, nas fantasias, nas criações artísticas e culturais de todas as espécies (GAMBINI, 2000, p. 24).

Os conceitos de imaginário, mitologia, mitos, símbolos, arquétipos e, neomitos são apresentados a seguir, são os conceitos necessários à compreensão de como se constitui esse solo. E que permitem identificar a presença do território do imaginário no espaço labiríntico do encontro, edificado em Yakã Porã sobre o terreno fértil do “patrimônio imaginário da humanidade” (DURAND, 2012, p. 26), ou seja, a memória do imaginário social.

As paredes desse labirinto parecem ser o resultado de um esforço coletivo, consciente e inconsciente, em encobrir, talvez apagar “dores” e “delícias”, por camadas e camadas de reboco. Trata-se de uma história de força, de resistência, mas também de deformação e de destruição, desses encontros e desencontros, em que podem ter sido semeadas e consolidadas algumas imagens do território do imaginário brasileiro, criado a partir dos primeiros contatos entre europeus e Povos Indígenas (GAMBINI, 2000).

Segundo Eliade (2013) o século XX marcou uma mudança de perspectiva quanto aos estudos dos mitos, seu sentido deixou de ser somente fábula ou ficção para ser compreendido a partir do sentido que tinham na própria sociedade arcaica, da verdade e do caráter significativo para cada povo. Contudo, como bem pontua também o autor, o valor semântico do mito ainda é duplo. Já que, tanto é uma palavra utilizada para designar ilusão ou invenção, presumidamente falsa, como, sobretudo no contexto de historiadores, etnólogos e sociólogos das religiões, está associada a uma verdade tradicional sagrada para determinado grupo.

Essa concepção, tão usual e compartilhada, do mito como ficção iniciou-se com Xenófanes (565 a. C. – 470 a. C.), quando a filosofia foi progressivamente extraindo do mito seu caráter religioso. Nesse processo, o judeu-cristianismo conservou sua mitologia, que passou a ser validada como verdade histórica, registro de testemunho nos dois Testamentos, e de resto o *mythos* dos povos passou a ser entendido como um tipo de pensamento que se contrapõe ao *logos*, da ordem da razão, da racionalidade. Entender os mitos e estudar a humanidade e sua verdade a partir do mito “nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa da história do pensamento humano”, mas adquirir uma compreensão do

sentido e das categorias que se apresentam no pensamento do homem moderno (ELIADE, 2013, p. 11). Há para Eliade (2013) uma especificidade quanto aos mitos das sociedades arcaicas e tradicionais, ao viverem sua mitologia como algo vivo, e que trata do fundamento da existência, das atividades e do comportamento do homem. O autor propõe uma aproximação conceitual, em que:

O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. (...) O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial (...) o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. (...) Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a ‘sobrenaturalidade’) de suas obras. (...) É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2013, p. 11).

A principal função do mito seria a de oferecer os modelos próprios aos ritos e as ações humanas importantes, como as voltadas para a alimentação, “o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (ELIADE, 2013, p. 13). Para as sociedades que vivem essa mitologia viva, há uma distinção entre “histórias verdadeiras” e “histórias falsas”. As verdadeiras, as quais chamamos mitos, ocupando o lugar do sagrado, e em geral, são recitadas em momento específico, pois tem o potencial de provocar a presença do ente sobrenatural, assim como de compartilhar sua força, e tornar a pessoa, que o vivencia, contemporânea do tempo sagrado, das atividades e dos seus criadores (ELIADE, 2013).

Para Morin (1996), o pensamento mitológico não desapareceu nas sociedades modernas, se modificou. O mito, herança da nossa história da consciência, parece sobreviver às descobertas da ciência ou dialogar com ela, ou ainda, envolvê-la, não subtraindo em nada da idéia, fazendo surgir ou ressurgir o mito, o qual Morin chama de neomito. Segundo Morin (1996), no neomito, o mito estabelece uma relação dupla com a idéia, filha da razão, ora alimentado-a, ora encerrando suas possibilidades de diálogo com a dinâmica do mundo, com um mesmo tipo de vínculo com o real.

Assim é que, por exemplo, o mito do homem original, puro, isento de pecados e do mal é sempre reatualizado e gera novos mitos ou “neomitos”, à exemplo do “Bom Selvagem” (FORTES, 1996) e do “Mal Selvagem” (BACELAR; SILVA, 2008) em vista do comportamento arquetípico entre os seus, com a sociedade e com a natureza. Essas imagens dialogam com ideias preservacionista, como a de uma “natureza intocada” (DIEGUES, 2004),

gerando um julgamento social amplo, conforme o atendimento ou não, das expectativas relacionadas ao que se espera de uma conduta modelo, no contexto de uma imagem arquetípica do homem “natural”. Um outro exemplo, de formação de neomitos, associados à imagens de populações tradicionais, não de povos indígenas, e que também está relacionado ao anterior, é o que ocorre, quando o mesmo mito encontra-se com a ideia do homem simples, associando-o também ao homem “natural”. Populações tradicionais são:

Grupos humanos habitantes de um determinado país que apresentam características distintas da sociedade nacional dominante. Distinguem-se desta pela conservação de uma identidade cultural própria, com costumes, conhecimento, tradições, instituições sociais e econômicas específicas, incluindo as formas de uso e ocupação da terra e a relação com o ambiente (TASSARA, 2008, p. 151).

Essa ideia recebe então, uma sobrecarga de imagens, de sentimento, podendo configurar-se como um símbolo de esperança de resgate, de encontro com um tipo de humanidade idealizada. Não mais fruto de uma elaboração racional, ou constatação social e também, não exclusivamente mito, que faz com que as populações tradicionais passem a ser associadas, assim como pode ocorrer com os povos indígenas, a uma condição de bondade nata, com risco de graves consequências para as expectativas em torno das próprias comunidades, podendo gerar um outro tipo de invisibilidade: a invisibilidade da pessoa, de sua complexa e desconhecida alteridade, de suas próprias expectativas, sob o risco de levar a perda da necessidade de se conhecer, a partir da própria expressão da pessoa, e dos grupos, o seu sentido de existência, já encerrado no símbolo a elas associados. Para Morin (1996), os neomitos podem apresentar toda a numinosidade de um mito, e sua força emocional, mas não necessariamente a sua racionalidade.

Supõe-se, dessa maneira, que há uma perda no que se refere ao leque de interpretações e significados possíveis, nos ditos mitos arcaicos, em comparação com os neomitos. O neomito utiliza as imagens do pensamento mitológico, podendo configurar um novo símbolo, porém, não à sua própria racionalidade. Assim, o mito e a razão precisam não só reconhecer suas racionalidades, mas promover um diálogo que possa dar conta dessa confluência sem encerrá-la em objetividade cega ou subjetividade extrema. Para Morin “uma razão aberta pode compreender ao mesmo tempo as carências e os excessos de ambos os pensamentos” (1996, p. 164).

O autor propõe um diálogo *mithos e logos*, uma complementaridade que considere “o símbolo, a simpatia, a projeção/ identificação, e até o antropo-cosmo/morfismo” agentes de

uma melhor compreensão dos desafios tratados. Na razão, na ciência e no cotidiano, os mitos agem clandestinamente, desafiam qualquer pretensão de encerramento do real e, de expectativas de conduta baseadas, exclusivamente, em informação (MORIN, 1996).

O diálogo *mithos* e *logos*, conforme proposto por Morin (1996), revelou-se uma abordagem potencialmente rica, caracterizando-se por um desafio que considera a complexidade e a construção coletiva, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, e as expressões individuais. Nesse diálogo, o simbólico e o imaginário precisam ser considerados, na mesma relevância que a razão, que as questões políticas, econômicas e ambientais. O universo dos mitos e da razão permite compreender, que o incoerente e o contraditório, não são mais que o reflexo de uma misteriosa história da consciência humana, e se expressam pelo imaginário.

Apoiamo-nos em Durand (2012) quanto à vulnerabilidade do pesquisador, e dos que com ele seguem, pois apesar desse terreno, fértil e poderoso, está “bem patente”, “conhecido”, “repetido em todos os mitos e poemas da humanidade ‘desde o princípio do mundo’ *semper et ubique*” (sempre e em todas as partes). Exige-se que haja disposição, imbuída de curiosidade paciente e de um espírito livre o bastante para “o imprevisto maravilhoso do que ‘aparece’”, debatendo-se para se esquivar, de um tipo de “colonialismo intelectual” ao tomar valores culturais próprios de sua cultura, “como arquétipos normativos para outras culturas”, pois que “a única coisa normativa são as grandes reuniões plurais de imagens em constelações, enxames, poemas ou mitos” (DURAND, 2012, p. 10-17). Durand (2012) identificou as “grandes constelações imaginárias” e conceituou o imaginário como:

(...) o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra (DURAND, 2012, p. 18).

Aventurar-se por esse “imprevisto maravilhoso” para conhecer, carece de informações de diversas áreas, disciplinas que buscam compreender, ou que estão voltadas para o diálogo com o imaginário, mas antes um espírito preparado para a diversidade cultural, pela composição que podemos fazer da história, das mitologias, da etnologia, da linguística e da literatura. Estamos em busca dos segredos profundos presentes nesse território e que estruturam as paredes, e dos seus “sujeitos criadores” e “dinâmicos”: os arquétipos de uma humanidade de “frágil grandeza” (DURAND, 2012, p. 18-19).

Durand (2012) chama a atenção para a importância do imaginário enquanto estímulo psicológico e cultural, que só pode ser acessado fenomenologicamente por uma imaginação humilde, precisamente deixando que a imagem ressoe, sem nunca reduzi-la, mas sempre com disposição para segui-la, declarando-a em sua infinita inteireza, evitando-se toma-la pela pesquisa da palavra, no campo da semiótica. O sentido da imagem deve ser buscado na própria “significação imaginária”, em que o sentido figurado é o sentido que buscamos, por que é ele que significa a imagem.

Assim, conforme Bachelard (1997), por meio da imaginação organiza-se, cria-se uma identidade para as imagens, que são, ao seu modo, homogêneas e compartilhadas, interligadas de maneira única. Há então, uma deformação própria do dinamismo do imaginário que vai habitar a vida psicológica e cultural, e que se atualiza num eterno diálogo mantenedor da coerência de sentido, em que “a unidade do pensamento e das suas expressões simbólicas apresenta-se como uma constante correção, como uma perpétua afinação” (DURAND, 2012, p. 30).

O imaginário produz símbolos, ao formar imagens, que são de uma natureza diferente da semiologia, trata-se de uma semântica especial, constituída por um sentido ampliado e organizado de forma diferente, e que apresenta um tipo de poder de repercussão “essencial e espontânea”. Disso resulta a importância do universo simbólico, em vista de sua original concepção anterior a “qualquer significância audiovisual”, em que aqueles que interagem, interagem antes por suas potencialidades psicológicas, constituintes e constituindo o símbolo imaginário, o plano primitivo da expressão, como na linguagem da criança. Ainda que, com o desenvolvimento e a passagem para a fase adulta, desenvolvam-se a expressão e o pensamento a partir da percepção e das coisas, essas bebem na fonte do sentido metafórico do simbólico, “que é a matriz original a partir do qual todo o pensamento racionalizado e o seu cortejo semiótico se desenvolvem” (DURAND, 2012, p. 31). Conforme Jung (2008, p. 19): “(...) uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato”.

O estudo das motivações simbólicas desafia o aventureiro, pois que este deve, distanciando-se de uma criação categórica de análise de base racional, submeter-se a um exercício investigativo mais sensível, de um plano que é pluridimensional, e menos tentando adapta-lo às normas do universo objetivo, visto que há uma aproximação, assimilação e identificação espontânea do território simbólico, que ocorre no nível do subjetivo. Talvez aproximar-se, aventurar-se pelo território do imaginário seja uma experiência, para o homem moderno, como a escuta, a entrega a uma música, uma imersão completa como Lévi-Strauss

(2014) apontou, pela capacidade que determinadas músicas tem em atingir campos simbólicos, como a mesma profundidade que os mitos para o homem arcaico.

A partir da concepção desenvolvida nos estudos de Bachelard (1997; 2013) sabe-se que a motivação simbólica é caracterizada pela bivalência de seus elementos, assim a água, a terra, o fogo e o ar são simultaneamente conquista e recusa, dividindo-se em multitonalidades. A “trajetória simbólica” tem uma complexidade própria que escapa as “intimações objetivas”. Outra característica, diz respeito a inversão da imagem, no contexto do imaginário, em que surge, realizando uma mesma linguagem. Assim, temos o simbolismo da árvore, e da árvore invertida, por exemplo, expressando com uma racionalidade própria a esse universo, um conjunto de elementos e significados, que se conectam à uma diversidade de imagens e que, portanto é identificada e inteligível, no âmbito de seu duplo (DURAND, 2012, p. 35).

Cunha (2009) ao analisar o movimento messiânico Canela, apresenta essa característica do território do imaginário, investigando como o mito de Aukê foi revivido ao inverso, invertendo-se as imagens, percebidas pelo seu duplo sentido. E foi exatamente pela inversão que se estabeleceu uma identificação imediata do grupo com o novo Mito. Aparentemente, bem diferente do mito original, para o observador externo e estranho à cosmologia da comunidade e, do entendimento da racionalidade presente no mito. Ressaltando que a caracterização das motivações simbólicas deve fixar-se na sua própria natureza, antes de começar a conjecturar sobre sua objetividade temática:

(...) Fenômenos astrais e metereológicos, elementos de uma física grosseira de primeira instância, funções sociais, instituições de etnias diferentes, fases históricas e pressões da história, todas essas explicações que, a rigor, podem legitimar esta ou aquela adaptação de comportamento, da percepção e das técnicas, não dão conta dessa potencia fundamental dos símbolos que é a de ligarem, para lá das contradições naturais, os elementos inconciliáveis, as compartimentações sociais e as segregações dos períodos da história (...) (DURAND, 2012, p. 38).

A imaginação seria enfim um produto para a liberdade, assim busca revelar mais do que fugir de uma imposta censura, se assim fosse, a natureza do fenômeno imaginário simbólico tenderia a ficar reduzida e encobrir o que se busca. Durand (2012) propõe o “trajeto antropológico” como uma constante troca que ocorre no território do imaginário, e que advém do encontro das “pulsões subjetivas”, com as “intimações objetivas”, constituídas a partir de uma existência que também é cultural, cósmica e social. Estamos diante de um fenômeno de conjugação da pulsão subjetivo-afetiva e individual em um leito social, que é ambiente e

instituição, que pode remar a favor ou contra a maré simbólica do contexto cultural e social (DURAND, 2012, p. 41).

Na terminologia do território do imaginário, em Durand, signo é o “sinal contingente de um significado”, enquanto imagem trata do sentido subjetivo, anterior ao signo. Esquema trata de uma “generalização dinâmica e afetiva da imagem”, seria o que Bachelard chama de “símbolo motor”, seria o “presentificador” do gesto e da imagem, no contexto do psiquismo (DURAND, 2012). A imagem formada em um trajeto antropológico é diferente da ideia, que é um processo racional, e que busca se realizar, motivada arquetipicamente, no contato com o contexto histórico.

Segundo Jung (2008), os arquétipos são imagens com sobrecarga de ideias e significados, que desencadeiam numinosidade, energia psíquica e estímulo ao emocional, interferindo nas escolhas dos envolvidos, sendo vivenciados de forma diferente conforme a fase da vida e, a cultura em que o indivíduo está inserido. O conceito de arquétipo seria “uma predisposição para agir, conceber, imaginar ou sentir que antecede, na mente humana, a cultura e o aprendizado. Esse processo psíquico profundo se constitui por meio da História e do tempo” (GAMBINI, 2000, p. 24). Dessa forma, os arquétipos realizariam a junção, construindo a ponte entre os processos racionais e o imaginário. Os arquétipos são tanto os inspiradores e os construtores das ideias, quanto dos mitos e dos contos, que encontram seus pares de imagens e, então dançam em constelações (DURAND, 2012), o que poderia explicar também a formação dos neomitos, como chama a atenção Morim (1996).

Incluo ainda, os conceitos de sincronicidade e de *insight* desenvolvidos por Jung (1991). Sincronicidade tratando-se da manifestação de um fenômeno em que temos a oportunidade de experimentar eventos, simultâneos ou paralelos, de significação correspondente, ou acontecimento de eventos de relações significativas, que podem ser distantes temporalmente ou espacialmente, pois são imprevisíveis. E *insight* tratando-se de um tipo de conhecimento espontâneo, muito comum inclusive na ciência, que não advém de uma sequência lógica de ideias, mas sendo um acontecimento de conhecimento imediato (JUNG, 1991).

Para a psicologia analítica, os sonhos são considerados um dos principais materiais de estudo e porta de acesso ao conhecimento a respeito do inconsciente. Os símbolos podem surgir como uma criação inconsciente por meio dos sonhos, e revelar algo sobre o próprio inconsciente daquele que sonha, tornando-se “(...) o mais fecundo e acessível campo de exploração para quem deseja investigar as formas de simbolização do homem” (JUNG, 2008, p. 25).

Gambini (2000), ao discutir a presença da sincronicidade na revelação de sonhos e acontecimentos, questiona: “é como que um corte temporal e espacial na consciência corriqueira para produzir um estado transcendente? A indagação sobre o mistério que nos rodeia impõe-se sem mediações do intelecto” (p. 83). São fenômenos como esse que abordam questões sobre as quais “não conseguimos explicar racionalmente” e que pesquisar e experimentar a sincronicidade nos leva a questionar “onde se localiza a fronteira de nossa consciência?” (p. 83) Portanto, materiais que apresentam o fenômeno da sincronicidade podem ser considerados uma fonte de conhecimento sobre a própria consciência humana.

O entendimento desses conceitos, mais do que a discussão teórica que os embasam, nos interessa já que é exatamente o produto dessa construção, que fornece elementos próprios ao entendimento, compartilhado ou não, da existência de imagens que se erguem sobre um universo de representações simbólicas, falantes do território do imaginário. Sem, contudo, significar que as culturas façam desse simbolismo, assim como da forma com que é rememorado ou interconectado, as diversas materialidades e atividades, em uma significação comum.

Ou seja, um mesmo símbolo ao tentar ser transmitido para outra cultura, será elaborado em acordo à sua própria construção simbólica, fazendo surgir toda uma interpretação e numinosidade que poderá estar, e provavelmente estará, bem distante das imagens e arquétipos atribuídos ao símbolo a partir do imaginário de quem a transmite. Saez (1999) discuti essa interface de imagens cuja tradução é feita pelo movimento de outras imagens, e possivelmente vivenciadas por meio de diferentes arquétipos, no contexto da atividade de missionários em povos Pano, na Amazônia, resultando em diferentes formas de apropriação de símbolos.

Castro (2002) desenvolve um conceito que pode articular-se com as construções simbólicas, trata-se do perspectivismo, a partir da etnografia dos povos indígenas da Amazônia, sobretudo quanto ao imaginário da criação, da existência dos seres e da cosmologia, que faz com que esses povos pensem os animais, como seres que compreendem o mundo de outra forma, e desenvolvem um outro tipo de entendimento ou de olhar à respeito da existência. O perspectivismo revela ainda mais detalhes das possibilidades e desafios que podem ocorrer durante as interfaces simbólicas. Para esses povos, os animais teriam uma origem comum, calcada na humanidade. Ou seja, todos teríamos a mesma origem, o que traria latente, nos animais, a capacidade de ver e agir como humano em determinadas situações. Essa origem comum seria uma origem compartilhada, oferecendo implicações ao imaginário quanto às relações que esses estabelecem entre si e com os animais. Durand (2012) oferece

um mapa do conteúdo universal das imagens. Chamando a atenção para a importância do território do imaginário para o indivíduo e para a coletividade, com a seguinte reflexão:

(...) Não é mais uma vez desviar a reflexão para ‘nuvens’ vãs? Respondamos que dessas nuvens vêm as chuvas fertilizantes do mesmo modo que as trovoadas devastadoras. Esconder o sol parece ser um poder muito considerável. Mas esta resposta está ainda manchada de metáfora. Mais vale dizer que no decurso dessa investigação nos pareceu que esses ‘erros e falsidades’ imaginários eram muito mais correntes, muito mais universais no pensamento dos homens que as ‘verdades’ frágeis e estreitamente localizadas no tempo e no mundo, essas ‘verdades’ de laboratório, obras do recalçamento racionalista e iconoclasta da presente civilização. Poder-se-á assim pelo menos considerar essa arquetipologia geral como um catálogo cômodo das divagações da louca da casa, como um imaginário museu das imagens, quer dizer, dos sonhos e enganos dos homens (...) (DURAND, 2012, p. 427).

As “trovoadas devastadoras” decorrentes do imaginário, dos diversos sentidos correspondentes à essas imagens são capazes de alimentar e criar de forma compartilhada outras imagens e ideias associadas, que cristalizadas, constroem símbolos próprios à Instituições, grupos específicos, obstáculos ao próprio imaginário, as quais vamos identificar como crenças. O termo crença, do latim *credere*, significa "crer", sendo uma convicção, baseada em algo, fundamentado em algum motivo ou pensamento, que o torna evidente, sem necessariamente estar comprovado, e, portanto, implica em uma tendência para agir ou acreditar em algo sem que haja uma investigação. Na sua acepção mais filosófica, o termo crença designa a adesão incerta a algo (uma ideia, um pensamento, uma teoria, um dogma,...).

Partindo-se desses estudos, como de outros trabalhos, ainda que, sob diferentes perspectivas de análise, como os de Jung (1991, 2008, 2014), Eliade (2013) e Campbell (2010), dentre tantos outros, que se ocupam de investigar a universalidade e as transformações dos mitos e dos símbolos, a possibilidade de utilizar as imagens apresentadas pela mitologia como instrumento de diálogo e discussão teórica. É um território possuidor de um conteúdo universal anterior que, se mostra como a “coisa do mundo mais bem partilhada” (DURAND, 2012, p. 12), mesmo de mãos dadas com as infinitas possibilidades de constelações, que a experiência da individualidade, em seu meio cultural, possa criar e transformar, ou que esteja diferenciada de forma etnocêntrica.

Laraia (1986) apresenta o desenvolvimento do pensamento antropológico a respeito da cultura. Ainda que o conceito não seja um consenso entre os antropólogos, pode-se afirmar que a cultura molda a forma como observamos e interagimos com o universo ao redor, ora restringindo, ora condicionando nossas possibilidades de interação. E embora o indivíduo não

possa dominar todos os aspectos de sua cultura, por meio de sua participação e conhecimento, terá a capacidade de se relacionar “adequadamente” com os outros membros da sociedade. Ressalta-se que “todo sistema cultural tem sua própria lógica”. A interação entre membros de culturas diferentes torna-se um desafio por vezes relacionado ao fato de que “a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo” (LARAIA, 1986, p. 87). Da mesma forma, segundo Laraia (1986), “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence”. Assim, é que um pesquisador estranho à sociedade que investiga, é tido, inicialmente, como “culturalmente cego”.

O imaginário guarda imagens originais e nos movimentamos inspirados por um leque de arquétipos, sendo que as ideias e os mitos irão receber constelações de imagens diversas (DURAND, 2012). Há um terreno baldio e inesperado, e há, também, um terreno onde, de uma força comum e imperativa, podemos compartilhar as imagens subjetivas próprias para aos nossos desafios (DURAND, 2012). Os mitos podem ser um material rico para o diálogo para discussões teóricas, principalmente quando buscamos reflexões, que partiriam do próprio território do imaginário dos envolvidos. E a existência de um sentido imperativo de imagens, e o fato de podermos compartilhar arquétipos, nos permite a interpretação e significação dos mitos, mesmo com referenciais diferentes. É também o que nos capacita e nos permite utilizar esse território, ainda que ele seja uma criação exógena ao nosso coletivo, para entendimento e reflexão a partir de diversos desafios e do contato com mitos inspiradores.

O fenômeno humano do imaginário, da imagem, do símbolo, do mito e dos arquétipos será abordado não para “desmistificar”, não há a intenção de engendrar pelo engrossar do caldo da “ressaca da subjetividade maltratada” (DURAND, 2012, p. 428), mas para a importância desse território durante o encontro, no espaço do labirinto, onde teremos que lidar com vários “fantasmas da humanidade” (DURAND, 2012, p. 430). Até porque, todos esses fantasmas e toda a fantástica do imaginário emergem de suas ressacas nos nossos noticiários, nos filmes, no “luxo da emoção estética”, nos sonhos, acopladas às mais sorradeiras e poderosas ideias e arquétipos (DURAND, 2012, p. 433). Conforme Durand (2012) o imaginário se manifesta como atividade que cria, transforma, e que tem um sentido natural “às ordens do melhor”, ou ainda, pode agir como criação “como transformação eufêmica do mundo” (DURAND, 2012, p. 432).

Ressalto que não há a intenção, ao apresentar aqui um leque de imagens, de mitos, de ideias e neomitos, de fazer com que os mesmos sejam tomados como delimitadores do território do imaginário que iremos investigar por meio dos referenciais teóricos e pelo estudo

de caso, ao contrário, esse capítulo destaca algumas das imagens relevantes para a formação do Brasil, as quais são somente um reflexo do imaginário brasileiro. Devem ser tomadas como imagens inspiradoras, cuja constelação é da ordem de uma liberdade imperativa, dos coletivos e dos sujeitos coletivos. Também no mesmo sentido, não iremos revirar essas imagens, afim de que elas possam ser explicação ou, de que encerrem, em justificativa subjetiva, às dificuldades ou incapacidades de encontro em alteridade, de educação para o diálogo ou de utilização de potencialidades colaborativas.

Não há que aprofundarmo-nos na origem dessas imagens para serem causa, mas para as afirmarmos como fenômenos humanos e discutirmos, em teoria e prática, sua interferência poderosa, nesses encontros de imaginários tão distantes, tão diversos e, ao mesmo tempo, tão imperativos. Porque é nisso que nos concentramos, buscando revelar como as imagens interferem nos desafios, engrossando as paredes, compondo e determinando a substância e a qualidade dos labirintos em que nos situamos.

Há quem diga que entrar nesse labirinto do licenciamento ambiental é da ordem de enfrentamentos para quem tem “estomago de aço” e, “sangue de barata”, mas compartilho com Gambini (2000) quando afirma que é somente com esses enfrentamentos que poderemos passar adiante. Para responder às perguntas: Que imagens estão presentes no solo desse caminho? Que histórias nos contam? Vamos nos concentrar, principalmente, na investigação e nas reflexões apresentadas por Gambini (2000), porque abordam as imagens mais profundas, as camadas mais antigas dessa memória de encontro, e é por isso, que possuem uma força original, um que de sentido, que preenche, provavelmente, nosso inconsciente coletivo<sup>5</sup>, nossos sonhos, nosso imaginário (JUNG, 2014), constituindo-se em fonte de formação de novas imagens e prováveis neomitos.

---

<sup>5</sup> O inconsciente coletivo é um conceito desenvolvido por Jung (2014), segundo o qual há aspectos sobre o coletivo, sobre a memória coletiva, fundada em arquétipos, que guardamos no inconsciente, ou seja, não as percebemos racionalmente, mas temos acesso a elas. O inconsciente coletivo se expressa nos sonhos, nas fantasias, na busca por vivências. Por esse estudo, descobre-se, de forma surpreendente, que compartilhamos um tipo de conhecimento da humanidade, que não está repartida por fronteiras, pois o inconsciente coletivo pressupõe um acesso amplo. É como se tivéssemos acesso a mitos de culturas que nunca entramos em contato antes, e que de alguma forma, nos dizem respeito e nos identificamos conforme nossa capacidade e disponibilidade para esse entendimento. “É a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade” (HENDERSON, 2008).

## 2.1 Pau-coxa: território ameaçado

Figura 3 - Pau-coxa



Fonte: Henrique Oliveira (2012).

Com a “casca de pele de madeira”, Henrique Oliveira esculpe o *Pau-coxa*. Henrique trabalha com um material híbrido, da dureza, da resistência da madeira à “pele maleável” (CHIARELLI, 2014). Em *Pau-coxa* ele explora a metamorfose do material, da madeira, do tronco transfigurado, reduzindo-o em uma parte de corpo, moldado em um corpo fragmentado, mas ainda natureza, um pedaço de pau-coxa com raízes secas, mas ainda com a matéria do enraizado. Um elemento de estranhamento, que não é planta, não é bicho, não é gente, é fragmento de um imaginário.

Em “Espelho índio”, Gambini (2000) investiga a formação da alma<sup>6</sup> brasileira, mais especificamente a lacuna existente em sua formação, realizada com a exclusão dos povos indígenas brasileiros. Por meio da negação, da possibilidade de encontro com os povos, com o que foi construído em uma história de pelo menos 35 mil anos (GUIDON, 1992).

O território do imaginário do homem branco, da nossa sociedade parece não registrar a história das sociedades dos que aqui estavam antes de 1.500 (GAMBINI, 2000; CUNHA, 2009). Se não havia nada de valor, se houve um descobrimento, então foi e é como se nada

---

<sup>6</sup> Alma para a psicologia analítica refere-se à psique, remetendo à forma como integramos a consciência e o inconsciente, levando à expressão de uma postura em relação à vida e, a si própria, na construção de seu mundo interno. A alma “é a serpente do paraíso do ser humano inofensivo, cheio de bons propósitos e intenções (...), pois a vida não é só o lado bom, é também o lado mau”. É a alma que nos convida à realizar mudanças em nossas vidas “com sua astúcia e seu jogo de ilusões a alma seduz para a vida a inércia da matéria que não quer viver. Ela convence-nos de coisas inacreditáveis para que a vida seja vivida” (JUNG, 2000, p. 35-37).

existisse antes. Toda a grandiosidade, toda a sabedoria, é provável, estivessem exatamente no território do imaginário, nas construções simbólicas compartilhadas até então, e que não foi revelada. Um conhecimento que não tivemos acesso, enquanto sociedade.

Gambini faz uma análise psicológica das Cartas da Companhia de Jesus, relativas às ações realizadas pelos jesuítas, no Brasil, compiladas e editadas pelo Padre Serafim e denominadas *Monumenta Brasiliae*. O documento é o relato dos jesuítas, quanto às suas impressões, dificuldades, solicitações diversas, durante o período de experiências vividas no Brasil. As Cartas, chegando a Portugal, eram traduzidas e distribuídas para outros missionários, na Itália, Alemanha, África, Índia, China e Japão, com o intuito de estimular o despertar de vocações. Durante a tradução eram retiradas palavras consideradas impróprias, assim como, os termos em tupi.

A intenção de Gambini (2000) foi investigar como essa interação “altamente complexa”, tornou-se a “raiz primeira da sociedade brasileira”, e que aspectos são relevantes para a compreensão do universo simbólico coletivo, que pode envolver, até os dias de hoje, a relação da sociedade com os povos indígenas brasileiros. Segundo Gambini (2000),

Essas Cartas são o documento de uma difícil aventura, na qual homens altamente motivados tentaram converter a alma de outro tipo de homem que não compreendiam. Todas as suas palavras contêm algum grau de distorção. Para o historiador ou o antropólogo isso é um problema sério, uma vez que, metodicamente, o conteúdo da fonte pode ser espúrio. Para o investigador da psique, porém, é por meio dessa distorção mesma que se pode captar o retrato do indígena e a natureza da psicologia da conversão (GAMBINI, 2000, p. 38).

A visão dos jesuítas, assim como a dos outros europeus que se aventuravam por essas novas terras, já estava vinculada à uma visão prévia, tanto associada às notícias diversas que chegavam de outros viajantes, quanto ao complexo tecido do imaginário, associando o homem das Américas à um homem primevo, primitivo, muitas vezes associado à origem simbólica presente na imagem do Paraíso (GAMBINI, 2000).

O imaginário investigado por Gambini (2000) trata dessa relação entre o que se esperava encontrar, por meio do imaginário, determinando o que era possível ver ou sentir, e que passou a ser tomado como o real. Além das lutas travadas para transformar o outro imaginado, simbolizado, revelado como uma imagem sombra do branco, que deveria ser modificada e, melhorada. Nesse encontro, diversos outros aspectos estavam em jogo, e portando, torna-se relevante ter em conta que questões políticas e dogmáticas também influenciavam o conteúdo simbólico destacado nos documentos. Além disso, essas questões

agiam sobre as escolhas, corroborando para a complexidade de conflitos, envolvidos no terreno material e no território simbólico, pessoal para os jesuítas que aqui chegavam, e coletivo e ideológico, influenciado e influenciado pelos objetivos da Companhia de Jesus (GAMBINI, 2000).

Para Gambini (2000), o valor que o Brasil destinou e continua a destinar aos povos indígenas fica reduzido à uma figura do passado, indígenas estigmatizados que em nossa “mistura de raças” deixaram suas contribuições culturais “pela adoção de certos métodos agrícolas, certas técnicas arquitetônicas, a rede, a esteira, o pote de barro, a mandioca, os nomes tupi-Guarani, um pouco de folclore, um pouco de pele morena e de cabelo preto, e acabou por aí”. Contudo, o mesmo não aconteceu à nível psicológico, nesse aspecto “o que ocorreu foi uma sobreposição de estilo de consciência, de um modo de funcionar conscientemente, sobre outro que é negado como se não tivesse valor nenhum” (GAMBINI, 2000, p. 25).

Assim, para esse autor, se faz necessário a “luta para reparação”, uma luta “difícilima”. Como também, um movimento de resgate, que consiga produzir uma reversão na percepção e no inconsciente da sociedade brasileira. Esse resgate não é só histórico, ele deve intencional uma “percepção valorativa positiva”, que nos reintegre a alma brasileira indígena negada:

Chegamos finalmente ao coração do problema. Se nos predispuermos à recepção não preconceituosa da psique indígena, e de tudo o que ela representa neste momento de crise dos valores ditos modernos, estaremos trabalhando para introduzir em nossa consciência de hoje a alteridade radical, uma lógica que nos é desconhecida, uma estética nova, uma espiritualidade que não conhecemos, uma percepção, uma sensibilidade, um modo de ser que ignoramos (GAMBINI, 2000, p. 26).

A partir dessa reconstrução positiva do inconsciente, que possibilitaria resgatar em nós algo da essência da alma indígena, promoveria também o surgimento de uma “qualidade mais criativa e mais profunda” em termos individuais e sociais, cujo potencial ainda não conhecemos. No entanto, o simbolismo de seu campo de investigação, em referência ao século XVI, nos é contemporâneo: “tanto os jesuítas como os índios de nosso drama original ainda vivem sob a forma de princípios arquetípicos” (GAMBINI, 2000, p. 34).

A cruz, que atravessou o oceano, inaugurou o padrão, que portugueses e jesuítas seguiriam para que a consciência europeia entrasse em contato e, buscasse moldar o desconhecido universo indígena, presente no Brasil. Essa cruz, conforme Gambini (2000) nunca pesou nos ombros dos descobridores e dos jesuítas, mas foi deixada aos indígenas. Os

índios, que passaram a ser chamados de “brasis”, derrubavam as árvores de pau-brasil e eram retratados nessas atividades, assim como eram retratados praticando o canibalismo.

Nada do que os índios tinham ou faziam foi visto com qualquer apreço, senão eles próprios, como objeto diverso de gozo e como fazedores do que não entendiam, produtores do que não consumiam. O invasor, ao contrário, vinha com as mãos cheias e as naus abarrotadas de machados, facas, facões, canivetes, tesouras, espelhos e, também, miçangas cristalizadas em cores opalinas. Quanto índio não desembestou, enlouquecido, contra outros índios e até contra seu próprio povo, por amor dessas preciosidades (RIBEIRO, 1995, p. 48).

As primeiras iniciativas, durante os primeiros 30 anos, representavam tentativas de colonização, podem ser observadas na retratação dos mapas da época, os quais apresentavam os novos nomes, de “batismo”, de montes, baías e rios. Mas, foi somente em 1549 que chegaram o primeiro governador-geral e os primeiros jesuítas, os quais deveriam agir junto com os capitães e oficiais para cristianizar os índios, e defende-los. Defende-los da ameaça escravização, realizada por portugueses, espanhóis e franceses, sendo essa prática comum até a chegada dos escravos africanos. Conforme discute Gambini (2000) destinou-se uma responsabilidade ampliada aos jesuítas, que também deveriam se ocupar do comportamento ético e cristão não só dos indígenas, mas, sobretudo dos aventureiros.

Nesse encontro de “dois mundos” um problema central pode ser definido nos seguintes termos: o maior interesse de Portugal, que justificava inclusive a presença da Companhia de Jesus no Brasil, se justificaria também pela salvação dos indígenas por meio da conversão religiosa. Porém, tal objetivo deveria encontrar seus próprios termos para se manter, e ao mesmo, deixava-se obscurecido o verdadeiro problema “ético e humano” refletido no tratamento dado aos índios e legitimado pelo rei aos homens, nomeados pela Coroa, e “por definição cristão fervorosos”, que no seu exercício de lealdade, estavam previamente autorizados a praticar “opressões e agravos” de todos os tipos, aos índios. Para Gambini (2000):

(...) os jesuítas foram espertos o suficiente para contornar e por fim abandonar o problema central – que, simbolicamente seria voltar a cruz para os próprios portugueses e fazê-los sofrer sua dilacerante tensão. De modo que o impacto real, genuíno e profundo da verdade cristã foi sabotado e os índios acabaram sendo escolhidos por essa constelação psicológica e histórica, como aqueles necessitados de redenção (GAMBINI, 2000, p. 57).

Foi assim, que a lista de pecados indígenas foi ficando cada vez mais extensa e pesada, enquanto a cruz dos patriarcas tornara-se invisível, como um acordo confortável e necessário,

à manutenção e justificativa dos grupos de jesuítas e suas práticas. Gambini (2000) destaca a recomendação de separar índios convertidos dos demais, sobretudo os meninos índios, que deveriam ser afastados de suas famílias, consolidando as práticas pedagógicas jesuíticas por meio da arquitetura do aldeamento pedagógico.

Mas quem eram os pedagogos? A Companhia de Jesus formara-se a partir da união de Inácio de Loyola a outros seis jovens, com o objetivo de salvar almas, convertendo infiéis, e com votos de pobreza. O método de meditação criado por Inácio de Loyola, chamado *Exercitia Spiritualia*, baseava-se em uma prática religiosa, em que seus companheiros deveriam visualizar os caminhos para atingirem suas metas de conversão. Liderados por Manuel da Nóbrega, os jesuítas encontravam a oportunidade de exercitar o que buscavam em sua prática espiritual no Brasil. Inicialmente, exercer a missão jesuítica, mesmo com todo o desafio vinculado a terra recém-descoberta, não pareceu ser uma tarefa tão difícil. Contudo, ante a complexidade dos problemas, o estímulo inicial foi convertido em um tipo de pessimismo e as visões do Paraíso passaram, com o tempo, a ser visões do Inferno (GAMBINI, 2000).

A complexidade dos problemas incluía o desafio de criar a projeção do pecado no indígena. Para a partir disso, oferecer a dádiva da conversão. Sem essa demanda dos índios, pela salvação e por um salvador, a Companhia seria injustificável. Decidiu-se que o problema era o índio, e o branco passou a ser ignorado pela Companhia, cuja única reação à violência praticada sobre o indígena, ficou restrita a não receber os cristãos brancos em confissão.

A autoimagem dos jesuítas estava vinculada à “prática dos Exercícios Espirituais, os pecados confessos, a pobreza, a inflação psicológica e os milagres”. Os jovens missionários guiavam-se pela sua prática espiritual meditativa e por regras bem definidas pela Companhia. O ritual católico era valorizado, despertando interesse nos indígenas. Os jesuítas solicitavam também para produzir tecidos e vestir os índios (GAMBINI, 2000, p. 65)

Portugal era o provedor, mas também recebia o retorno: os primeiros curumins batizados, nos quais os missionários viam sinais de vocação, foram enviados a Lisboa para aprender ‘virtudes e algum pouco de latim’. Era esse o ideal de Nóbrega de um clero indígena, que acabou não se realizando devido à forte oposição de alguns setores da Igreja (GAMBINI, 2000, p. 66).

A prática missionária orientava os jesuítas a viverem entre os índios, porém deveriam proteger-se, fechando os sentidos às atividades “diabólicas”. A ação religiosa, baseando-se na meditação, criada por Loyola, determinava que o praticante deveria concentrar-se na “ideia de que o homem foi criado para servir a Deus e, assim fazendo, poderia alcançar a salvação”

(GAMBINI, 2000, p. 69). A Companhia de Jesus criou um exército que buscava por meio da salvação de almas, garantir sua própria salvação, não para a vida, mas para após a morte, pelo reconhecimento do benefício de suas motivações não para a sociedade, para a coletividade, mas voltados aos olhos de Deus. “Fora desse contexto, a ação se torna mero jogo, capricho ou preguiça, todos sinais de uma existência sem Deus. É importante ter em mente esse aspecto, pois, como veremos, os jesuítas identificavam esses três traços nos índios” (GAMBINI, 2000). Em síntese, Gambini explica o que se esperava dos jesuítas com o treinamento meditativo:

O membro ativo da Companhia deve tornar-se indiferente à todas as coisas criadas, até o ponto de não desejar nem saúde nem doença, nem riqueza nem pobreza, nem honra nem vergonha, nem vida longa nem curta – mas desejar somente aquilo que melhor conduz ao objetivo para o qual fomos criados. (...) O resultado dessa concepção é, mais uma vez, obediência baseada na extinção de toda reação pessoal a princípios ou fatos, já que qualquer discordância ou julgamento de valor seriam dogmaticamente rotulados de ‘caprichos de uma inclinação’ (GAMBINI, 2000, p. 70).

Essa descrição não deve ser confundida com um exercício meditativo tranquilo, ao contrário, com explica detalhadamente Gambini (2000), o método compreendia o estímulo passo a passo da visualização e sentimento perante a presença de anjos rebelados e dos temores associados ao inferno, com a utilização de gravuras do Evangelho, elaboradas conforme a simbologia e mitologia do cristianismo. Essas imagens deveriam ser utilizadas sob condições físicas difíceis, como permanecer a maior “parte do tempo de joelhos, com poucas horas de sono, alimentação reduzida e boa dose de penitências corporais” (GAMBINI, 2000, p. 71).

Os sentidos deveriam ser controlados a ponto de projetarem, viverem uma existência em que o corpo deveria ser subjugado à vontade espiritual e divina. Como analisa Gambini:

Os corpos e seus sentidos eram concebidos como a origem mesma do mal, e os índios eram percebidos antes de mais nada como corpos nus e desenfreados. Parece-me que essa atitude psicológica com respeito aos sentidos, além de constituir-se em importante fonte de projeção, tornava os jesuítas incapazes de apreender a realidade física dos índios, uma vez que qualquer percepção sensorial devia ser imediatamente convertida numa imagem dogmática que a negava já de partida (GAMBINI, 2000, p. 72).

Essa relação, de distanciamento e controle do corpo, incluía a prática de comer e não sentir que se estava comendo, numa tentativa de eliminar o paladar e o olfato, associados à alimentação. A dureza da vida deveria ser exacerbada durante a prática meditativa, o jesuíta

visualizava e exercitava, com os indígenas, os princípios meditativos, os quais garantiam significado, ao trabalho que exerciam em meio ao que era considerado um caos para eles. Nesse sentido, Gambini (2000) destaca às inúmeras cartas que falam dos pecados e do sofrimento, do desafio dos missionários, frente aos muitos pecados praticados pelos indígenas.

É necessário ressaltar, que todas essas questões eram importantes enquanto justificativas para manutenção dos projetos dos Jesuítas e, para a manutenção do poder dos mesmos. Ainda assim, entender o ponto de vista, sob o aspecto psicológico e simbólico dos jesuítas, é um pressuposto para entendermos as escolhas e ações praticadas junto aos indígenas, fugindo assim de uma superficialidade de fatos. Para o entendimento do imaginário e da relação simbólica, que os indígenas também receberam e construíram a respeito da sociedade, enriquecendo e favorecendo o entendimento de alguns aspectos que se encontram na raiz de problemas reeditados, de forma inconsciente ou consciente.

Quando os jesuítas perceberam a complexidade de desafios, para realizarem a “salvação” das almas indígenas, talvez tenham se sentido em um labirinto, fazendo-os relatar em diversas cartas que a conversão do gentio exigia a capacidade para efetuar milagres. Na perspectiva dos missionários, não era possível que houvesse um saber e uma vivência espiritual, com algum valor, entre os indígenas. Além disso, eles se consideravam “anjos ou emissários de Deus – não eram eles que agiam, mas Deus através deles...” (GAMBINI, 2000, p. 82). Os feitos milagrosos e mágicos aconteciam principalmente por meio do batismo.

O batismo foi o grande ritual da transformação da alma indígena. No início, os pais resistiram, orientados pelos Pajés, “para quem o batismo traria a morte” (GAMBINI, 2000, p. 83). A mudança de atitude dos pais estava mais relacionada ao medo, perante a possibilidade da morte de seus filhos, em vários casos de doenças. Assim, várias crianças, nessas condições, foram batizadas e faleceram. Só que o falecimento das crianças era elevado à categoria de milagre, pois conforme esclareciam os missionários, “os inocentes” estavam sendo encaminhados para os céus. Dessa forma, havia um apelo à fragilidade de determinadas condições de saúde dos indígenas. Gambini (2000) encontra nas cartas dos jesuítas, o relato de que as relíquias eram utilizadas como elementos simbólicos mágicos para a conversão das mulheres indígenas, exatamente no momento do parto. Foi se construindo uma crença de que, a doença era a prova de que a vontade de Deus era a conversão dos índios. Gambini investiga a imagem dos índios construída pelos jesuítas. E anuncia:

Creio que essa imagem, que analisaremos em seus elementos constitutivos, continua viva e ativa no inconsciente coletivo de nosso tempo, quando praticamente todas as culturas nativas do planeta são ameaçadas de extinção. É por isso que se torna importante examinar essa imagem e perguntar que o seu significado para nós (GAMBINI, 2000, p. 87).

Segundo Gambini (2000), o arquétipo do homem primitivo está associado ao temor da queda e do pecado original, e a associação dos povos indígenas a esse homem primitivo pode desencadear reações e posturas diversas. Conforme suas reflexões “sob a forma de instinto ou mito”. E aponta para uma tradução da relação do ser humano com esse arquétipo:

A humanidade civilizada não cultua sua origem ancestral; ela tenta, da melhor maneira possível, esquecer a vergonha de um passado tão baixo. O próprio desenvolvimento da consciência e desse formidável ego que tanto orgulho nos causa é uma vitória sobre a inconsciência do homem primitivo – e os que demoram a crescer ou perdem o trem da História poderiam muito bem desaparecer do mapa ou, havendo boa vontade, ser ajudados a se atualizarem (GAMBINI, 2000, p. 87).

No contexto do civilizador, o homem primitivo significava mais uma justificativa para a conquista das Américas, sob a égide de “exaltar o elevado padrão ético da civilização ibérica”. Foi um encontro de arquétipos, o civilizador salvando o homem da escuridão primitiva, pela catequese e toda a disciplina e norma que isso representava e, a expectativa indígena de um salvador, que também estava presente na mitologia dos incas e astecas. Esse encontro de arquétipos ocorreu em meio a conflitos e curiosidade (GAMBINI, 2000).

O índio deveria espelhar-se nos jesuítas e moldar-se, como a argila, em um ser humano melhor. Segundo Gambini (2000), as primeiras cartas de Manoel da Nóbrega refletem esse encontro, de forma bem otimista, pela disponibilidade dos indígenas em imitar os jesuítas e, pelo grande número de índios que foram batizados. Nunca saberemos, de fato, como era o comportamento dos índios, mas pelas cartas, percebe-se que era esse o sentido que os jesuítas davam ao comportamento “aberto” e receptivo dos indígenas.

Mas as cartas também revelam outras percepções, surgindo em outros contextos. Os pecados mortais, “o paganismo, a poligamia e a antropofagia” estavam presente entre os indígenas. Nesse aspecto, Gambini (2000) aponta para perspectiva do Jesuíta, que purificado de seus próprios pecados, encontraria a face da escuridão projetada na concepção que construía dos índios, sobretudo associada ao corpo e a sensualidade proibida no universo dos padres. “Tendo excluído esse aspecto de sua própria personalidade, o missionário passa a vê-lo no Outro em termos exclusivamente negativos” (GAMBINI, 2000, p. 93).

Assim, o comportamento dos indígenas, seu modo de ser e viver, passou a ser a evidência da necessidade da presença dos jesuítas para combater esse “mal intrínseco”. Esse mal também estava associado à alegria, a dança, as brincadeiras, a bebida e aos cantos indígenas, impossíveis de serem compreendidos pelos jesuítas como riqueza, em que o ápice do mal ficaria cristalizado pelo canibalismo, justificativa para qualquer ação de cunho corretivo ou qualquer ato praticado contra eles.

Gambini (2000) encontra as imagens que os jesuítas faziam da vida coletiva dos indígenas, considerados miseráveis por motivos materiais e espirituais, “almas que não conhecem Deus”, e ao mesmo tempo, capazes de acreditar em qualquer coisa que eles lhes dissessem. “Considerando os índios totalmente destituídos de religiosidade, os jesuítas trabalhavam pela mudança de atitudes, sem jamais levar em conta que quase todas as formas de comportamento tribal possuem significado cultural ou religioso” (GAMBINI, 2000, p. 101).

Para os Jesuítas o comportamento dos indígenas, que não apresentavam resistência à doutrina católica, só confirmava a situação de indefinição espiritual da alma indígena. Diferente das cruzadas, a questão religiosa no Brasil não representava uma Guerra Santa, cuja disputa estampava o conflito em torno do território sagrado. O sagrado indígena seria para a vida, a guerra tratava de outras questões. Em uma das cartas, o Padre Manuel da Nóbrega descreve os indígenas como animais brutos, incapazes de demonstrarem gratidão pelas dádivas de Deus e dos homens (GAMBINI, 2000).

Os jesuítas falam das contradições quanto a espiritualidade e o exercício de suas práticas, pois a receptividade inicial, não implicava em conhecimento efetivo sobre o Criador, que resultasse em mudança de comportamento, e eliminação de hábitos considerados ruins. Os missionários descreviam à dificuldade dos alunos, que confundiam questões do inferno com questões do paraíso, e acreditavam que após a morte iriam descansar em um bom lugar. Não entendiam a cosmogonia indígena, vários aspectos da mitologia indígena foram tratados como falta de conhecimento e eram ridicularizados, nos relatos dos jesuítas (GAMBINI, 2000).

Segundo Gambini (2000), os espíritos das matas “como Jurupari, Anhangá, Boitatá e Ipupiara, cada qual com atributos distintos, foram agrupados e descaracterizados pelos jesuítas como sendo a mesma coisa e equivalentes ao Diabo” (GAMBINI, 2000, p. 104). E chama a atenção para o que teria sido “o primeiro ato de sincretismo religioso forçado no Brasil”, quando Tupã, divindade da cosmogonia tupi-Guarani passou a ser chamado de Pai

Tupã, e embora não sendo um Deus criador, mas sim uma manifestação da força da natureza, foi associada ao Deus católico.

Havia o reconhecimento da existência de comportamentos considerados bons, “apesar de não serem jamais levados a sério em suas implicações. Essa mesma atitude ainda sobrevive na forma como o índio é encarado hoje” (GAMBINI, 2000, p. 105). Outros aspectos diziam respeito aos animais, à natureza associada à barbárie, ao lado selvagem do ser humano, que se expressava na vida civilizada sob a forma de uma forte oposição entre a mente e o corpo, um conflito que deveria resultar no domínio da mente sobre o corpo, do homem sobre a natureza. O caminho para os jesuítas domarem essa ferocidade, essa natureza indígena, seria por meio da catequização. O que, aos olhos do catequizador, era realizado com amor e suavidade. Gambini (2000) vem demonstrar, que na verdade, estava carregada de uma grande “violência psicológica”. A pacificação das feras, em nome de Deus e da própria salvação, deveria ser realizada por meio de um grande trabalho de fé e determinação.

O estudo da psique pode oferecer pistas a uma relação histórica social antinatureza, que se vincula a interesses econômicos, fortalecendo tanto a devastação do ambiente natural quanto do próprio ser humano. Assim, o que não está afinado com o processo de torna-se civilizado não só está errado, como também é ruim, pois impede que esse seja um projeto coletivo completo da humanidade, tornando-se dessa forma um impedimento concreto ao desenvolvimento dos seres humanos e portanto, um inimigo. (GAMBINI, 2000).

Criam-se imagens superficiais de uma sociedade que só é melhor, porque produz recursos econômicos e tecnologias de produção desses mesmos recursos. A mata e o índio precisavam ser transformados, porque um está ligado ao outro. As florestas eram um desafio associado aos indígenas, cuja vida, vinculada ao espaço, fez com que os jesuítas enxergassem na criação dos aldeamentos, um caminho para a transformação, a conversão por meio da retirada de todas as referências das crianças e do sentido de sua vida social, com o afastamento do mundo mítico e simbólico. Os meninos indígenas se tornaram o sonho dos jesuítas na sua intenção de construção de um novo índio. (GAMBINI, 2000). Esse sonho de um novo índio pode ser um sonho de muitos, tanto de um novo que deve voltar a ser o antigo índio, quanto de um novo totalmente novo, não mais índio.

As características dos indígenas, inclusive as aparências representavam o mal: pinturas, sobretudo o uso das cores vermelho e preto, e os diversos apetrechos denunciavam, aos olhos dos jesuítas, a presença de demônios. Os cheiros, tanto das pessoas quanto das suas casas também eram associados ao purgatório, rir ou chorar no entendimento dos jesuítas significava a confusão e o caos do inferno. “O problema central da projeção do mal vem à

tona quando surge, da parte dos missionários, a expectativa de que os indígenas abandonem suas ‘mentiras’ e acreditem nas verdades do colonizador” (GAMBINI, 2000, p. 124).

O fato dos indígenas não colocarem em prática os novos ensinamentos revelava seu atraso ou preguiça, amparados pelo diabo. E o diabo foi personificado pelas entidades da floresta e pelos Pajés, por serem a principal resistência à conversão. As Cartas descreviam os problemas que os mesmos causavam aos esforços dos jesuítas, considerando que a verdade dos Pajés fazia parte da vida indígena até então, e por isso estava “enraizada no inconsciente coletivo”, enquanto a verdade dos missionários se apresentava “fora do contexto que lhe dá sentido e autenticidade” (GAMBINI, 2000, p. 128).

Esse combate envolvendo o território do imaginário e do sagrado, em ambos os lados, desafiou os jesuítas a lançarem mão das estratégias Inácio de Loyola, que em carta orienta a criar a necessidade, a demanda dos indígenas pela conversão. Logo, várias interferências paralelas, incluindo a prisão dos pajés, pela sua importância como líderes espirituais, foram realizadas, para que os indígenas sentissem ou “percebessem” a relevância dos jesuítas num contexto de crescentes pressões, como sendo os grandes salvadores.

Conforme Gambini (2000), Inácio de Loyola era conhecedor desse estreito contato com o inconsciente, agia conforme sua conexão com o divino, por meio de seus sonhos. Após quatro anos de trabalho, os jesuítas sentiram-se vitoriosos nessa luta. Em uma carta, Nóbrega revela como essa guerra foi vencida: os pajés passaram a ser vistos como mentirosos e foram substituídos pelos jesuítas, que passaram a ser solicitados pelos indígenas.

A grande contradição foi que o encontro entre os aspectos inconscientes de portugueses e indígenas culminou com o extermínio exatamente daquilo que os jesuítas pretendiam salvar: a alma indígena. A vitória não foi sobre o mal, foi sobre a psique indígena e para Gambini (2000) essa projeção negativa é letal, e continua resistindo á passagem do tempo.

Mas não foram só os Pajés, que representaram a encarnação do mal, as índias absorveriam inclusive uma gama até maior de projeções negativas, sendo mulheres abrigavam todo tipo de conflito do inconsciente. Foi preciso a importação de mulheres, para banir a mulher amoral indígena. Só os meninos índios eram investidos das esperanças, mergulhados, imersos em uma formula transformadora, só os homens poderiam desenvolver-se espiritualmente.

Contudo, Gambini (2000) explica que, pelo enfoque da psicologia analítica e sob o aspecto de análise da projeção, a negação não faz com que o aspecto feminino desapareça

completamente. Ao contrário, o aspecto anima (feminino) “mesmo ausente ou depreciada” sobrevive, encontra brechas e “torna-se o fator básico da produção de projeções”.

O fato dos Jesuítas terem sido treinados, no que Gambini (2000) chama de um treinamento militar religioso, com forte carga emocional e, terem registrado, de forma abundante, seus desafios e visões, espelhadas, de sua própria sombra, resultando em uma imagem desvalorativa dos indígenas, promovendo, inclusive sua destruição, não significa, necessariamente, que isso foi tudo o que ocorreu.

Numa breve e simples incursão pelo nosso imaginário e seguindo as pistas presentes nos próprios documentos, como Gambini (2000) também revela, podemos pensar que, para alguns, esse encontro possa ter sido uma oportunidade de abertura e conhecimento, o qual permitiu olhar e se olhar, gerando diversas reflexões e autorreflexões simbólicas e filosóficas. Esses trechos, por não serem, quantitativamente, expressivos no conjunto dos volumes que tratam do Brasil, são tidos como contradições que lhes escapam.

Por outro lado, as Cartas pesquisadas por Gambini (2000) também relatam aspectos positivos dos indígenas aos olhos dos jesuítas, que reconhecem uma “moralidade” diferente da que conhecem e, uma relação harmônica com a natureza, relacionadas a divisão de alimentos e receptividade com os estrangeiros. Esses aspectos, no entanto, não serviam para reflexões ou questionamentos, quanto às práticas de conversão realizadas, visto que isso ameaçaria a própria presença da Companhia de Jesus no Brasil.

Essas imagens originárias do desencontro do encontro podem ter se modificado ao longo do tempo, como também os projetos de reinvenção do Brasil. Autores de diversas áreas irão colaborar para continuarmos a investigar esse imaginário, selecionando algumas imagens, que foram reeditadas e outras mais convenientes aos interesses ou a forma de pensar o Brasil, conforme a época descrita.

Caldeira (2006) faz uma análise das representações indígenas presentes em um conjunto de obras de literários brasileiros, em busca de compreender como essa construção da identidade indígena por intelectuais pode estar presente nos “discursos de troca intercultural da atualidade” ou “a forma de como a imagem indígena foi apropriada pela cultura hegemônica” (CALDEIRA, 2006, p. 8). No Brasil do século XIX as intenções dos literários eram voltadas a modificar o sentimento de colonização, tentando “criar um sentimento de pertencimento que unificasse o povo” (CALDEIRA, 2006, p. 144) buscando uma identidade própria ao Brasil. O índio será caracterizado, com uma construção de imagens diversificadas que ou o colocam de forma romantizada na tentativa de torna-lo um “símbolo da

nacionalidade” ou constroem-se discursos que destinam ao índio um lugar inferior nas concepções de uma nacionalidade hierarquizada.

O que se sobressai, de qualquer forma, é que a voz dos índios é obscurecida. Caldeira (2006) destaca as primeiras décadas como sendo um período marcado pela ideia do Brasil mestiço, se contrapondo ao movimento de “branqueamento” da nação, sobretudo com a influência do olhar estrangeiro sobre os povos indígenas no Brasil. A autora destaca a obra *Macunaíma*, de Mario de Andrade, em 1928, pelo nascimento de um herói brasileiro, descendente de negros e índios.

Os encontros, que no imaginário acabam sendo desencontros, mais heroicos e bem-intencionados, partem de uma perspectiva unilateral, que tende a interagir, a interferir para moldar, por meio de ferramentas externas, mas num movimento de transformação, que parte da imagem do índio como um problema para o Brasil. O índio é um problema para uma concepção de nação que precisa se modernizar, tornando-se “étnica e culturalmente homogênea”. As polarizações de imagens, que distanciam o índio real ou índio problema do índio ideal, incluem categorias como “amigáveis” versus “hostis”, “resistentes” versus “aculturados” (MISSAGIA DE MATOS, 2011, p. 157). O índio problema demanda a criação de serviços de proteção e legislação própria. Na segunda metade do século XIX, um dos objetivos pensados para lidar com o problema foi à promoção da raça mestiça, uma forma de dissolver o índio na sociedade, reforçada pela ideia da existência de um obstáculo no comportamento indígena, que seria superior a qualquer projeto ou método: a indiferença ao “progresso”. As leis de proteção, inclusive relacionadas a terra estavam imersas em uma imagem de deterioração de modos de vida, que logo não mais existiriam:

A ideia da transitoriedade da identidade e da terra indígena, que caracterizou o indigenismo imperial pode ser estendida para o indigenismo republicano, tendo levado a consequências importantes para a política territorial dos aldeamentos leigos e missionários, também previstos para serem “emancipados”, como os índios (MISSAGIA DE MATOS, 2011, p. 162).

Já no começo do século XX, a aspiração moderna do País deveria alcançar não só o litoral e as cidades, mas também o interior, onde ainda, acreditava-se, existiam índios antropófagos e seus descendentes, representados pela figura do Jeca Tatu, do escritor Monteiro Lobato. A Comissão Rondon, e em seguida o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, agia em prol de desmistificar essa imagem de atraso, tentando fazer com que o “o homem simples do sertão tomasse parte da modernização” (LIBÂNIO e FREIRE, 2011, p. 170).

Em um contexto de empenho para a afirmação da identidade nacional e de influências positivistas, o telegrafo passa a ser pensado como um meio de aproximação, controle e povoamento do território brasileiro. A política indigenista desse período, centrada na atuação Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e na figura de Candido Rondon, já intensamente discutida por diversos autores, não será analisada em seus pormenores. Contudo, é necessário destacar a importância da “imagética de Rondon” para a formação de imagens da memória brasileira. A ideia era civilizar, oferecendo aos índios meios para se “integrassem ao novo Brasil moderno”, ou seja, tornando a população indígena produtiva, oferecendo-lhes o acesso aos benefícios da civilização. Assim, a Comissão Rondon lançava mão de todo tipo de material, mas principalmente fotografias, que pudessem apresentar às elites urbanas, uma possibilidade de futuro para os índios, diferente das relações de conflito e violência. As fotografias estampavam os índios modificando-se na aparência, aprendendo o português, sendo essa a língua nacional e “civilizada” do Brasil. Mas esse era um trabalho de duas vias: “pode-se compreender que Rondon e a Comissão faziam uma dupla mediação simbólica: uma dos índios para a sociedade/ocidente e outra, do ocidente para os índios” (LIBÂNIO; FREIRE, 2011, p. 170-171).

Para Oliveira (2011), as relações e os esforços realizados pelos agentes do SPI não podem ser analisados de forma anacrônica. O contato contínuo e próximo aos índios, revelando outros aspectos dos insucessos dos projetos, mesmo no âmbito de políticas sanitaristas, agiu, muitas vezes, fazendo com que estratégias fossem revistas, e fracassos fossem justificados, tornando-se relevante considerar as “traduções de ambas as partes concatenadas com lógicas culturais e interesses”. A autora discute, em sua tese, as transformações de comunidades envolvidas em intervenções voltadas à saúde, e conclui pela apropriação diferenciada das comunidades que conduzem ao “estabelecimento de novos critérios de afirmação de identidades que obedeciam a escolhas (...) próprio dos indígenas” (OLIVEIRA, 2011, p. 198). Assim:

O pano de fundo é a mediação cultural, ou seja, a partir deste ponto de vista, o uso de roupas, o atendimento médico e hospitalar, as novas formas de organização social, habitação, alimentação, a conversão religiosa, enfim as relações estabelecidas com os agentes indigenistas, foram mudanças orquestradas pela maneira indígena de conceber o mundo e em muitos casos possibilitou a retomada de certos valores e organização social que acabaram por se tornar imperativas nas representações no processo de construção de uma identidade étnica diferenciada (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

E, nesse sentido, imersos em expectativas de uma política de integração, o problema indígena não é resolvido. Do ponto de vista, não integracionista passa a ser um problema, com poucas ou nenhuma chance, para contribuir com a sociedade civilizada brasileira. Investigando essas camadas de imaginários, encontramos importantes imagens no contexto das políticas indígenas e anti-indígenas, Nimuendajú (1933) chamava a atenção para as diferentes expectativas e os equívocos mesmo no contexto dos “amigos dos índios”:

Só nas reservas territoriaes, separados do contacto com os civilizados os indios poderão recuperar e conservar o seu equilibrio interno e fortalecer e desenvolver o seu organismo ethnico. Uma vez assim garantida a existencia das tribus poderá ser iniciado com a maior cautela o melhoramento da cultura dellas, devendo-se começar pelo lado economico mas respeitando e fortalecendo sempre a primitiva organização social, mesmo nos casos que ella diverge da do povo brasileiro. Só então terá razão a pergunta pelo aproveitamento do indio cuja resposta tem sido sempre a maxima preocupação do civilizado em contacto com aquelles. A consecuencia da insistencia em querer utilizar-se do indio antes de lhe garantir a existencia tem sido que as mais das vezes elle foi aproveitado semelhante á lenha na fomalha. (...) Outros chamados "amigos" dos indios procuraram despertar interesse pela catechese religiosa ou civica promettendo por meio della o aproveitamento de tantos e tantos mil "braços ociosos". As escrecencias mais brutaes e condemnaveis que esta visão errada produziu foram o sequestro dos filhos dos indios sob o pretexto de querer torna-los "uteis" por meio de uma educação apropriada, e a incorporação dos moços no exercito. Para o fim de uma solução honesta e honrosa do problema do indio não se deve illudir o publico com a visão de vantagens phantasticas que o indio não póde proporcionar. O punhado de indios que ainda existe em nada pode influir sobre o progresso material ou intellectual do povo brasileiro (NIMUENDAJÚ, 1933, p. 306).

Nesse desabafo, o melhor cenário que o imaginário consegue alcançar, só pode ocorrer mesmo, pelo distanciamento da sociedade, para que os índios possam ser protegidos e preservados. E, essa política de proteção deve se sentir no dever de reconhecer para sua sociedade, desenvolvimentista e civilizadora, orientada para modelos externos, que a mesma não poderá perceber nenhum benefício nem material, nem intelectual com esse contato. Nimuendajú (1933) aborda as dificuldades de encontrar uma orientação para a atuação no interior do próprio SPI:

O Serviço de Proteção aos Índios, si não conseguiu resolver o ponto principal do problema pelo restabelecimento do equilibrio do indio nem por isso não deixou de ser uma grande vantagem para elle, defendendo-o contra as ameaças e maus tratos que lhe inflingem os elementos civilizados interessados na sua exploração ou no seu exterminio. Desta luta contra os perseguidores dos indios o publico só ouve as calumnias aquelles lançam contra o Serviço que os impediu a procederem como bem entendiam; os

efeitos benéficos do Serviço passam inteiramente desapercibidos; o público o conhece quase exclusivamente pelas calúnias dos seus inimigos que são ao mesmo tempo os inimigos dos índios (NIMUENDAJU, 1933, p. 308).

Faz parte do imaginário brasileiro, que nega o índio por meio de uma prática de criação de invisibilidade, a conexão com imagens fortalecedoras de outro imaginário, que preconiza o desaparecimento dos índios, com o contato e o com o envolvimento com a sociedade e a assimilação de suas atividades. Esse imaginário ancora-se, por exemplo, aos altos índices de mortalidade, em decorrência do contato dos indígenas com diversos agentes infecciosos. Contudo, como chama a atenção Cunha (2009), a mortalidade não ocorria somente por causas naturais, mas porque não haviam cuidados gerais com atendimento médico e cuidados paliativos. Fome e sede são os agravantes de epidemias, pois em geral, não restam muitas pessoas para cuidar dos doentes. Ou seja, essa mortalidade de primeiro contato poderia e deve ser evitada, ou diminuída por várias ações, devendo-se impedir que possa ser tratada como uma morte natural pelo contato, para ser vista como ausência de responsabilidade do Estado, pois já é algo previsto:

“Cada avanço da fronteira econômica no país dá origem a um ciclo semelhante. Muitos grupos indígenas foram contatados no início dos anos 1970, durante o período do chamado ‘milagre brasileiro, e estão agora iniciando esse processo de recuperação demográfica” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 262). Outro motivo para o “desaparecimento” de vários grupos se deu em função de conflitos e questões de poder, principalmente no Nordeste, levando à falsa imagem de assimilação ou inexistência de índios na região. A busca pelo reconhecimento da identidade étnica, nesses contextos, gerando novos conflitos territoriais, faz com que sejam invocados pelos fazendeiros e pelos próprios índios, essas imagens estereotipadas, ligadas ao índio do passado (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Forjar um desaparecimento étnico inclui também um tipo de pressão psicológica e social, investida em preconceito e discriminação, que são considerados como uma das instâncias de “transfiguração étnica” de caráter “psicocultural”. Uma instância tão grave e etnocida quanto os conflitos territoriais, pois afetam o “desejo de viver”, trata-se da quebra do orgulho de ser quem se é, perde-se a motivação para lutar e para sobreviver por um sentido próprio de existência de grupo (RIBEIRO, 1995, p. 258).

Carneiro da Cunha (2009) destaca ainda o imaginário vinculado às teorias da conspiração internacionais, em que a existência de um maior número de índios e Terras Indígenas na Amazônia, estaria associado à interesses externos em recursos minerais. Porém, o que se constata, é que a Amazônia é para o Brasil, como a última fronteira, e portanto, nos

séculos passados ainda não era o foco dos “surto econômicos”. Esses quando ocorreram, como no caso da exploração de borracha, atingiram sim as populações indígenas, provocando inclusive o deslocamento para outro País.

Imagens são criadas ou manipuladas em função de interesses diversos, é o caso dos Macuxi e Wapixana, exemplificado por Carneiro da Cunha (2009). No século XVIII, diversos grupos foram considerados como “muralhas do sertão”, pois se esperava que protegessem algumas fronteiras, principalmente as mais isoladas e de difícil acesso. E foram inclusive, utilizados pelo Brasil, como reconhecimento territorial, nas questões de conflitos dos limites com a Guiana Inglesa. Posteriormente, com a instalação de conflitos territoriais e políticos, a presença dessas etnias passou a ser questionado, como se fosse recente:

“E há quem venha agora dizer que os Macuxi se instalaram apenas recentemente na área Raposa Serra do Sol! Do ponto de vista da justiça histórica, é chocante hoje se contestar a conveniência de grupos indígenas povoarem as fronteiras amazônicas que eles ajudaram consolidar” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 264).

Nos anos 60, Maíra, de Darcy Ribeiro foi e continua sendo uma provocação sobre as concepções em torno do nacionalismo e da identidade indígena, em meio a um processo civilizatório marcado pela “internacionalização das relações sociais” e inserido no universo dos povos indígenas, configurando-se como uma nova versão de processo civilizatório, instituída por missionários. A busca da identidade e também a busca pela alteridade (CALDEIRA, 2006, p. 128). Em Maíra, Ribeiro (1981) revela como o projeto de modernização do Brasil, ocorreu paralelo à indiferença perante à destruição do mundo indígena, pela imposição de um modelo de integração. E denuncia o impacto desse projeto equivocados, como nas reflexões de Avá, personagem que após viver entre os católicos em Roma resolve voltar às suas origens:

Não sou inocente. Não sou culpado. Sou um equívoco. Quem volta não é a forma adulta do menino ignorante que os mairuns, na sua inocência, mandaram, um dia, com os padres aprender a sabedoria dos Caraíbas. Quem volta não é também o catecúmeno esforçado de quem os missionários quiseram fazer a glória da Ordem. Quem volta sou apenas eu. Fui a ovelha do senhor. Volto tosquiado: sem glória sacerdotal, sem santidade, sem sabedoria, sem nada. Tudo que tenho são duas mãos inábeis e uma cabeça cheia de ladainhas. E este coração aflito que me sai pela boca (RIBEIRO, 1981, p. 57).

A constelação de imagens em torno do inevitável desaparecimento, isolamento e diluição do índio na sociedade brasileira, está estampada no argumento imaginário de “Muita

terra pra pouco índio”, absorvida pelo senso comum e insistentemente combatida pelos defensores dos direitos indígenas. Em termos comparativos, Cunha (2009) chama a atenção para a concentração de terras por latifundiários, que chega a 50 % no País. Além disso, a morosidade dos processos de demarcação das terras indígenas é agravada pelas crescentes invasões e expansão territorial com os projetos de ocupação. Embora o princípio que esteja regendo esse direito à terra, venha sendo insistentemente negado, ele está presente na legislação brasileira desde 1609, com a Carta Régia. O fato é que a negação do direito não ocorre por meio da desconsideração do direito na lei, ela ocorre pela negação da identidade. “E, se não há índios, tampouco há direitos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 264). Os índios são pressionados a corresponderem a um imaginário estereotipado, sob risco de confirmarem uma invisibilidade oportuna, que desconsidera o atraso no cumprimento da norma legal, e todas as implicações e conflitos relacionados a isso.

Nesse território, mesmo com a inclusão de novos direitos, como o direito a diferença e à diversidade cultural, passou a ser uma imagem deformada, que acaba negando conquistas legais, por meio de uma avaliação superficial e estereotipada, que acaba promovendo, mais uma vez a invisibilidade étnica. Outras inversões no significado de novos direitos, ocorre pela interpretação dada a documentos internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, que foram concebidas num contexto de revisão de direitos, atreladas às “noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 267).

O direito à igualdade, no contexto de uma ideologia liberal foi entendido como dever, no sentido de transformar o que era um direito de igualdade política em um dever de caráter cultural homogêneo, e que foi se configurando, conforme entendimentos mais superficiais, ou conforme a oportunidade e interesses, em constelações de imagens, que foram utilizadas como justificativa para assimilação, inclusive como se a assimilação fosse a própria oportunidade. Assim, num contexto de “antirracismo liberal”, desde que o indivíduo abra mão de seus direitos como grupo, que se integre, “que se dispa de sua particularidade étnica”, ele pode ser reconhecido (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Ainda estamos caminhando em labirintos de imaginários que transforma violação de direitos históricos, invisibilidade, violência e desrespeito pela diferença cultural em uma imagem de “generosidade”. É como se estivéssemos atualizando o imaginário do século XVI, quanto à alma dos índios: “Tinham alma, portanto... era obrigação dos reis cristãos batiza-los. Essa pseudo generosidade que quer conceder a todos a possibilidade (inteiramente teórica) de

se tornarem semelhantes a nós deriva de um etnocentrismo que se ignora a si mesmo” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 267).

O diálogo de imaginários, nos diversos momentos da prática indigenista, também é capaz de selecionar um modelo para um novo índio, filtrando aqueles que se encaixam nas constelações de imagens de boa conduta e que justificariam a existência e a atuação de algumas Organizações Não Governamentais – ONGs. Trata-se da imagem do “índio de verdade”, bem distante da real situação que os índios enfrentam, “é o modelo que acomoda os índios às necessidades da Organização” (RAMOS, 1988, p. 8). Cria-se um índio mais real que o real, conduta perfeita à defensoria dos profissionais mobilizados pela causa indígena, é um índio hiper-real (BAUDRILLAR, 1981 *apud* RAMOS, 1988, p. 8).

Segundo Ramos (1988) entre as diferenças e julgamentos que colocam os índios entre o “índio mártir” e o “índio vendido” há um reflexo do contraste entre o “branco honrado” e o “branco corrupto”. Esse imaginário discutido em pleno século XX não é muito diferente das projeções do mal discutidas por Gambini (2000) no século XVI, ainda estamos reeditando nossas imagens, nossas esperanças de homens bons por natureza e nossas decepções quanto à frágil pureza desses homens e mulheres, que ao não corresponderem a um modelo incorruptível, passa a não merecer mais solidariedade e apoio.

Por isso o índio hiper-real “de muitas entidades, esse obscuro objeto de defesa, é a hipótese de trabalho do ativista profissional: projeção de uma ilusão, o modelo de índio/índio-modelo passou a ser seu holograma ético por excelência”. E esse modelo só consegue operar filtrando, extraindo do mundo suas inúmeras invisibilidades, para reproduzir mais uma versão da mesma, e ao final substituir o papel de meios por fins, excluindo. Criando os “becos sem saída”, que encerram o índio real na imagem idealizada. “Os índios assim criados são como clones de fantasia, feitos à imagem do que os brancos gostariam de ser, eles mesmos”. São na realidade os índios que se encaixam nas imagens de inocentes, sofredores, que dependem do auxílio dos brancos, mas sem desvirtuar do modelo, sem questionar, eternas “vítimas do sistema” (RAMOS, 1988, p. 9).

O índio projetado, imaginado impõe aos índios reais uma relação de continuidade com o universo caótico e labiríntico da alteridade, invisível, encoberta pelas fantasias, pelas projeções do imaginário. Estamos constantemente negando o índio de “carne e osso” Com essas reflexões outras categoria surgem no imaginários: quem são os amigos e que são os inimigos? “o branco solidário é como um "amigo remoto", aquele que assume o papel de defensor, mas que, no fundo, não tem grande ou alguma intimidade existencial ou intelectual com os índios” (RAMOS, 1988, p. 10). Para Ramos (1988), as relações estabelecidas nesse

campo edificado para e pelas ONGs, oferecem obstáculos paradoxais que inibem uma colaboração à nível orgânico:

(...) a máquina burocrática das entidades é alimentada com recursos de agências que mantêm padrões éticos próprios de uma moralidade ocidental; por sua vez, esses padrões instilam-se nas entidades, reclamando que se faça a assepsia da alteridade indígena como contrapartida da colaboração: não é com o índio real que se colabora, mas com o índio-modelo. As entidades dependem dos índios, mas dos índios criados por elas. (...) Minha análise crítica não pretende desnudar de mérito a atuação dos ativistas indigenistas, mas apenas chamar a atenção para o outro lado do ativismo profissional. O preço da profissionalização é um afastamento daquilo para que ela veio: o índio de carne e osso (RAMOS, 1988, p. 10).

Essa crise, envolta em projeções e simulações idealizadas, pode ser contraposta pelos profissionais, que trabalham com o índio real, como o antropólogo, o etnógrafo, que se sentem responsáveis por uma tradução, ainda que conscientemente sacrificada, da alteridade indígena, que é por eles possível de ser vivenciada, pela experiência da convivência, e pelo “exercício antropológico da suspeita” (RAMOS, 1988, p. 13). Contudo, e embora a contraposição revele a inoperância dos simulacros na real defesa dos direitos indígenas, no apoio para a resolução de conflitos e enfrentamento de desafios, serão essas revelações suficientes para tornar o apoio efetivo? Qual o alcance dessas revelações?

A crise ambiental, que critica os modelos de desenvolvimento e volta-se ao “etnodesenvolvimento”, também o vincula a um direito à diferença, o qual precisa juntar igualdade de direitos e dignidade. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Os direitos perdem seu sentido se a dignidade só existe a partir de uma perspectiva externa, e conveniente as expectativas de imaginários também externos.

## 2.2 Desnatureza 2: reflexões sobre permanência

Figura 4 – Desnatureza 2



Fonte: OLIVEIRA (2014), Coleção particular Houston – EUA.

Em *Desnatureza 2*, Oliveira (2014) apresenta a natureza inserida num ambiente que lhe é estranho, mas que a integra, sem violência, sem a ruptura presente na primeira obra de mesmo nome. Embora não seja esse seu ambiente natural, ela permanece, aparentemente mais integrada. A integração não dá conta, no entanto, de um acolhimento, ela é exatamente o que pode ser nesse espaço: uma potência de força e presença, em um diálogo entre diferentes expressões, simbólicas e estéticas, num lugar de estranhamento, incompreensão e isolamento. É como se de sua frágil grandiosidade despontasse uma interrogação.

Como os povos indígenas elaboraram os resultados desse encontro? O que sobrou para contar? Que imagens criaram para os brancos dos primeiros encontros, de tantos outros encontros? Embora não seja objeto desta tese apresentar o mapeamento desse imaginário, em todo o território do Brasil dos Povos Indígenas, podemos trazer aqui alguns exemplos importantes dessa memória, para o território onde se erguem os labirintos do licenciamento. São imagens que falam do branco que provoca a morte do índio, do branco que pode mudar para o lado do índio, do poder material do branco agindo sobre o mundo e sobre os índios, e do reconhecimento do direito de existência diferenciada, mas compartilhada entre brancos e índios.

Gambini (2000) aborda a morte do mundo simbólico indígena, representada pelo “estaqueamento” da cruz sobre o solo indígena, impedindo a constituição de seus potenciais criativos e positivos na formação da alma brasileira. Ainda que não tenhamos o registro desse

encontro, em documentos, pela perspectiva dos indígenas, é possível inferir pelo conteúdo da perspectiva do branco, explorado pelo autor, que a violência psicológica, física e simbólica influenciou de forma marcante a formação das camadas mais profundas do imaginário dos índios sobre os brancos, conforme a especificidades de sua cultura, suas experiências de fricção étnica diferenciadas, e sua cosmologia. Esse encontro também pode ser investigado por meio dos mitos que tratam do surgimento do branco, apresentando algumas chaves para o entendimento desse imaginário, sobre a percepção da interferência ou da ameaça desse encontro, para a existência do mundo material e simbólico dos povos indígenas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; VIVEIROS DE CASTRO, 2002; RIBEIRO, 1995, GAMBINI, 2000).

Afinal, as cartas dos jesuítas não podem ser tomadas como o resumo dos fatos, das imagens, dos inúmeros encontros e criações do imaginário que ocorreram. Os acontecimentos entre índios e brancos foram muito além de escravização, das missões e dos aldeamentos. À época do “achamento” ou “invasão”, ao tomarem conhecimento da ameaça, e do que representava a novidade vinda de fora, para além de todas as maravilhas, muitos “fugiram mata adentro, horrorizados com o destino que lhes era oferecido no convívio dos brancos, seja na cristandade missionária, seja na pecaminosidade colonial” (RIBEIRO, 1995, p. 43). As imagens trazidas por Ribeiro (1995) nos remetem à existência, para a maioria de nós, surpreendente, de vários grupos de índios isolados (ERTHAL, 2011). Outros encontros, dessa época de “achamento”, resultaram em associações entre índios e brancos, envolvidas em interesses diversos, e acordos de proteção, ou em grandes conflitos, articulando diferentes grupos e de formas diferenciadas (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Do começo desse encontro, só podemos especular. Conforme Ribeiro (1995) se os jesuítas, logo se desfizeram da Visão do Paraíso, o mesmo parece ter acontecido com muitos índios. O encontro com o europeu, considerando toda a inesperada grandiosidade do homem, e o que isso poderia representar para os indígenas, as expectativas relacionadas a esse outro que chegava pelo mar, precisou ultrapassar as grandes diferenças do impacto da primeira vista, os brancos “eram feios, fétidos e infectos”. Mesmo assim, as esperanças que esse novo homem pode ter representado também foi se modificando. As consequências foram fatais em vários aspectos da vida. No território do imaginário, as esperanças que a “visão mítica do mundo” tinha possibilitado visualizar foram jogadas nas águas turvas da “pregação missionária”:

Com ela os índios souberam que era por culpa sua, de sua iniquidade, de seus pecados, que o bom deus do céu caíra sobre eles, como um cão selvagem, ameaçando lança-los para sempre infernos. O bem e o mal, a

virtude e o pecado, o valor e a covardia, tudo se confundia, transtrocando o belo com o feio, o ruim com o bom. Nada valia, agora e doravante, o que para eles mais valia: a bravura gratuita, a vontade de beleza, a criatividade, a solidariedade (...) (RIBEIRO, 1995, p. 43).

Essas diferentes formas de pensar e se relacionar, diferenciando a vida do índio da vida do branco, principalmente agindo com a clara intenção de modificar o que fazia sentido para os índios, haveria de provocar uma “reviravolta” nas expectativas e impressões míticas que a visão espantosa da chegada provocou. As maravilhas que a imagem inicial despertaram produziram várias outras imagens, faces de humanidade: alguns homens “pacíficos”, outros “ferozes” (RIBEIRO, 1995). Mas mesmo na pacificidade a violência era exercida de outra forma, psicológica, fantasiada de caridade (GAMBINI, 2008).

A resistência dos indígenas, impressa nos documentos dos jesuítas, é relatada, sobretudo quanto à força do imaginário, e sua interferência na criação e permanência do mundo imaginário. Entre os Krahô, Frei Rafael Taggia, em 1848, expõe suas dificuldades de conversão. Na mitologia Krahô, a aldeia dos mortos estaria geograficamente localizada onde o sol se põe. Portanto, um local diferente do céu para onde iriam os mortos dos cristãos. Assim, para os Krahô, a conversão representava um impedimento para que reencontrassem seus parentes após a morte (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Gambini (2000) encontra trechos que tratam da “tomada de consciência”, da percepção dos indígenas de que a conversão, cuja representação máxima era o batismo, seria a linha tênue que determinaria a morte da alma indígena. A água batismal foi literalmente um veículo de morte, responsável pela transmissão de várias doenças que foram letais aos povos. Esse despertar dos índios desencadeou o receio, pelos Jesuítas, de que fosse percebido como intencionalidade. E isso poderia reverter a situação, dificultando a ação da Companhia de Jesus, e colocando os índios a mercê de outras ameaças também presentes. Pois, além das dificuldades com os indígenas, os jesuítas também apontavam as más influências dos cristãos sobre os “infieis” índios, sujeitos à escravização, injúrias e todo tipo de violência, inclusive a morte justificada.

Se houve, de início um encontro mítico, de Portugueses que esperavam encontrar o homem primitivo como uma visão de paraíso, de homens naturais e isentos de pecado. (GAMBINI, 2000). De outro lado, por parte dos indígenas também houve, de início, a identificação da chegada das Naus com a chegada de “personagens sobrenaturalmente poderosos”, em que “Maíra” era o “etnônimo para os franceses” e “Karaiba” eram “os heróis culturais dotados de alta ciência Xamânica” associado aos europeus em geral (VIVEIROS DE

CASTRO, 2002, p. 201). Esse retorno de heróis míticos também dialogava com os temas da “Terra sem Mal”, sobretudo com a capacidade tecnológica do europeu, chegando por alto mar. Contudo, a esperança que esse encontro pode ter proporcionado, logo foi invertida:

Vale notar que os europeus, chamados de Karaiba, e como tais personagens inicialmente tratados, terminaram trazendo para os índios o exato oposto do que os Karaiba prometiam: em vez de errância migratória, aldeamento forçado; em lugar de longa vida e abundância sem esforço, morte por epidemias e trabalho escravo; em lugar de vitória sobre os inimigos, proibição de guerra e de canibalismo; em lugar de liberdade matrimonial, novas restrições (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 203).

A superioridade e material do branco, e o impacto disso nos faz pensar que os índios poderiam estar imaginando que, nesse caso, os “Karaiba” também teriam o domínio e a solução para a morte, despertando o imaginário sobre esses homens que chegavam (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Viveiros de Castro (2002) aponta para esse acontecimento do “ser” indígena, que confere abertura ao novo, a fala, as histórias, as músicas, ao universo simbólico do branco. Só que esse acolhimento não se reverte em uma tatuagem mítica simbólica nova, impressa na alma, não se é capaz de transmutar a alma selvagem por um método de convencimento. “O problema dos índios, decidiram os padres, não residia no entendimento, aliás ágil e agudo, mas nas outras duas potências da alma: a memória e a vontade, fracas, remissas” (p. 188). A estratégia, já descrita, no capítulo anterior, deveria dar conta da destruição da vida sociocultural total dos índios, por meio do isolamento, dos deslocamentos de suas possibilidades de “ser”, criando-se a temerosidade do convívio com o branco, por toda a violência, encontrariam no novo modo de “ser”, uma possibilidade segura e “correta” de existência (p. 188).

Contudo, tratava-se de um tipo de “bulimia ideológica”, segundo Viveiros de Castro (2002), já que o mesmo interesse com que os Tupinambá dedicavam a escutar e assimilar os ensinamentos sobre “o Deus, a alma, e o mundo” cristão, também se apresentava na forma como devolviam em tudo, seus costumes mesmos, e com a mesma firmeza. Essa intrigante dinâmica psicológica, que trata da inconstância da alma selvagem, ainda está presente:

(...) corresponde a algo que se pode experimentar na convivência com muitas sociedades ameríndias, algo de indefinível a marcar o tom psicológico, não só de sua relação com o cardápio ideológico ocidental, mas também, e de um modo ainda mais difícil de analisar, de sua relação consigo mesmas, com suas próprias e “autênticas” ideias e instituições. Por fim, e sobretudo, ela constitui um desafio cabal às concepções correntes de cultura,

antropológicas ou leigas, e aos temas conexos da aculturação ou da mudança social, que dependem profundamente de um paradigma derivado das noções de crença e de conversão (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 191).

Pois se os jesuítas acreditavam que oferecer um Rei e uma lei, aos índios, era suficiente para solapar a cosmologia indígena e, substituí-la pela religiosidade cristã, pelos métodos da Companhia de Jesus, é porque não entendiam, que os costumes eram Rei, lei e Deus, tudo ao mesmo tempo, e sem uma distinção entre sagrado e profano, no modo simbólico de distinção, realizado pelo branco europeu. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Durante o período do mestrado frequentei o Laboratório de Línguas Indígenas – LALI UnB, cursando seis meses de língua Xavante. O curso foi ministrado por um indígena, estudante de relações internacionais juntamente com o Professor Aryon Dall'Igna Rodrigues. Em nossas conversas pós período de aulas, uma tratou da presença de uma igreja evangélica na Aldeia. Perguntei se a comunidade frequentava a igreja, se escutavam e como entendiam as histórias bíblicas. As respostas foram simples e diretas: “Eles nos ajudam, trazem alimentos, gostam de constar suas histórias, nós gostamos de tratar bem nossos amigos, só”. “É interessante, é uma chance de entender o que pensam, como pensam” “Não é porque ouvimos que vamos pensar igual. Você pensa igual à todos os grupos que escuta, que conhece?”.

O território do imaginário, desse encontro, parece ter sido um território de muitas guerras. Contudo, e, não obstante, todos os aspectos de exclusão, de negação e invisibilidade que o homem branco europeu expressava, por meio das Cartas, e dos movimentos na interação com os indígenas é possível pensar que, o universo simbólico presente nesses documentos não encerra as diversas possibilidades de conflitos do imaginário, entre os envolvidos.

Os mitos de origem do homem branco revelam os diferentes imaginários desse acontecimento, é um diálogo que se estabelece a partir das diversas imagens, e sentidos, já existentes na mitologia de cada povo e, na memória do encontro ancestral. E essa memória, é anterior ao encontro,

absorvida por um complexo mítico evidentemente anterior a 1500. Lévi-Strauss argumenta que os brancos estavam contidos virtualmente, isto é, estavam previstos, formal senão historicamente, em uma estrutura constitutiva do pensamento indígena: um operador dicotômico que faz com que toda posição de um termo seja inseparável da contraposição, tratada como pressuposição, de um termo contrário. No mito tupinambá, a criação dos índios implica a criação dos não-índios; ou, tomando-se as coisas pela outra ponta, o fato da existência dos brancos é posto como constitutivo do fato da existência dos índios, como participando das condições de

possibilidade deste último (ao definir os índios, justamente, como “índios”, i.e. como não brancos (VIVEIROS DE CASTRO, 2000).

Não há a intenção, nem pretensão, deste trabalho analisar esses mitos. Podemos apenas exemplificar, conforme discussão já realizada por alguns autores, e destacar alguns aspectos importantes para destacar o quanto esse imaginário, que trata da origem do branco, pode ser revelador do que representou esse surgimento para a vida dos povos. Viveiros de Castro (2000) aponta para a existência duas distinções entre esses mitos: ‘que inscrevem o surgimento dos brancos na origem absoluta das coisas e aquelas que os tomam como aparecendo em um mundo já constituído; e as diferenças na estimativa da diferença entre índios e brancos (...)’ (VIVEIROS DE CASTRO, 2000, p. 1). Além disso, “os mitos de origem do homem branco, dos Tupi como de muitos outros ameríndios, utilizam o motivo da má escolha, característico do complexo da vida breve, para dar conta da superioridade material dos brancos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 203).

Entre os Krahô, o mito de Aukê conta a história do nascimento de um menino, filho de uma índia com um animal, que pode ser uma serpente, conforme a versão apresentada. E que esse menino apresentava o poder de se transformar em outros animais, e outras pessoas, o que assustava as pessoas da Aldeia. Os moradores amedrontados resolvem mata-lo, mas em função de seus poderes, ele sempre consegue sobreviver. Então, Aukê é queimado e toda a comunidade desloca-se para outro lugar. Após algum tempo retornam ao local e, encontram Aukê morando em uma casa de fazenda, com elementos da cultura do branco. Aukê impõe aos índios a escolha entre “o arco” e a “espingarda”. Os índios escolhem o arco e recebem “toda a cultura material indígena; se tivessem optado pela espingarda, teriam também toda a cultura material dos civilizados”, e se responsabilizam pela escolha, num movimento de tentar reverter essa situação desigual:

O mito de Aukê, por conseguinte, mostra-nos que a cultura material dos civilizados aparece pronta e juntamente com eles. Ainda indica que os índios perderam a cultura material dos civilizados, porque tentaram matar Aukê. Se não o tivessem afastado de sua aldeia, ele lhes ensinaria tudo o que sabia. O mito de Aukê tem uma grande importância para o movimento craô: de certa maneira, a atividade messiânica visava corrigir a distribuição de técnicas que fora feita entre índios e civilizados de que esse mito faz menção (MELATTI, 1972, p. 21).

Assim, como explica um informante de Mellati (1972), os brancos se apropriaram de tecnologias que não inventaram, mas que foram oferecidas pela “Chuva” para serem cuidadas por *Papam* ou *Piti* (Deus ou Sol). Os brancos não quiseram compartilhar esses benefícios com

os índios, vendendo muito caro seus objetos. O mito de Aukê revela também o elemento da contradição entre as escolhas, pois se o branco surge do índio, e com todas as implicações do poder e força do branco sobre o mundo do índio, continuar a ser índio foi uma escolha revelada no mundo simbólico e mítico pós-contato. O fato de ter sido uma escolha não impediu o surgimento de movimentos messiânicos com fins de reverter essa situação (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Outro mito narra a origem do homem branco entre os Xavante:

Antigamente os índios Xavante eram nômades. Havia entre eles um menino que só pensava em comer. Ele nunca estava satisfeito e sempre queria mais e mais. A mãe dele se irritou. Arrancou o próprio clitóris e deu ao menino que foi mastigando, mastigando: *nhoim, nhoim, nhoim, nhoim*. À noite a barriga do menino cresceu e cresceu tanto que ele virou uma bola. Na manhã seguinte os índios seguiram viagem mas o menino não conseguia mais andar e ficou pra trás. Ele se arrastou pelo chão, fuçando nos restos de comida e chegou a um reguinho de água corrente onde bebeu muita água. Os irmãos do menino voltaram para procurá-lo mas o encontraram cavando as margens do reguinho fazendo um barulho enorme. O menino disse aos irmãos: "Podem seguir seu caminho e esquecer de mim." Depois de um tempo os irmãos voltaram para ver o menino e o pequeno córrego se transformara em um grande rio, de margens muito altas. O barulho de terra desbarrancando continuava muito forte. O menino barrigudo estava casado. Ele banhou a cabeça dos irmãos com a água do rio e os cabelos dos Xavante cresceram fortes e bonitos. Os irmãos chamaram os outros parentes e todos vieram ter os cabelos lavados pelo menino barrigudo. Depois de um tempo, os Xavante quiseram visitar a casa do menino barrigudo novamente, mas a outra margem do rio estava muito longe. Já não dava mais pra atravessar. Os índios ouviram o barulho de desmoronamento ainda mais forte e também barulho de fogo na mata. Voltaram e disseram: "Agora ele tem roupas e tem arma de fogo... Ele se afastou para sempre do nosso povo." (SEREBURÃ, HIPRU, *et al.*, 1998, p. 10-11).

Esse mito Xavante inclui o distanciamento, quando o córrego aumenta de tamanho, se transformando em um rio, e posteriormente a distância entre as margens separa para sempre os dois mundos. A diversidade de mitos sobre a origem do branco aponta para o tema, presente em muitos mitos: o da imagem do índio como anterior ao branco, quanto ao parentesco e quanto à presença no território. Nas palavras de Viveiros de Castro (2000):

Os brancos não chegaram aqui, eles saíram daqui; não descobriram os índios, mas encobriram a si mesmos, até voltarem para o que pensaram ser um encontro com o desconhecido, mas que não foi senão um reencontro com o olvidado. (...) Os que vieram a ser chamados de índios são aquele fragmento da humanidade originária que decidiu, para o melhor ou o pior, não seguir conosco. O retorno dos brancos era esperado – estava previsto-, mas se esperava, talvez um pouco mais deles {...} que seu engenho não tivesse sido adquirido às custas da sabedoria, que sua arte não lhes houvesse

embaralhado o entendimento, que sua escrita não fosse usada para calar a voz dos que ficaram (VIVEIROS DE CASTRO, 2000).

Se o imaginário da alma selvagem apresenta abertura para conhecer, interesse em saber sobre o branco, e utilizar seus apetrechos não significa uma predisposição a deixar de “ser” índio. Ainda que não se tenha o interesse de saber o que os índios estão pensando sobre nós, os impactos de nossas ações, nosso crescimento populacional, urbano, rural, expansão das atividades econômicas, projetos de ocupação e exploração da terra escrevem uma história que diz muito sobre nossa sociedade.

Para Cunha (2009), as faces do universo simbólico não estão dissociadas do mundo material, há um diálogo, um atualiza o outro. Nessas conversas, de fato, pode ser que o universo simbólico e imaginário, sucumba a crueza do tangível, pondo em risco também aqueles que o pensam e assim, a existência desse território imaginário (CUNHA, 2009). Pode ser que determinado território do imaginário deixe de existir não quando o mundo material se modificou, mas quando aquele que imagina deixa de existir.

Para Bachelard (2013), a imaginação, a imagem imaginada é primeva, é anterior. “As imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos do que reproduções da realidade” (BACHELARD, 2013, p.3). E essas imagens imaginadas, que existem e estão por aí, podem revelar importantes fios para nossos romances, para saídas do labirinto. A perda e a destruição do mundo material agem sobre o imaginário, e o imaginário das pistas para o sentido que essas perdas vão adquirindo para os povos.

Como Castoriadis (1987), a imaginação é o ponto de partida, quando propõe o conceito de imaginário radical. Em que a imaginação é a base de todo pensamento humano, que dá condições para o surgimento do sujeito. Há um diálogo com a história da humanidade, que, no entanto, se atualiza constantemente, por meio das significações imaginárias do presente e do passado, conduzindo a recriação dos sujeitos (CASTORIADIS, 1987). A radicalidade do imaginário no pensamento de Castoriadis (1987) reside, em inverter a lógica da criação, tornando não só a realidade, mas também a racionalidade, os resultados da imaginação, sem, contudo, perder de vista a funcionalidade das criações e seu universo de significações. Contudo, a imaginação radical, original comunica-se com as imagens fornecidas. A imaginação compreende mais que a formação de imagens:

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

faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. (...) O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade (BACHELARD, 2001, p. 1).

O imaginário poderia então deformar as imagens primeiras, dialogar com o mundo material e assim, construir no imaginário uma outra resposta, uma outra saída, que de conta de uma explicação para um mundo material que não mais se sustenta, ou que não sustentando o universo simbólico e mítico vivido, faz os seres se moverem para a vida ou para a morte, a fim de recriar e de sustentar o imaginário, o simbólico, o mito e a própria vida imaginada. Ainda que o mundo material e social simbólico visualize a destruição e a morte, a pergunta é se isso se dá pela desistência ou luta pela preservação da alma?

Quando os Guarani-Kaiowa, após anos de crescente ocupação e não reconhecimento de seu modo de vida, o qual implica em um modo de estar, e de se relacionar de forma sagrada com a terra, recriando o *Tekoá*, dizem que não irão lutar por seu território, sempre ameaçado e, pedem que enterrem seus corpos naquela terra, estão dialogando com o mundo material, pois não reconhecem nesse mundo sua vida, seu mito, sua possibilidade de ser, de existir nesse mundo. Quando anunciam sua partida falam de morte, mas também falam de vida, de alma. Abandonar a vida e morrer, para os Guarani-Kaiowa, em vida, parece ser viver a vida do branco, deixando de viver e recriar seu *Tekoá*. E morrer passa a ser a única opção para a vida.

Para nós brasileiros a destruição da alma indígena de fato. Nunca um encontro, assim decretamos nossa incapacidade, nossa impossibilidade de encontro. A mensagem dos Guarani-Kaiowa não poderia ser mais clara. Desse desencontro um outro encontro o de Castoriadis, de Bachelard e de Paulo Freire, pensamos o mundo e nós pensamos no mundo, podemos pensar o mundo a partir de um mundo anterior a tudo, mas também o mundo nos faz pensar a nós mesmos sem o mundo.

Por que, como aponta Cunha (2009), existe, por certo, um terreno do outro, em que não poderemos pisar, um terreno que é livre, em que não poderemos circular, especular, transitar, modificar. E mesmo sob o desconcertante e necessário movimento de pensar o terreno do outro, não parece mais possível, dada a urgência dos temas (BOECHAT, 2014), achar que nesse exercício, o posso pensa-lo por apenas um viés reflexivo teórico, o labirinto é complexo demais para isso, e não há, nesse terreno zona de conforto.

Porque o assunto, de fato também, não é tratado simetricamente, nem tão pouco sobre um único aspecto. Há uma malha, que interliga os sujeitos no território do simbólico, que tende a aumentar, cada vez mais, as camadas de reboco nas paredes do labirinto. Ainda no território dos Guarani-Kaiowa, como entender quando o representante da Associação de Produtores Rurais do Mato Grosso do Sul usa como argumento, a seu favor pela disputa de terras, a ocupação de 140 anos das famílias rurais na região, comparada a uma raiz temporal acima de 10 mil anos? Nem é preciso investir tempo nisso, já que tudo se esclarece quando ele acrescenta que foram 140 anos pagando impostos.

Dito isso, é relevante focalizar que, se não houve o encontro de fato dos jesuítas com a psique indígena, parece que o contrário, considerando a diferentes capacidades de interferência e poder, também não ocorreu de forma completa. Hospitalidade, receptividade, curiosidade, assim como adereços externos, não podem ser síntese e justificativa para a compreensão do encontro ocorrido, assim como não podem ser interpretadas como forma superficial de julgamento e questionamento da identidade. Fernandes (2014) ao estudar alguns mitos indígenas, no âmbito da psicologia analítica identifica a presença do reconhecimento da alteridade do outro, não implicando em uma necessidade de assimilação de sua identidade:

Talvez, possamos falar de uma visão de mundo indígena fundamentada na necessidade de assimilação da alteridade, e não na sua exclusão. Nos mitos indígenas parece não existir o padrão de domínio da identidade sobre a alteridade. Resta saber se esta imagem de harmonia entre luz e sombra é fruto de uma mera construção compensatória da narrativa indígena, ou se ela reflete uma realidade social de fato. E quais seriam as razões culturais para os mitos indígenas se estruturarem segundo este modelo? (FERNANDES, 2014, p. 238).

Os próprios mitos de origem dos índios e dos brancos podem ser reveladores dessas estruturas que não impõem uma necessidade de anular a alteridade por meio da prevalência de uma única identidade. Parece que a grande questão, o grande desafio expresso nos mitos é o encontro de alteridades, não a transformação das identidades, e a luta é para que esse encontro aconteça de fato:

O que dizem, então, estas narrativas, é que a relação com os brancos sempre existiu. Não houve nem há “contato” que não fosse ou seja uma atualização – por mais que desastrosa – de uma virtualidade traçada no discurso das origens. Ailton Krenak observa agudamente que “o encontro e o contato entre nossas culturas e nossos povos, ele nem começou ainda e às vezes parece que ele já terminou”. Mas vale também, e pelas mesmas razões, o inverso: ele jamais começou, pois ele estava lá antes do começo. No começo foi o desencontro, e este ainda não terminou, quinhentos anos passados. Mas

quinhentos anos não é nada, conclui Ailton. É verdade. Sobretudo para quem tem boa memória, para aqueles cujo pensamento não está, como fulmina Davi Kopenawa, cheio de vertigem e de esquecimento. Possamos ao menos lembrar daqui para a frente, nós que somos verdadeiramente “muito esquecidos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2000).

No território do imaginário indígena, os mitos que tratam do surgimento do branco, e das implicações e pormenores dessa novidade, podem oferecer algumas pistas da “Teoria política indígena D. B. (depois do Branco)” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 130). Os mitos apontam para a origem indígena do branco, esclarecendo que não se transformar em branco foi uma escolha indígena. E que se a escolha gerou impactos e perda de poder e recursos, isso poderia ser revertido, mas não pelo caminho de deixar de ser índio. É o que promovem, a sua forma, os movimentos messiânicos, caminhos para lidar com essa desigualdade de poder e graves consequências para os diversos territórios (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

### 2.3 Bololô: da alma brasileira

Figura 5 – Bololô



Fonte: Oliveira (2011), (Smithsonian Nacional Museum of Art, Washington – DC EUA).

Confusão, emaranhado difícil, mistura complicada. Um bololô, em geral, é um problema que, de tão complexo, tende a caminhar para uma briga, um conflito, sendo ele mesmo já um tipo de arruaça, de desordem sem saída. As obras de Henrique Oliveira "não se instalam suavemente, pelo contrário, estufam e implodem o ambiente" (SCOVINO, 2013, p. 112)

O Brasil muitas vezes nos parece um grande Bololô, difícil de entender, difícil de viver. Nossos noticiários nos lembram disso todos os dias, de nossos reis Minos da corrupção, da violência, da desigualdade de oportunidades, da impossibilidade de vivenciar direitos. Temos a impressão que nossos potenciais heróis iram, ao final, desistir, ou serão absorvidos pela "máquina burocrática", chegando a se confundir com a própria mecânica sem motivação, a "mecanização" de heróis está presente nos mitos modernos (CAMPBELL, 1990). Ou os heróis modernos serão somente heróis de suas famílias, ou deles mesmos, no reino do individualismo, também presente nos novos mitos (FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988). Decifrar as paredes do labirinto inclui investigar algumas especificidades do território do imaginário sobre o Brasil e o brasileiro, são características e aspectos míticos do imaginário presente no território da alma brasileira.

Vivemos as contradições, nossa persona está cindida: de um lado a identidade com a diversidade é expressa pela ostentação da criatividade brasileira, como se ela fosse inerente a essa mistura, a alma brasileira plural, de outro a negação da ancestralidade índia e negra e o

sentimento de orfandade, e de inferioridade que busca a compensação, pela superação dessas raízes e condições históricas em modelos externos (CHAVES; ARAÚJO, 2014).

Outros conceitos são abordados por Chaves e Araújo (2014) tratam-se da alma imaginal e dos mitologemas. A alma imaginal seria um sinônimo do conceito de imaginário, só que abordado de forma coletiva. Enquanto o mitologema, diz respeito aos temas míticos, recorrentes e insurgentes no ser humano contemporâneo, são exemplos desses temas: ascensão, declínio, e heroísmo (HOLLIS, 2005). Assim, o estudo dos mitologemas brasileiros revela como o imaginário mítico da alma brasileira se expressa. Nesse caminho, tocados pelas reflexões de Cunha (2009), farejamos as pistas do imaginário simbólico ocidental:

Até umas três décadas atrás, a divisão de trabalho parecia atribuir aos antropólogos o estudo das ilusões dos índios – como se só eles tivessem pensamento simbólico – e aos historiadores o das mentalidades dos conquistadores e a teologia prática dos missionários. O meu trabalho faz parte de um movimento da recuperação das cosmologias ocidentais como objeto legítimo de estudo antropológico, o que implica negar ao ocidente o privilégio ilusório que reivindicou para si, com o iluminismo, do “desencantamento” e da transparência da razão (CUNHA, 2006, p. 10).

Para Cunha (2009) o desenvolvimento, a sustentabilidade, assim como o direito à diferença estão imersos em uma cosmologia que dialoga com questões filosóficas, políticas, sociais, jurídicas, enfim “todo um universo de representações”, que extrapolam argumentos racionais. No âmbito da psicologia analítica, as potencialidades e desafios da multiculturalidade brasileira estão vinculadas as suas raízes. O último Congresso realizado pela Associação Junguiana do Brasil, cujo tema “Alma Brasileira, Luzes e Sombra” voltou-se para o encontro com nossas raízes arquetípicas, procurou também investigar a interface entre a alma coletiva, considerada a partir da memória ancestral de determinado povo, e a alma dos indivíduos, refletindo sobre como uma interfere na outra. Para Boechat (2014), vivemos em um tempo de emergências, nossos desafios impõem a aproximação de disciplinas, que se complementam, para o essencial entendimento da complexidade da alma brasileira.

Boechat (2014) chama a atenção para alguns aspectos que nos desafiam na busca por uma identidade brasileira. O primeiro versa sobre o “fenômeno de imitação de modelos, quer venham da América do Norte ou da Europa”, e que desencadeia outro aspecto:

O distanciamento de nossa identidade original está sem dúvida associado ao característico complexo de inferioridade do brasileiro referido por diversos autores. Os valores nacionais são sempre inferiores aos do estrangeiro, este último mais inserido em um padrão moderno de ordem, organização e planejamento. O brasileiro, ao contrário é desorganizado, improvisa, não tem

método. (...) Depressivos, nos tornamos hiper-críticos de nossa realidade e deixamos de perceber nossa capacidade criativa e deixamos de nos renovar em nossa improvisação (BOECHAT, 2014, p. 12).

Truques, e estratégias de nossos personagens são associados a uma imagem negativa, de um brasileiro trapaceiro, a exemplo de Pedro Malasartes, Macunaíma e o Malandro carioca. (BOECHAT, 2014). Em contraposição, a criatividade não deixa de ser reconhecida como uma capacidade de encontrar soluções para problemas complexos. Os brasileiros criativos são aqueles heróis que tirão “água de pedra”. No entanto, também está presente nesse imaginário, porque também real, reeditado, e estampado na mídia, o brasileiro cordial, que investe na personalidade como forma “consensual” de dissolver, não resolver os conflitos.

O método desse “homem cordial” é usar da simpatia, da barganha, da sua esperteza para promover seus interesses com base na amizade, desqualificando as dificuldades e o uso de poder, que gera injustiças e ignora as desigualdades (BUARQUE DE HOLANDA, 1995; OLIVEIRA, 1995) Desse comportamento resulta o jeitinho brasileiro: “Alguém que acredita nas relações pessoais e persegue as saídas práticas, ainda que a margem da lei (‘o jeitinho’), tendo horror inversamente a normatizar, discriminar, assumir a crítica e fazer respeitar o dissenso” (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Essa postura, que faz com que o sujeito acredite em sua própria “lei”, como sendo maior que qualquer norma, pode estar vinculada à outras imagens do nosso território, ao mitologema da masculinidade, ao patriarcalismo etnocentrista, expresso no poder econômico e político histórico do Brasil. Um Brasil marcado por sistemas oligárquicos, vivenciando as diversas fases de produção agrícola e pecuária, baseadas na implantação de monoculturas e expansão da agricultura, atreladas ao preconceito e à discriminação de negros e índios, e que se consolida nas imagens dos senhores de engenho, dos grandes proprietários de terra e da criação de gado (CHAVES e ARAÚJO, 2014; RIBEIRO, 1995).

Sendo essa, uma das matrizes mais importantes, por onde se desenvolve a imagem da masculinidade no Brasil, uma configuração de ordem política e econômica, “que afirmava a natureza sacrossanta da ordem social e a inviolabilidade do direito à propriedade que incluía (inclusive) os escravos” (CHAVES e ARAÚJO, 2014, p. 59) e que assume uma posição hierárquica socialmente, ampliada em torno da ideia da “família senhorial”. O senhor de engenho representava um poder centralizador, e “pessoal de mando” (RIBEIRO, 1995, p. 289).

Há uma busca para diferenciar-se do cidadão comum, que enfrenta filas, que precisa seguir as normas, que é tratado como uma pessoa “qualquer”, para que se tenha acesso a privilégios e se possa usufruir de serviços e instrumentos da vida pública, muitas vezes, confundida como vida privada. Como se toda ação estivesse imersa em uma justificativa factual original e inquestionável, construída a partir de uma inversão do significado dos movimentos, e, ao final, como se o preconceito não existisse. Assim é que a simples existência da norma, e a “mestiçagem” do Brasil (OLIVEIRA, 1995) tornam-se comprobatórias quanto ao respeito aos direitos, mesmo quando a existência dos mesmos é insistentemente relegada, interpretada de acordo com interesses pessoais.

Conforme Oliveira (1995), faz parte do senso comum utilizar-se da ideia de que não se pode ser preconceituoso numa nação que nasce da mistura de raças, no entanto, é pelo preconceito que se justificam as diversas injustiças e violações de direitos. Assim, por exemplo, populações rurais próximas às comunidades indígenas, imersas em conflitos territoriais e políticos, e interesses diversos quanto ao acesso a recursos naturais, presentes nas Terras Indígenas, justificam sua posição e indignação utilizando-se da constelação de imagens que associam os índios a pessoas “preguiçosas” e “traíçoeiras”, e que por isso são protegidos sem merecimento. O preconceito é camuflado e, suas imagens transformam-se na evidência do desmerecimento de um direito. O direito só pode ser real, reconhecido, quando ele partir de uma imagem idealizada, e de preferência de segregação (OLIVEIRA, 1995). Atualmente, e com esse imaginário em ação, talvez só índios isolados possam ser merecedores desses direitos.

A questão indígena é tratada como o “problema indígena”, um problema para o Brasil. O que esse “problema” estampa são às diversas contradições da sociedade brasileira, reveladas na relação entre índios e não-índios. Estudar a questão indígena no Brasil é estudar muito mais que a história do contato do branco com o índio, e as consequências desse contato para os povos, e para o Brasil. Pois as soluções para os problemas da interface, só podem ser encontradas em conjunto com a solução de diversos outros problemas do Brasil, como a corrupção, o descrédito para com as Instituições e autoridades públicas, as políticas agrárias, as políticas de ocupação territorial, a proteção ao meio ambiente e o projeto de desenvolvimento do País (OLIVEIRA, 1995).

As contradições do País também estão expostas na relação com o uso dos recursos naturais, explorados de forma insustentável e predatória, como se fossem inesgotáveis. Nas camadas mais profundas desse solo, Chaves e Araújo (2014) investigam como a colonização trouxe consigo uma relação de posse sob as mulheres indígenas e sobre a própria terra.

Conforme já abordado por Gambini (2000), essas imagens formam uma constelação que tem se prolongado, é uma construção simbólica do arquétipo feminino, que o brasileiro tem da terra Brasil, com “terra de fartura, que não se esgota, mesmo diante de diversas tentativas de destruição e, que tem, em seu seio, o leite eterno, país “naturalmente” provedor de matérias primas, fornecidas em abundancia, vinculadas à biodiversidade, à produção agrária e às águas.

Contudo, essa é uma configuração de imagens que tende a se modificar frente às atuais situações de escassez de água e energia em diversas regiões do Brasil, como é o caso da cidade de São Paulo que já enfrenta racionamento de água, e os últimos apagões de energia, que afetam todo o País. Essas contemporaneidades, já estão modificando os desafios de muitos jovens, e tendem a construir novos mitos para o Brasil. Nossas crianças já estão sonhando com esses novos desafios. Gambini (2000), em entrevista sobre seu último livro “A voz e o tempo”, revela que em onze anos de pesquisa com crianças em situação de risco, crianças indígenas do Xingu e de grandes cidades essas transformações desafiadoras estão fixando imagens de novos vilões: rios contaminados, escassez de alimentos e de água. Esses vilões também estão rememorando mitos. Entre os indígenas, mitos que já não se contam mais são apresentados em sonhos às crianças.

Esses sonhos revelam que os mitos ainda são importantes, eles tratam de uma camada profunda da consciência, que diz respeito às dificuldades para a existência, desencadeando estímulos que tocam nas crianças, naquilo que precisam para crescer, que é a coragem para viver. E isso, os mitos tecnológicos não fazem, porque não conseguem estabelecer uma conexão de sentido coletivo (GAMBINI, 2008). A tecnologia não oferece respostas para as ações que questionamos, ela só oferece controle e técnica, mas precisamos fazer escolhas e lidar com as escolhas que a sociedade faz. Quando as máquinas falham é que nos deparamos com questões que são da humanidade, dos seres não da técnica (CAMPBELL, 1990).

Chaves e Araújo (2014) destacam dois mitos no imaginário brasileiro, os quais os autores identificaram como: o mito da idade do ouro e o mito de Prometeu. Esses dois mitos estariam, em conjunto, colaborando com os projetos e expectativas, na busca pela formação de um novo homem brasileiro, entremeados aos desejos de renovação e transformação, uma abertura acrítica e sem história para as diversas inovações e o para progresso (RIBEIRO, 1995).

O mito da idade do ouro está associado ao paraíso ou Jardim do Éden, tempo e espaço destinados a uma vida social de paz, e harmonia, sem a preocupação com a longevidade ou escassez, associado a abundancia e a harmonia. Esse mito vincula-se ao “descobrimento” do Brasil, retratado pela presença dos índios vivendo com fartura, sem afazeres ou obrigações,

sem preocupação em acumular, mas somente voltados ao viver. O mundo dos índios era “rico de aves, de peixes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter” (RIBEIRO, 1995, p. 45).

Contudo, o mitologema da feminilidade que associa a Terra à “Terra Mãe”, da relação dos índios com a terra, sobretudo quanto à fartura de alimentos e recursos e, as práticas agrícolas já existentes, antes da chegada dos portugueses, configurando-se em imagens de uma terra fértil e generosa, não foi compartilhada por índios e não-índios. Essa imagem, de fartura e benevolência da terra, passa a fazer parte do imaginário lusitano, porém sem a relação cosmológica e mítica vivenciada pelos índios (DURAND, 1996 *apud* CHAVES; ARAÚJO, 2014). Essa “Terra Mãe” indígena, incompreendida pelo europeu, passa a ser dominada, assim como a vida, e o sentido de sua existência (GAMBINI, 2000).

No território do imaginário, o mundo dos índios históricos do Brasil de 500 anos parece ter sido cristalizado numa figura idealizada, de homens que viviam sem esforço, e principalmente sem “o desejo destrutivo da cobiça pelas riquezas”, com o desconhecimento da atividade chamada trabalho no modelo ocidental. Homens que cresciam e morriam em uma natureza harmônica, em um clima ideal e sem doenças (CHAVE e ARAÚJO, 2014; RIBEIRO, 1995).

A configuração do povo brasileiro, o brasileiro novo, do início “lusó-tupi”, da escravidão negra, da imigração de trabalhadores europeus, das revoluções agrárias e industriais, é um constante transformar-se, apropriada a uma “sobrevivência maleável” e de muitas estratégias. Alguns imigrantes, de origens diversas corroboram para a negação ancestral, mestiça do Brasil, veem para o País a procura de enriquecimento, eivados de preconceito, afirmando ser o fator racial o responsável pela pobreza (RIBEIRO, 1995, p. 259). O próprio brasileiro, que tanto destaque dá a suas carências e defeitos, os associa a suas próprias raízes, depositando no índio e no negro, a origem da “preguiça brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 451).

Esse homem, constituinte do povobrasileiro, não está entre o arcaico e o moderno, ele contém o arcaico e o moderno, vive o processo de industrialização e consumo, que aproxima as áreas culturais do País, e ao mesmo tempo, mantém em um tipo mais cômodo de resistência, aspectos de seu “perfil cultural” que também se traduz pelo emocional, social e mítico, na interface de uma raiz ancestral que é passado, mas também é presente. Nosso território foi um espaço de “índios nativos”, “negros importados” e europeus (RIBEIRO, 1995, p. 447) e hoje é um espaço de “índios nativos” com variados níveis de convivência e impactos, grupos de negros, que honram suas raízes ou não, brancos e asiáticos que se

orgulham de sua ancestralidade, e de inúmeros mestiços brasileiros, buscando compensar seu sentimento de orfandade por meio de uma recusa interna e uma busca por modelos externos.

Nesse contexto de diversidade de pessoas, o reconhecimento do direito à diferença, e a clara distinção ou separação entre o brasileiro e o índio, parece confundir, de forma oportuna, preconceituosa ou não, a sociedade, que percebe no tratamento diferenciado destinado ao índio, uma ameaça ao exercício de seus direitos de cidadão e uma rejeição à modernidade. Os indígenas aparecem em novas edições de imagens de entraves ao desenvolvimento, Ribeiro (1995) cita inúmeros exemplos desse incomodo de existência e da configuração simbólica do índio como um problema. É o caso expresso nas palavras do general Geisel, que declarava não compreender “por que os índios, aqui há tanto séculos, teimam em não ser brasileiros” (RIBEIRO, 1995, p. 449). Bem antes, Nimuendaju já apontava para esse “não lugar” do índio no sentido de ser do Brasil:

Um dos principaes argumentos dos amigos dos indios em defeza destes foi sempre: Os indios tambem são brasileiros! As consequencias tiradas deste conceito, apesar de partirem de amigos dos indios tem sido as mais das vezes grandemente prejudiciaes a estes e uma fonte de decepções e de fracassos de certas medidas bem intencionadas. {...} Ressalta aos olhos o absurdo pretender que estes dois elementos, o neobrazileiro e o indio sejam ethnologicamente uma e a mesma coisa. As tribus dos indios apresentam, comparadas com os brazileiros, todos os caracteristicos que os distinguem delles como povos diferentes. Tanto physica como culturalmente, pela lingua, pela religião e pela sociologia, as tribus de indios formam no Brasil pequenas enclaves de povos estranhos ao povo dominante, povos minusculos mas muito bem caracterizados como taes (NIMUENDAJU, 1933).

No entanto, nisso reside a angustia do novo homem, suas raízes não parecem ser inteiramente suas, a histórica mestiçagem a faz relegando seu passado. O negro brasileiro não é o negro africano e o caboclo não é o índio brasileiro, e sua modernidade não se sente autentica. É como se houvesse um temor de sermos uma caricatura ou do passado, ou do que gostaríamos de ser e isso se transforma em um fantasma: “Cada gesto criativo nosso, uma vez esboçado, está condenado a cair nesse reduto, que é o universo a que pertencemos. Trata-se, portanto, para todos os artistas criadores, de um desafio que não é a busca do singular e do bizarro e sim o esforço de ser o melhor do mundo” (RIBEIRO, 1995, p. 264).

Outro mito importante para o Brasil é o mito de Prometeu<sup>7</sup> “sob o signo do progresso”. Esse mito aborda as questões do imaginário atreladas ao Progresso, são imagens de heroísmo,

---

<sup>7</sup> Esse mito foi abordado nas obras: Protágoras, de Platão; Prometeu, de Ésquilo; Teogonia, os Trabalhos e os dias, de Hesíodo. O mito apresenta como os seres da terra, vindos à luz, receberam qualidades dos deuses Epimeteu e Prometeu. Epimeteu ficou responsável por uma distribuição compensatória de qualidades entre as

liberdade e generosidade, que estão vinculadas a “um ideal de humanidade senhora de seu destino, senhora da natureza e guia suprema de um devir, muito crente no par técnica-ciência como condição de progresso e de aperfeiçoamento da espécie humana” (CHAVES; ARAÚJO, 2014, p. 54). O progresso como a possibilidade de retornar à “Idade do Ouro”, capaz de criar uma “nova” sociedade, mais feliz e perfeita, e tudo isso por meio da técnica, do método, de um modelo, como os modelos apostados, e inicialmente, implantando pelos descobridores e colonizadores. Os autores chamam a atenção para a importância da utilização de novas tecnologias de exploração, ocupando um “lugar privilegiado”, nos Programas de desenvolvimento e ciclos econômicos, como os da cana-de-açúcar, extração de minérios, ciclo da borracha, do café, etc (CHAVES; ARAÚJO, 2014; RIBEIRO, 1995) É como se o fornecimento de uma terra e a simples existência das técnicas, propagadas pelos Programas de expansão e crescimento econômico, fossem suficientes para garantir a existência de um tipo de humanidade melhor.

A revelação dessas imagens não é suficiente para uma revisão do imaginário e uma mudança nos mitos, há que se alcançar uma reflexão profunda sobre o quanto desse passado e desses fantasmas ocupam nossas mesas de reuniões. Não há salvador vindo de fora, a recuperação só pode ser obra do nosso esforço, no momento do agora. Para Chaves e Araújo (2014, p. 64), o encontro das diversas tradições míticas, indígena, africana e greco-romana, disponível ao imaginário brasileiro “encerra em si uma possibilidade criativa de novas possibilidades”, e a abertura será benéfica à assunção da “alma imaginal” do brasileiro.

---

espécies, posteriormente Prometeu faria a revisão final. Porém, Epimeteu distribuiu todas as qualidades aos animais, como força, velocidade, capacidade para voar, potencial reprodutivo, e até o tipo de alimentação. Quando Prometeu fez a revisão, descobriu que os seres humanos ficaram sem nada, nus e sem defesas. Restou a Prometeu, roubar o fogo de Hefesto e a sabedoria de Atena. Com esses atributos, os homens estariam seguros. Porém, não era suficiente desenvolver linguagem, e tecnologias, faltaria ainda ao homem a arte da política, que era própria de Zeus. Então, Zeus pediu a Hermes que distribuisse os princípios que agiriam como unificadores da sociedade: o pudor e a justiça (BRANDÃO, 1997).

## 2.4 Realidade líquida

Figura 6 - Realidade Líquida



Fonte: Oliveira (2012); Galeria Millan, São Paulo.

Em Realidade líquida a instalação de Oliveira (2012) é a “alegoria à opressão da sociedade contemporânea”, investida do concreto, do real sob o espaço, prestes à agressão, invocando no nosso imaginário a necessidade de esquivar, de fuga. Por outro lado, estamos diante de uma aparência suave, tendo em vista o comportamento do volume, e sua ocupação sensorial, que sem necessidade de ser narrativa, completam o ambiente de opressão (CHIARELLI, 2014, p. 5). É, de fato, a expressão da opressão, situada no limbo, entre um imaginário que tende para, que se realiza pela sua possibilidade, que imprime opressão porque impõe desconforto, pelo limite que estabelece sob um real, prestes a agir de forma esmagadora, uma força expressa silenciosamente nos difíceis contornos que impõe ao real, sem necessidade de qualquer enredo ou história. E que, restringe os movimentos, sufoca o espaço aéreo, conclama à saída.

Trabalhar no Brasil, nesse contexto de desigualdades, de discriminação, de desconsideração de direitos é um desafio que tende à vivência arquetípica do herói. Mas é um tipo de heroísmo que anda de mãos dadas com frustrações diversas. Além disso, faz parte desse arquétipo viver outros dois conflitos: nos seus movimentos de salvar o outro, exaurir-se a ponto de sucumbir ou ser mal compreendido, por que age movido por uma busca interna, não verdadeiramente ao atendimento e autonomia do outro (CAMPBELL, 2010; FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988). O arquétipo constrói roteiros e esses, às vezes, se tornam

armadilhas: “O mito do herói representa os esforços que fazemos para cuidarmos dos problemas do nosso crescimento, ajudados pela ilusão de uma ficção eterna” (RADIN, 1948 *apud* JUNG, 2008, p. 145).

No primeiro semestre de 2013, a Funai estava sendo provocada pelos empreendedores do setor de transporte, a pensar a compensação ambiental, no contexto dos processos de licenciamento, por meio de mecanismo de valoração de impactos socioambientais, que deveriam levar à identificação dos recursos necessários à compensação. Dessa proposição, resultaria uma transferência de recursos financeiros que deveriam ser utilizados pela Instituição, passando, ela mesma, a ficar responsável pela execução de todos os projetos de compensação ambiental. Lembrando que, naquele momento, já circulavam na Funai cerca de três mil processos, selecionados e distribuídos, conforme a fase e a urgência, somente para doze técnicos, e que só aumentavam com os Projetos de desenvolvimento espalhados pelo País.

A Coordenação de licenciamento, preocupada com essa “tendência” e intenção do setor, que alegava ser esse um mecanismo e uma estratégia para facilitar o andamento dos processos, organizou então, um seminário com diversos especialistas, envolvidos com o assunto, a fim de levantar questões e ter clareza, das dificuldades e desafios, enfrentados pelos povos indígenas, e pela Instituição, diante dessa proposição.

Durante o Seminário, um dos membros da mesa de discussão iniciou citando a fala da própria Coordenadora do Licenciamento: “A Funai precisa atuar em prol da defesa dos direitos indígenas em uma estrutura e um processo sobre o qual ela não tem controle”. Essa fala prescinde de uma explicação. O rito do licenciamento ambiental, marcado pelas reuniões entre os representantes dos envolvidos, e expresso em inúmeros documentos, não traduz o desenrolar de acontecimentos que escapam a uma proposta de mecanismo de compensação da política nacional de meio ambiente. O processo de licenciamento ocorre muito além de seus próprios procedimentos e normas, seu labirinto aparece como uma estrutura desproporcional à ferramenta da compensação e, aos labirintos históricos dos povos e suas Terras Indígenas. Sobrepostos esses labirintos, assustam.

Nesses encontros, decorrentes da chegada dos empreendimentos, não obstante a dinâmica de transformações da própria cultura e das diferentes etnias, não se pode negar a aceleração de mudanças, em qualquer que seja o local. Mais ainda, não só o empreendimento traz mudanças significativas como as próprias propostas dos Programas de Compensação ambiental ou os Projetos Básicos Ambientais. No documento “As obras de infraestrutura do PAC e os Povos Indígenas na Amazônica Brasileira”, preparado pelo Instituto

Socioeconômico - INESC, Verdum (2012) apresenta uma revisão do potencial de interferência no modo de vida e nos territórios dos índios brasileiros naquela região. Trata-se de 43 empreendimentos entre os de transporte e os de energia. Nas considerações finais, afirma:

(...) a Funai principalmente, como também outros Órgãos governamentais que poderiam ter uma intervenção diferente da que supremacia e hegemoniza no processo de decisão das esferas legislativa, judiciária e executiva do Estado nacional, dificilmente terão condições de fazer frente à onda de pressão contrária a que sejam assegurados os direitos dos Povos Indígenas. Falta-lhes poder político, capacidade instalada suficiente, e orçamento compatível com o tamanho do desafio posto, além de apoio das instâncias superiores de decisão, nos Poderes Legislativo e Executivo. (...) A pressão que o setor elétrico faz para que sejam revistas, urgentemente, às regras que dão à FUNAI na sua visão poderes que extrapolariam as atribuições do órgão tornando o licenciamento ambiental 'mais moroso e arriscado aos investimentos', é um exemplo disso. Diante da incapacidade do IBAMA de ser um simples legitimador de projetos cuja decisão de realização já foi tomada anteriormente e fora do seu campo de poder, as expectativas em relação ao futuro, na atual conjuntura de correlação de forças, não são e não podem ser de otimismo e esperança, e isso não é nada bom. Enfim, uma situação onde, diriam alguns, não há heróis, só sobreviventes (VERDUM, 2012, p. 23).

Com esse potencial de pressões e impactos, e das dificuldades de gestão dos técnicos e da Instituição, os povos indígenas acumulam problemas, sobrepondo desafios e incertezas. Esse encontro pode vir carregado de simbolismos associados às diferenças culturais, aos desejos sociais, às crenças de possibilidade de acesso às tecnologias e modos de vida, aos mitos e neomitos (MORIN, 1996). Nesse sentido, estamos em um lugar em que justiça pode, facilmente, se transformar em mais injustiça.

Quando entramos no labirinto, por mais que tentemos evitar, nós jogamos em uma sala de espelhos, são milhares deles, refletindo nossa própria deformação, ou melhor, nossas imagens deformadas. É uma deformação amarga, e que não é da ordem material, mas dá moral (NIMUENDAJÚ, 2014). O contato com os povos indígenas, como Funai, como licenciamento ambiental tende a nos deforma em *Minotaurus*. Essa persona<sup>8</sup> *Minotaurus*, é negada, mas compõe o labirinto e se multiplica no jogo de espelhos. Entramos no labirinto, com as imagens do desencontro, da redução, da incapacidade para o diálogo, que a história cheia de equívocos vem nos atualizar, acordando os fantasmas *Minotaurus*. Entramos no

---

<sup>8</sup> Para psicologia analítica a persona é uma máscara que assumimos, quando precisamos nos adaptar a um modelo, apropriado para o nosso contexto, visando a assunção de uma imagem criada e esperada pela sociedade ou pelo grupo ao qual a persona faz parte, podendo levar a anulação de aspirações individuais, e ao final, da individualidade (JUNG, 2014).

labirinto, porque trabalhamos no licenciamento ambiental, e isso tem um peso, que mesmo não sendo nosso, carregamos. Carregamos também porque nossa atuação tem limites, tem contornos bem definidos, e que, na maioria das vezes parece inviabilizar diversas iniciativas de fazer real a compensação. E quando entramos no labirinto, temos que lidar tanto com esse “Minotauro memorial branco”, o fantasma dos equívocos do contato e da intervenção, como com esse Minotauro atual, das pressões econômicas e políticas envolvidas no licenciamento ambiental.

Carneiro da Cunha (2009) aponta para essas questões, dos equívocos históricos, na memória de um Brasil, que não se cansa de reinventar um modo civilizado de empreender sobre os povos e seus referenciais, por meio de uma transformação. Nessa tentativa da Funai de organizar, equilibrar e fazer valer a defesa dos direitos indígenas, mesmo consciente de que não se está no controle, as contradições e conflitos que os técnicos precisam enfrentar podem dialogar com o arquétipo de um herói indígena tão culpado quanto injustiçado, um herói como Baitogogo.

Trabalha-se em prol de direitos, mas imersos em culpa, como Baitogogo culpado pela morte da mulher violentada. São heranças de outras histórias, da violência contra a vida simbólica e de tudo que já fez sentido para os povos e que foi usurpado, desvalorizado, transformado em função de um olhar externo. O peso que o herói, muitas vezes carrega, brota da convivência com um tipo de dor, um tipo de angústia, de estar em contato com vários povos em seus vários tipos de mortes, morrem os corpos, morrem as almas, morrem as possibilidades de sonhar com um futuro criativo, justo e capaz. Carrega-se ou move-se imerso nessa culpa, como Baitogogo. Se essa culpa será uma cruz, um labirinto inteiro ou uma árvore que fara brotar água, não se sabe, não depende só do herói, mas também depende dele.

Some-se a isso a percepção da presença de um obstáculo, que é anterior à entrada no labirinto. Conhecer não pode ser reduzido a um código de conduta diplomática. Nem mesmo a informações teóricas presentes em livros e documentos, como o Estudo de Impacto Ambiental – EIA, parece dar conta desse. Há uma “notável complexidade” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 15) que parece que nos escapa, que não pode ser vivenciada nos tempos do licenciamento, que não está prevista nesse contexto. Esse é um pensamento incômodo, real, presente, quando nos sentimos despreparados para um encontro interétnico. A corrida do licenciamento, conforme prazos externos, estabelecidos pela legislação, e a pouca experiência, o pouco tempo com os indígenas, não deixam de serem sentidos como um tipo silencioso e grave de obstáculo. Esse obstáculo temporal do licenciamento é, no entanto, uma intenção de intervenção, o cume de um problema que ganha visibilidade dos atores

envolvidos, e a mídia, nos casos conflituosos. O mesmo não acontece quando pensamos em termos de desenvolvimento, incluindo os projetos de ocupação e ordenamento territorial. Não há espaços que considerem a perspectiva dos povos indígenas no planejamento e nas ações em prol do desenvolvimento do País, ao contrário, procura-se evita-los ou ignora-los.

No âmbito do licenciamento, tem-se a impressão de que o atendimento de demandas, fantasiada de autonomia acrítica, tende a construir uma compensação que desvia do obstáculo, e que ao desconhecer e deixar de dar voz e oportunidade de escuta responsável a essa “notável complexidade”, pode-se perder o novelo de lã. E então, nos damos conta o quanto esse obstáculo pode ser intransponível, de resistência desconhecida. Questiono se é possível achar um desvio sem perder o novelo? Precisamos refletir se o tempo é o dono conhecimento, se é ele que determina a qualidade do encontro. Buscamos desvios que nos deem condições de, pelo menos, encontrar um diálogo entre o PBA-I e o sentido de existência dessas medidas, desses programas para o sentido de existência de cada grupo. E isso parece que, nessas condições, só poderá ocorrer pela escuta, pela confiança não ingênua, de que o outro é capaz de revelar algo sobre si próprio, o índio do presente cheio de conflitos, contradições e até, perda de sentido. E que talvez, seja por aí, que possamos começar a desenrolar o novelo na entrada do labirinto.

Durante sua entrevista, Fe2 aborda a oportunidade e o interesse em se aproximar desse universo, diferente, totalmente diferente das diversas imagens “idealizadas” do “estrangeiro” não-índio, mais apto a dar conta das diferenças materiais que da linguagem simbólica, que do mundo imaginário. Só que não estamos tratando de um “estrangeiro” qualquer, e sem história. Conforme ressalta:

A relação que os índios acabam tendo com as pessoas da Funai, por toda a carga simbólica que a Funai carrega. Não é pouco, não é pouca, não é pouca, não é pouca, não é pouca. (...), mas é uma carga simbólica impressionante. Os índios eles tendem a ter uma relação diferente com a gente que é Funai, de qualquer forma, mesmo quando eles têm com resistência, com queixas, com reclamações, eles têm uma relação diferente, quer dizer é uma relação mais propensa a abrir, eu acho que sim. Sabe, do que com empreendedor, com outra instituição, sabe, externa, sabe, acho que tem uma carga simbólica aí, uma coisa que muda um pouco essa relação, mesmo com todas as mazelas que a Funai tem (Fe2).

Sem experiência com as diversas etnias, sem tempo para essa experiência somos imantados com uma carga histórica e simbólica, que tem também suas “dores e delícias”, para compor o imaginário dos diversos encontros. Imersos em um labirinto de alto impacto e poder, que nos coloca talvez em uma carga simbólica ainda mais pesada, porque associada a

conflitos e lutas contra a invisibilidade, “somos do licenciamento ambiental”, devemos “fazer valer” direitos ignorados e não compreendidos, e levar a cabo uma situação que pode ser o cismo de um desencontro ou, um fragmento de oportunidade valorativa e colaborativa.

Então, estamos nas camadas do território do imaginário, que tratam da expectativa dos servidores, quanto à imagem que está implícita, quanto à estar representando não só a Instituição Funai, mas a experiência que os índios tem, de forma personalizada e diversificada com a Fundação e com o mundo do não índio. Mais ainda, estamos querendo ou não, investidos de uma persona específica e, imediata, chamada *Minotaurus* licenciamento ambiental. Quando Fe2 foi convidado a participar do processo, sendo de outra Coordenação, se viu em um contexto difícil, desencadeador de temores, de receios quanto à sua própria participação:

Já tinha passado algumas coisas pela gente, parecer sobre PBA e tal, mas de ir a campo e fazer esse diálogo com a comunidade indígena em um processo de licenciamento ainda não. Pra mim tinha algumas informações, que vocês tinham passado. O que passa pela minha cabeça normalmente é de que geralmente vão ferrar os índios. Porque a gente conhece, de fato, tão poucos processos que sejam justos, se é que é possível existir. Processos justos, processos de escuta efetiva. E a primeira coisa que vem a cabeça é que vão ferrar os índios, vão ferrar os índios. (...) bom, linha de transmissão, sempre um problema, porque acaba fazendo uma supressão de território, e ainda mais uma terra que não tá regularizada e, bom, os índios vão se ferrar nessa (Fe2).

Os últimos acontecimentos e notícias, associados ao licenciamento ambiental e aos povos indígenas, alimentam essa carga simbólica de forma significativa e negativa. Sobretudo, grandes empreendimentos, como a construção da Usina hidrelétrica de Belo Monte e o projeto de construção da Usina hidrelétrica de Tapajós, repercutem nesse imaginário de forma decisiva. Não é o foco de a pesquisa, analisar nem um nem outro empreendimento, mas destacar os diálogos do imaginário e sua importância para as possibilidades de encontro pluriétnico e diálogo para educação.

Fe2 também destaca, o quanto desse imaginário reflete na participação dos próprios indígenas, os quais acabam se apropriando de um discurso “aceito”, muitas vezes nos distanciando de uma real condição de diálogo e de entendimento de sentidos. É um discurso distanciado do mundo simbólico e material de existência. É um discurso sobre uma apropriação simbólica externa, que acontece a partir do sentido que essas questões tomam e são apresentadas no âmbito do licenciamento. Muitas vezes os índios tendem a aceitar determinadas compensações por achar que é o limite, porque as instituições são tão duras, tão

desrespeitosas: “não vou tentar mais, porque eu não vou conseguir, porque eles não vão dar o que eu preciso, o que eu mereço” (Fe2).

Carneiro da Cunha (2009) chama a atenção para outras estratégias dos indígenas para lidar com esse imaginário do não-índio, com a elaboração de sistemas internos e externos de traços culturais, um voltado para uma significação da cultura tradicional e outro para atender a uma demanda que lhe é externa, que é do imaginário do branco.

No século XVI, os índios eram ou bom selvagens para uso na filosofia moral europeia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos a penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 261).

Além disso, há outra questão que é como uma nuvem sobre o labirinto, ela “paira no ar”. As vezes gigante, as vezes fragmentada em pequenas partes. É como uma nuvem que se materializa na Realidade líquida de Oliveira (2012). Trata-se de uma imagem, que vira e mexe aparece em algum canto, em um parágrafo solto, em uma fala suave. É mais uma da atualização imagética: “Os índios são atrasados?” Ribeiro (1995), em “O povo brasileiro A formação e o sentido do Brasil”:

As vitórias europeias se deveram principalmente à condição evolutiva mais alta das incipientes comunidades neobrasileiras, que lhes permitia aglutinar-se em uma única entidade política servida de uma cultura letrada e ativada por uma religião missionária, que influenciou poderosamente as comunidades indígenas. Paradoxalmente, porém, é o próprio atraso dos índios que os fazia mais resistentes à subjugação, condicionando uma guerra secular de extermínio (RIBEIRO, 1995, p. 49).

É certo que estamos falando de análises etnocêntricas, de nossas diferentes perspectivas de atraso. Atraso em que aspecto? Há uma associação, como discuti Levi-Strauss (2014), no âmbito da antropologia, pela concepção do funcionalismo, que relaciona os povos indígenas com o homem primitivo, cujo pensamento seria “de qualidade mais grosseira que o nosso” e “determinado inteiramente pelas necessidades básicas da vida” ( p. 27). Ou, de outro modo, parte-se de uma concepção, em que o pensamento “primitivo” apresenta um fundamento diferente do nosso. Seria um pensamento “completamente determinado pelas representações míticas e emocionais”. Para Levi-Strauss (2014) as duas concepções estão incompletas, pois o que seus estudos demonstram é que, contrariando o primeiro argumento, estão presentes pensamentos não utilitários, que ele chama de “desinteressados” e , contrario

ao segundo argumento, também estão presentes os pensamentos puramente intelectuais, os povos ditos “primitivos”:

(...) são movidos por uma necessidade de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza, a sociedade em que vivem. Por outro lado, para atingirem este objetivo, agem por meios intelectuais, exactamente como faz um filósofo ou até, em certa medida, como pode fazer ou fará um cientista (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 28).

Isso não significa que seja um pensamento igual, a grande diferença seria em termos do modo de conhecer e suas implicações. Enquanto conhecemos cientificamente por partes, e assim, avançamos progressivamente em nossos pensamentos, a mente “selvagem” intenciona conhecer o mundo de forma completa, e esse conhecimento não desencadeará em um poder material de modificação e domínio sobre a natureza, como o da nossa sociedade. Contudo, isso não deve ser compreendido como menor ou maior capacidade mental.

Enquanto nos tornamos especialistas, investindo muitos anos em nossos interesses, e nos atualizando em novas tecnologias, muitas vezes, até nos tornando um pouco “alienados” de alguns aspectos da vida, os povos indígenas desenvolvem um conhecimento muito elaborado e detalhado sobre o meio em que vivem, sobre animais e plantas. Pode ser espantoso descobrir o nível de detalhes que algumas etnias apresentam ao identificar determinado animal (LÉVI-STRAUSS, 2014).

São classificações que incluem aspectos nunca imaginados pelas pesquisas de taxonomia entre as espécies. Esse conhecimento também é alvo de pesquisas, envolvendo a antropologia e a ecologia. Carrara (1997) apresenta uma categorização surpreendente sobre pássaros, elaborada pelos Xavante. No mesmo sentido, o que essas pesquisas e o avanço da nossa ciência apontam, é que, ao buscarmos esses conhecimentos, estamos, cada vez mais, nos habilitando para compreender melhor o que eles representam, reconhecendo-os, validando-os e percebendo de que forma podem contribuir para os desafios de nossa sociedade. Não se trata de avaliar os grupos pelos seus pensamentos e conhecimentos, mas de perceber as diferentes perspectivas desenvolvendo-se para a vida:

Se formos levados a pensar que o que ocorre na nossa mente é algo em nada diferente, nem substancial nem fundamentalmente, do fenômeno básico da vida, e se chegarmos a conclusão que não existe esse tal fosso impossível de superar entre a Humanidade, por um lado, e todos os outros seres vivos (não só animais, como também plantas), por outro, talvez então cheguemos a ter mais sabedoria (digamo-lo francamente) que aquela que julgamos alguma vez possível vir a ter (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 35).

É preciso, mas se conseguimos nos distanciar um pouco de nossa própria perspectiva, ainda sim nós sempre voltamos à pergunta: “quem são os índios?” Não se tem clareza, eles não são o que se espera deles, nem o que não se espera deles. Contudo “o que são os índios?” diz respeito ou as imagens que criamos ou a fatos que conhecemos, “quem” é diferente. O quem é da ordem do encontro, do inconcluso da alteridade (BUBER, 2004). O “quem” remete à nos mesmo de uma forma diferente do “que”:

São pessoas muito especiais. A gente constrói uma série de imagens na cabeça, e quando a gente começa de fato a conhecer a gente vê que não é nada daquilo. Por mais idealizada que seja a imagem. É incrível isso, porque ao mesmo tempo são pessoas que trazem vários signos diferentes, várias leituras diferentes de mundo (Fe2).

Quem é pessoalidade, quem não pode ser definido, restringido ao julgamento etnocêntrico do atraso. Quem é encontro em alteridade (BUBER, 2004). Para Cunha (2009) eles simplesmente “estão ocupando certas posições no nosso imaginário”. Não há uma síntese capaz de defini-los, “qualquer essencialismo é enganoso”. “A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 261). A riqueza, o valor dos índios para o Brasil, para a sociedade, está limitado ao registro histórico, a um passado cultural, e aos conhecimentos tradicionais, que acabaram também virando motivo de preocupação, e luta. Mas a questão é se a posição será realmente um reflexo de “quem” são ou do “que” estão conseguindo espaço para “ser”.

## **2.5 Considerações sobre o solo onde o labirinto cresce**

Nas camadas mais profundas desse território, o estudo desenvolvido por Gambini (2000), apresentou a criação de imagens polarizadas: de um lado ser humano puro, livre e inocente do Paraíso cristão, do outro o ser humano pecador, possuidor de um mal intrínseco que precisa ser transformado, melhorado para o bem de toda a humanidade. A projeção negativa sob a alma indígena abrange julgamentos relacionados a (ao):

- Comportamento: preguiçoso, espontâneo, pecador, cujo pecado máximo e inquestionável seria a antropofagia;

- Intelecto: ausência de conhecimento sobre as coisas, sobre a vida civilizada, sem desenvolvimento intelectual;

- a religiosidade: o índio é considerado alienado, sem conhecimento sobre Deus, vazio espiritualmente, suas praticas, mitos e responsáveis pela orientação espiritual são desvalorizados;

- Corpo: exposição e liberalidade, corpo profano, focalizando as mulheres, e um modo individual e coletivo de se relacionar com o corpo que se contrapõe a pratica de negação do mesmo, associado também à negação da sexualidade e dos sentidos, realizada pelos jesuítas;

- Coletivo material e moral: pobreza material, incapacidade de percepção da materialidade como um bem prioritário, ausência de preocupação com a moralidade;

- Ambiente: as estreitas relações com o ambiente natural estão vinculadas à imagem de selvagens, de caos. A ausência de dissociação entre corpo, mente e espírito, é percebida como ausência de domínio da mente e do espírito sobre o corpo.

A constelação dessas imagens, em dialogo com os sentidos que as produzem, determinaram alguns movimentos, que juntos podem ter consolidado algumas crenças, as quais podem estar presentes até hoje, dentre elas:

- O homem que se iguala a natureza, não a domina e, portanto, não busca assemelhar-se ao criador, o homem deve agir com superioridade em relação a outras espécies. Essa diferença, também confirmaria a inferioridade do índio em relação ao branco;

- A receptividade e a curiosidade, observadas no comportamento de alguns grupos indígenas foram interpretadas como uma demonstração de vontade de ser transformado, e essa transformação adquiriu, previamente, significado de transformação para melhor, para tornar-se civilizado;

- Para que ocorresse essa transformação seria necessário agir sobre a vida material e espiritual dos índios, transformando seus espaços, retirando-os do convívio com o ambiente natural que lhe conferia sentido de existência, oferecendo roupas, e novos utensílios, ensino para aprendizado do intelecto do branco e praticas, inclusive ritos, para assimilação do espírito cristão;

- A utilização de apetrechos da sociedade eram considerados uma demonstração de que havia ocorrido também uma mudança no comportamento, extrapoladas para o “ser” e, portanto, significava a “transformação” dos índios, que ao adquirirem novas habilidades e tecnologias estavam deixando transparecer que queriam ou haviam deixado de ser índios;

- A não assimilação dessas tecnologias só confirmavam a incapacidade e o atraso dos mesmos, e era isso que os condenavam à continuidade da pobreza material, intelectual e espiritual;

- Agir em prol da transformação do índio passou a ser, então, um ato de solidariedade não de violência;

- Os índios que não queriam ser transformados, significando que não queriam ser “melhorados”, representavam uma perda, uma falha social, o que prejudicava um projeto divino, no contexto da Companhia de Jesus e, civilizatório, em prol da coletividade. Essa ideia era extrapolada de forma totalizadora, se estendendo para o âmbito da humanidade.

Partindo para as camadas mais superficiais desse solo de imagens, encontramos a confirmação de um imaginário, embora em contextos diferentes, que ainda subtrai do índio sua alma, mesmo quando age para intervir em sua proteção. O homem natural, primevo não é mais só o homem do passado, a imagem passa a ser a de um homem que vive o presente como o passado, cujo futuro requer proteção. A proteção dos índios passa a ser polarizada em duas constelações:

- Uma propõe que com a aproximação correta, o fornecimento de instrumentos e tecnologias apropriadas os índios brasileiros irão se tornando aos poucos civilizados. A escolha dos modelos adequados partem da perspectiva do branco e o processo civilizatório é considerado a única alternativa;

- Outra considera o contato entre índios e não-índios radicalmente prejudicial à manutenção das sociedades indígenas, provocando mortalidade, aquisição de hábitos prejudiciais à saúde, como álcool e uso de alimentos industrializados, interferência na economia e nas instituições indígenas, baixa autoestima e perda do sentido de existência dos grupos. Este último considerado um impacto “psicocultural” vinculado ao preconceito e à discriminação. Essa constelação apresenta como proteção o isolamento dos povos indígenas do contato com os não-índios.

O solo do imaginário, das imagens que são projetadas com a interface interétnica compõe-se de imagens, por meio de um processo de criação, em que a invisibilidade do outro é criador e criatura, de uma constelação que resulta na negação da alma indígena, que tende a anular a própria alteridade dos povos. São imagens diversas que compõe uma constelação do índio como “atraso” e do “impedimento” ao desenvolvimento, de um modo de vida que incomoda, de uma diferença que atrapalha. Nesse imaginário a diferença é a própria negação, a contraposição às imagens de desenvolvimento do País e, de um ideal de sociedade.

Ao percebermos a presença desses imaginários constituinte do solo da memória brasileira em que se erguem os labirintos dos desencontros, e suas diversas atualizações, por um processo de escuta e busca de diálogo, talvez possamos agir pelo encontro. Intencionamos criar possibilidades de reconhecimentos, em ambos os imaginários do que Fernandes (2014)

chama de forças luminosas e forças obscuras, ao refletir sobre um mito Aruá, que trata de equilíbrio e permanência de forças opostas. Como no mito, que trata da origem dos povos, inclusive dos brancos, a existência da diversidade pode e deve agir, em benefício do amadurecimento do coletivo. O coletivo é ao mesmo tempo ordem e caos, leis, limites e liberdades que estão presentes no mundo simbólico, e um desafia, movimenta e impulsiona o outro.

Não se deve pretender entrar no labirinto e achar uma única saída, o labirinto é o caminho, o labirinto é o espaço, é preciso aceitar o labirinto. Não como um processo de resignação, o labirinto é como a cruz deixada aos índios pelos jesuítas, o labirinto também pode ser como a árvore que cresceu no ombro de Baitogogo. O labirinto é a complexidade do encontro e a complexidade de soluções. Ele só pode deixar de existir momentaneamente, e se for visto como tal, se for sentido como tal, se não negarmos a importância simbólica, política, econômica, emblemática desse espaço. O labirinto de que falamos, se chegar a se desfazer, será refeito, é da sua natureza, está em constante reconstrução. É preciso aprender a percorrer os caminhos, amadurecer para proporcionar condições de escuta e diálogo, para que a maturidade sirva à preparação para os encontros.

Como Baitogogo, criando a água e a floresta, podemos imaginar que também criamos labirintos. A vida compõe-se de labirintos e isso não é novidade. A questão é recuperar a confiança de se sentir capaz para os desafios dos labirintos. Porque essa memória, combatida no interior do labirinto, tem se atualizado, atualizando também um futuro improvável, sem saídas. O caminho do labirinto pode se tornar indecifrável e vazio e precisamos buscar coletivamente imagens compatíveis com a possibilidade de existência em dignidade.

Mergulhados, como estamos no universo da interface e no interior no labirinto, é preciso refletir: Como o imaginário se expressa no labirinto? Quais são as condições para a escuta? Quando a escuta ocorre ela é capaz de modificar o imaginário?

Vamos entrar no labirinto de Yakã Porã e o licenciamento de uma linha de transmissão para tentar responder a estas questões e promover reflexões a partir do estudo de caso.

### 3 PINCELADAS - ENCONTRO E INTENÇÃO

Figura 7 – Pinceladas



Fonte: Oliveira (2011), Boudier Museum of Contemporary Art – CO EUA.

Oliveira (2011), em sua trajetória de arte intervenção, procura fazer da “imagem um gesto de si mesmo”, como explorado em *Pinceladas*. Há “uma tendência à exacerbação da matéria” que parece movimentar-se no sentido de “querer-se projetar para o espaço real”. Deixando-nos a seguinte pergunta: “onde termina a representação do gesto para começar o gesto em si ou vice-versa?” E porque a intencionalidade de passar da representação do gesto, bidimensional, para rompê-la transformando-se em “concretude do real”? (CHIARELLI, 2014, p. 2).

Conforme Scovino (2013), vivenciar, aproximar-se da obra de Oliveira é experimentar um estado de incertezas, pois ele acolhe as distintas ferramentas à sua disposição, e desconstrói definições relativas a pintura, a escultura e a instalação, para elaborar e expressar sua arte. Ressalta-se que as “pinceladas” que Oliveira realiza nas esculturas vão se constituindo no exato momento da montagem, conforme são organizadas, e conforme a origem dos materiais, originários de fontes diferentes, apresentando variados estados de conservação. Oliveira quer projetar suas imagens no mundo real (SCOVINO, 2013).

Trabalhar com intervenção e, pensar o diálogo, utilizando como ingredientes, a imaginação do outro, é sempre um exercício da própria imaginação, assume-se essa quase fatalidade, não inaugural, com um tipo de humildade epistemológica do conhecer, como um diálogo de imagens e como uma interpretação momentânea e responsável, no sentido do que: o que estamos para começar a discutir nos interessa em termos de imagens, símbolos, mitos e

neomitos, no sentido também do contexto da nossa imaginação (pesquisador e sujeitos), ativa e criativa, de nossos fragmentos como sujeitos participantes. Nunca uma interpretação que reduz uma totalidade irreduzível, ou que, se agiganta, como um fator de diminuição dos sujeitos. Pois que, como Viveiros de Castro (2002) pontua, não tenho outros termos para dialogar com o imaginário que não a minha própria imaginação, que pode, ela sim, “emitir significações completamente outras e inauditas”, sob a assunção de uma traição (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 15). Ainda sim, esses são os termos de um rito arriscado, inacabado e, há um tempo, mesmo assim, desejoso de ser, em parte, revelador e colaborativo.

Já conhecia o processo de *Yakã Porã*, antes mesmo de pensa-lo como campo de pesquisa. O processo foi o primeiro que entrei em contato para que pudesse entender os procedimentos da Funai e, a legislação sobre licenciamento ambiental. O recebi quando me sentia como “o profissional que leva a notícia do desemprego”. O processo apresentava vários documentos e atas de reuniões, que demonstravam as tentativas da Funai em afastar o empreendimento da comunidade de *Yakã*, por meio da solicitação da utilização de alternativas locais à implantação do mesmo, e alteração do traçado da linha de transmissão. Contudo, a empresa interessada e a consultora de meio ambiente, contratada para a realização dos estudos referentes ao Componente Indígena do licenciamento, informaram que o que estavam apresentando era uma alternativa, que se distanciava o máximo da Aldeia, atendendo a solicitação das famílias de *Yakã*, mas que não poderiam, conforme justificativas técnicas deslocar o traçado da linha para o outro lado da rodovia BR 101 (PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009). A imagem a seguir, apresentada no EIA de *Yakã Porã*, mostra a localização da Aldeia e as alternativas locais, apresentadas pelo empreendedor:

Figura 8 - Mapa de alternativas locais da linha de transmissão Joinville-Curitiba



Fonte: EIA - Yakã Porã (2011).

Naquele momento, estávamos trabalhando com a alternativa 3. Um dos impactos apontados pelos índios, quanto ao traçado preliminar, que seria a alternativa 1, referia-se a perda da área de taquara, cipó e palha, utilizada como matéria-prima para o artesanato, principal fonte de renda da comunidade, e para a construção das casas. Essa área era considerada uma prioridade para os Guarani, em função de ser “mata original”, e em função da sua importância para o futuro (EIA – Yakã Porã, 2011, 2-11). A preocupação dos Guarani de Yakã Porã, com a preservação dessa área, faz parte de uma relação com o ambiente natural, no caso com a floresta da Mata Atlântica, que está vinculada à vivência e a cosmologia.

Felipim (2004) apresenta estudos que mostram como o manejo do ambiente pelos diversos grupos e Aldeias Guarani Mbya está correlacionado ao contexto dos espaços ocupados, interferindo na própria organização cultural. A dependência do ambiente natural para a vivência do modo de ser Guarani faz com que empreguem vários esforços, para que consigam harmonizar a necessidade de acesso à diversos recursos e, a conservação dos mesmos, nos locais por eles ocupados (FELIPIM, 2004). E isso, considerando as diversas pressões sobre os espaços e o modo de vida: “O Território Guarani Mbyá, antes contínuo e agora fragmentado por causa da sociedade nacional, tem as poucas áreas florestadas que restaram disputadas com grileiros, posseiros, condomínios de luxo e fazendas, além das Unidades de Conservação” Essas áreas estão localizadas ao longo do chamado Corredor

Mbya, que “começa no estado do Espírito Santo e passa pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e finalizando no Rio Grande do Sul” (PLÍNIO DOS SANTOS, 2004, p. 227).

No momento, da análise e aprovação do Estudo de Impacto Ambiental do Componente Indígena, as famílias de Yakã Porã ainda aguardavam a reforma de uma escola localizada nas proximidades da alternativa 1. Em função da conservação da mata e da expectativa com a escola indígena, as lideranças pensavam em lutar para que a linha de transmissão passasse do outro lado da rodovia BR 101. No entanto, o empreendedor justificou ser tecnicamente impossível esse traçado em função de outras linhas já ocupando o espaço marginal à referida BR.

Constavam como principais solicitações apontadas nos estudos: “que a comunidade deseja uma escola, as habitações, as capacitações dos professores, além de capacitação profissional para os jovens e a construção de um Posto de Saúde (...)” Outra solicitação que merece destaque é o questionamento quanto ao acesso a energia elétrica, bem comum nas solicitações dos PBAs-I (EIA – Yakã Porã, 2011, 2-11, e anexo L). Grande parte das comunidades indígenas não possuem recursos financeiros suficientes para pagar pela utilização de energia elétrica, e não entendem porque se o impacto se deve a construção de uma linha de transmissão, não podem ser compensados com o fornecimento de energia. A transmissão e a distribuição da energia são executadas por empreendedores diferentes, ou seja, a empresa que deve compensar os índios, não é a mesma que irá cobrar pela energia utilizada pela comunidade. E a Funai não tem como arcar com essas contas de luz.

O item 5.1 do EIA de Yakã Porã, intitulado “Sobre os Guarani” apresentava a fala de Perumi, um Xamã Mbyá para expressar, para trazer ao estudo uma introdução ao mundo Guarani, quanto à sua relação de existência com Deus e, também quanto a sua visão sobre o mundo do branco:

Quando Papa Miri fez a terra, fez o mundo, fez os índios e os brancos, continuou existindo para cuidar deles, para protegê-los, para proteger os dois mundos: os dos brancos e o dos índios (...) Papa Miri construiu dois sistemas diferentes, o dos brancos e o dos índios. Os brancos sabem que a terra também é dos índios (...). Os brancos são ricos com muitos bens materiais e os índios simples, pobres. Assim foram criados, mas mesmo assim, a terra também seria dos índios (...). Deste modo, estamos todos aqui nesta terra, os brancos e os índios. Os campos foram feitos para os brancos e as matas para os índios. Nas matas existem todos os nossos alimentos e os campos foram deixados aos brancos. Deus deixou para nós, como alimento, os frutos das árvores, deixou também animais, como veados, antas, porcos do mato (...) Então, vou lembrar aos brancos, aqui é o Brasil, está na beira do mar, à margem de uma grande água, é parte de uma grande ilha. Quando temos um

espaço na mata para viver, temos muitos alimentos silvestres como guavirova, guembé, coco, jabuticaba, guabeju e muitos outros alimentos para as crianças se alimentarem quando estiverem maduros. (...) Os brancos quando compram um área de mata, vão roçar, limpar tudo. Assim, começou a nos faltar recursos para viver. Então, temos que chegar na casa dos brancos para comprar o que comer. Gostaríamos que deixassem estas matas para nós (que nos digam) entrem, vocês Mbya, podem entrar. Construam sua casa de reza para rezarem para Deus (Perumi, Xamã Mbyá, 1983. Processo. Funai nº 4201/88:30-31 *apud* EIA – Yakã Porã, 2011).

Não havia nada escrito antes, o texto abria direto com essa fala, com essa perspectiva preenchendo o leitor com as diferenças entre índios e brancos, a partir do imaginário do Xamã Guarani Mbyá<sup>9</sup>, que também descrevia como ambos estão sob os cuidados do mesmo Deus, Papa Miri. A importância dos Guarani, nos históricos desencontros do Brasil, também estava no estudo, mostrando a dispersão da família linguística Tupi-Guarani por uma extensa área territorial da América do Sul. A estimativa populacional apresentava dados aproximados de cerca de 50 mil pessoas, distribuídas pelo Estado do Mato Grosso do Sul, e o litoral dos Estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina e regiões na Argentina, Paraguai e Bolívia (EIA – Yakã Porã, 2011).

O processo chegou, de fato, em “minhas mãos”, ou seja, não mais para conhecimento, mas para atuação, bem no meio de uma greve de servidores, momento em que os representantes do empreendedor, da Funai-Joinville e de Yakã Porã fizeram a primeira reunião de Comitê gestor, paralelo à primeira reunião. Junto com o PBA-I, que foi aprovado com poucas ressalvas, chegou também uma Carta informando a necessidade, só verificada naquele momento, de que o traçado da linha de transmissão fosse novamente alterado, voltando à proposta da alternativa 1. O empreendedor encaminhou justificativa técnica, alegando incompatibilidade de compartilhamento com outra linha já existente. A escola já havia sido reformada e estava funcionando a cerca de um ano. O significado disso é que após muita insistência e luta dos índios para ter acesso a uma escola indígena e, localizada nas proximidades da Aldeia, a mesma teria que ser destruída. Portanto, haveria a necessidade de desmobilizar a atual escola e compensar os índios com uma nova escola (EIA – Yakã Porã, 2011).

Iniciariamos então, uma complementação ao Programa de Infraestrutura do PBA-I, implicando em orientações da CGLIC, quanto aos aspectos e direitos, a serem considerados,

---

<sup>9</sup> Os Guarani são identificados em três grupos: Kaiowá, Nhandeva e Mbyá. Sendo que os Mbyá ocupam a maior extensão territorial, não contínua, distribuída em diversas Aldeias pelo Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai (LADEIRA, 2001). Essa divisão foi consolidada a partir dos estudos realizados por Nimuendajú, Cadogan e Shaden, a partir das especificidades linguísticas e culturais dos Guarani (LADEIRA, 2007).

para a realização dessa compensação aos Guarani de Yakã Porã. Após a reunião do Comitê Gestor e, o comprometimento do empreendedor em construir outra escola indígena, em agosto de 2012, reiterado em reunião na Sede da Funai, em Brasília, iniciaram-se os procedimentos burocráticos e necessários à desmobilização da escola, por parte do empreendedor.

Por parte da Funai, e de imediato, a COMCA/CGLIC encaminhou documento ao IBAMA, órgão responsável pela emissão das licenças<sup>10</sup> necessárias à construção, implantação e operação regular desse empreendimento, chamando a atenção para as implicações da alteração do traçado e, solicitando apoio, no sentido de garantirmos que a desmobilização, e inclusive o lançamento dos cabos da linha de transmissão, só poderia ocorrer mediante disponibilizado, aos alunos e à Secretaria de Educação, uma nova escola. Ou seja, nossa preocupação era quanto à preservação e a priorização do ambiente e calendário escolar indígena, frente ao planejamento previsto de execução da obra. Essa precaução da COMCA foi recebida com desconforto pelo empreendedor, preocupado com os diversos prazos, mas foi acolhida pelo IBAMA.

No entanto, a consulta à prefeitura resultou em uma nova demanda ao empreendedor. O prédio da Escola Municipal Barão do Rio Branco foi cedido pela Prefeitura de Garuva, que com o apoio da Secretaria de Educação de Santa Catarina, e sua respectiva Secretaria Municipal de Joinville haviam reformado, o que era antes um espaço utilizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (Processo Funai nº 08620.000310/2009).

Em carta, o Prefeito de Joinville argumentava que a utilização da escola ocorria em caráter temporário pelos indígenas, e solicitava que a compensação ocorresse conforme a demanda da comunidade local de Urubuquara- Garuva, já que a mesma também seria prejudicada com a perda de um prédio público. Assim, fomos informados pelo empreendedor, que o Prefeito havia solicitado como compensação pela demolição do prédio uma ambulância ou uma quadra esportiva para a comunidade local. Não havia qualquer orientação ou sugestão quanto à educação das crianças indígenas de Yakã Porã. Caso esse posicionamento da Prefeitura fosse aceito, as crianças teriam que ser integradas a outras escolas próximas, conforme a disponibilidade de vagas e, por faixa etária. Essa era exatamente a situação contra

---

<sup>10</sup> O Órgão responsável pelo licenciamento ambiental do empreendimento deverá emitir licença prévia, licença de instalação e licença de operação, conforme o atendimento dos procedimentos, sob os aspectos sociais e ambientais, necessários à implantação do empreendimento. O detalhamento desses procedimentos está previsto na legislação pertinente ao assunto: Lei nº 6.938/81, Lei 9.605/98 e Resolução Conama 237/97. A Portaria nº 419/11 regulava a participação da Funai como Órgão Interveniente. Em março de 2015, a Portaria nº 419 foi revogada, passando a Portaria Interministerial nº 60 a estabelecer os novos procedimentos administrativos que disciplinam a participação de outros Órgãos envolvidos no licenciamento.

a qual os índios haviam lutado, por cinco anos, para ser modificada, constando inclusive no Estudo de Impacto Ambiental do processo de licenciamento desse empreendimento (EIA – Yakã Porã, 2011).

Como o assunto envolvia o acesso à educação indígena, solicitamos o apoio da Coordenação de Processos Educativos – COPE, ligada à Coordenação Geral de Promoção da Cidadania – CGPC/Funai, que elaborou Nota Técnica nº12/COPE/CGPC/DPDS/FUNAI-MJ, para encaminharmos ao empreendedor, o qual retransmitiu a prefeitura, a fim de chamar a atenção para os compromissos e obrigações do Estado, quanto à educação e garantir os direitos indígenas relacionados à escola e, à compensação pelo impacto, no âmbito do empreendimento (Processo Funai nº08620.000310/2009).

Destacamos o parágrafo 8, do documento citado acima, que chama a atenção quanto ao papel da Funai em apoiar e acompanhar as políticas públicas, voltadas à educação, avaliando inclusive projetos de construção de escolas de Secretarias Municipais e Estaduais, que pretendam agir em favor desse direito indígena. Observando que, conforme explicita a Portaria Interministerial MF/MPOG nº 127 de 29/05/2008 art. 25, parágrafo 1º, inciso 3, a Funai deve emitir Declaração de Dominialidade da Terra Indígena, independente da situação fundiária, com fins de reafirmar o direito à construção de escolas indígenas nos territórios ocupados pelos índios. No âmbito da lei,

(...) para poder construir a escola na terra indígena os estados e municípios solicitam a autorização da FUNAI que considerará: a adequação do projeto arquitetônico, a demanda e a escolha do local da escola pela comunidade, emitindo junto com a autorização a documentação atualizada sobre a situação da terra indígena (Nota técnica nº 12/COPE/CGPC-DPDS/FUNAI/ de dezembro de 2012).

Há na legislação um dever de compromisso para com os direitos à educação dos povos indígenas, respaldados pelo direito à diferença, que parece dialogar com um imaginário idealizado, como se as Instituições não só respeitassem, mas efetivamente valorizassem essa pluralidade étnica. É inevitável não ficar se perguntando quantos Estados ou Municípios já fizeram essa solicitação, no interesse pela educação dos povos? O documento afirma que a existência dessa legislação, mesmo muito favorável ao exercício desses direitos, “tem sido sistematicamente descumprida”, e que não foram encontradas informações sobre a utilização de recursos, naquele período, no Estado de Santa Catarina. Esses recursos são disponibilizados pelo governo federal pelo Plano de Ações Articuladas – PAR Indígena.

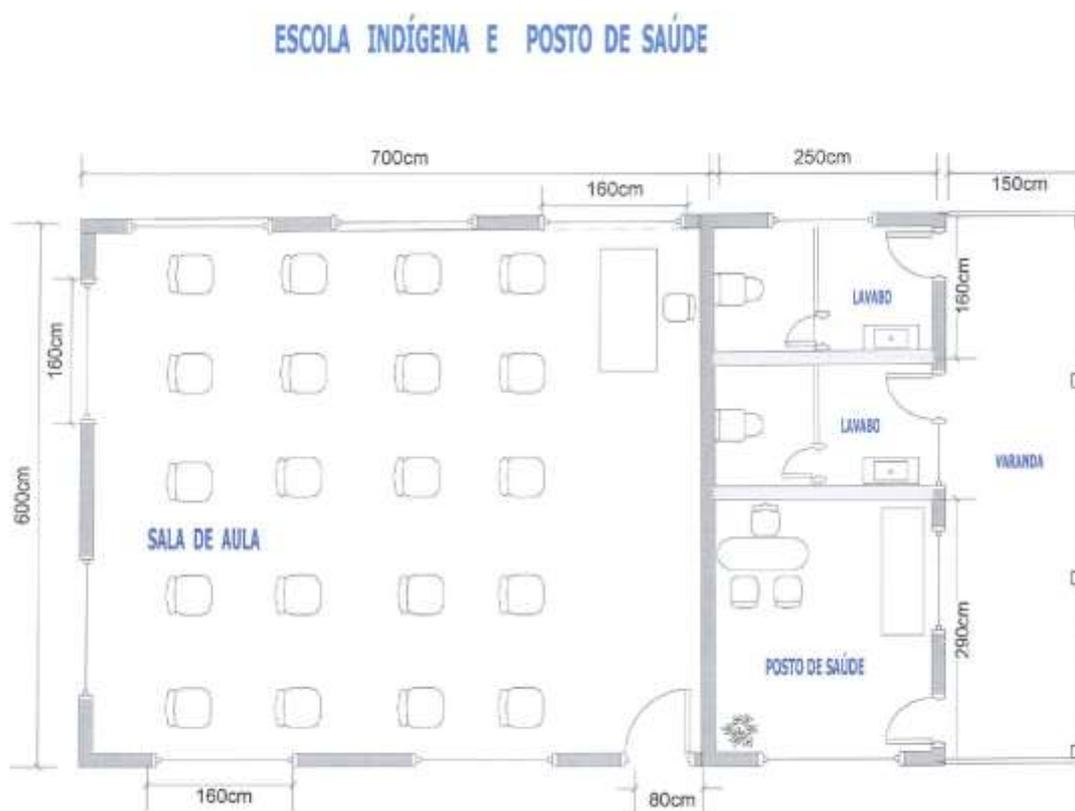
O documento também apresenta normatização específica que trata da construção, da necessidade de considerar os “padrões arquitetônicos de cada grupo étnico” (Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/1991), com uma construção que atenda os interesses das comunidades (Resolução CNE/CEB nº 3/99) e que as Instituições possam ser flexíveis, quanto à infraestrutura das escolas, levando em conta o clima, o uso social e a possibilidade de utilização de construções e materiais diferentes dos padrões do Órgão responsável pela escola e pela educação (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001).

A Nota Técnica destacava a ausência do cumprimento das obrigações do Estado e do Município de Joinville e Garuva, e mais ainda, chamava a atenção para a orientação inadequada da Prefeitura de Garuva, em relação à escola utilizada pelos Guarani de Yakã Porã. Declarando haver uma desconsideração da normatização específica na intenção de que o espaço público compensado fosse utilizado por crianças não-indígenas. A alegação do uso temporário do prédio da Escola Barão do Rio Branco, pela comunidade indígena, apenas confirmava a ausência de uma escola específica para os Guarani de Yakã Porã. Essa ausência deveria ser sanada, sob pena de ação do Ministério Público, citando o parágrafo quatro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/ Lei 9394/96: “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade” (Processo Funai nº 08620.00310/2009).

Foram seis meses de reuniões, discussões, trocas de documentos, incertezas e preocupações. O comprometimento do empreendedor ficou frágil, haja vista a pressão de ambas as Instituições (Funai e Prefeitura) e, a incerteza quanto à compensação, gerou grande preocupação à comunidade. A principal delas estava associada, como informado pelo técnico da Funai, que acompanhava diretamente as ações em Yakã Porã, quanto ao receio de que as crianças, todas menores de nove anos precisassem, novamente, frequentar escolas distantes da aldeia. A fragilidade, do comprometimento da compensação, também tencionou o diálogo entre Funai e empreendedor.

Em junho de 2013, recebemos a 2ª Complementação do PBA de Yakã Porã, em que o empreendedor reiterava sua intenção, em realizar a compensação pela escola, que deveria, conforme já havia sido tratado, ser construída dentro da Aldeia, de acordo com a solicitação dos índios e da Funai. Recebemos um projeto, que seria a primeira proposta de construção da nova escola, conforme abaixo:

Figura 9 - Primeira proposta de projeto de escola indígena



Fonte: Primeira complementação do PBA YaKã-Porã.

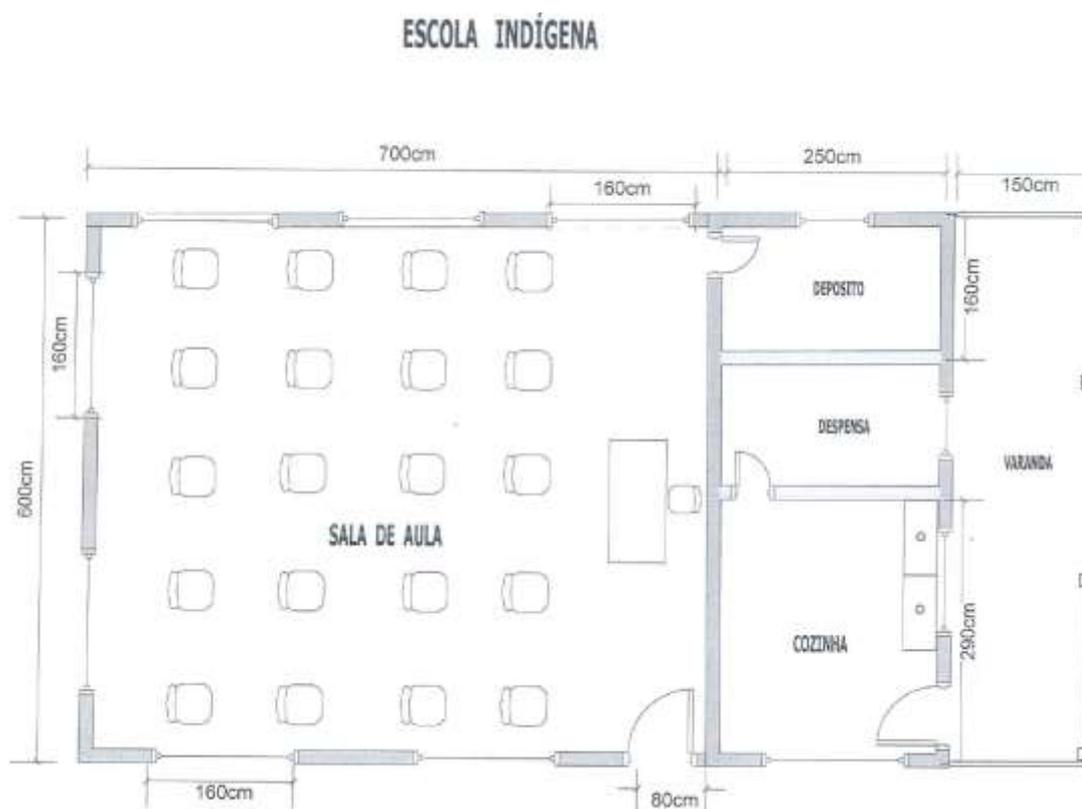
Como o processo já estava na COMCA e o Comitê Gestor já estava funcionando, a definição do Projeto de construção da escola poderia ser discutido no próprio espaço do Comitê. O Comitê foi definido junto com a aprovação do PBA-I, e consolidado em novembro de 2012. Como previsto, era composto por: representantes da comunidade, da Funai, do empreendedor e da empresa consultora, responsável pela execução do PBA. Como responsável técnico pela condução do processo, entrei em contato com o técnico da Funai de Joinville, a fim de conversarmos e reiterar os direitos indígenas previstos, e a necessidade de que o Projeto de construção fosse discutido com a comunidade e com a Funai. O técnico se mostrou seguro para discutir o Projeto com a comunidade e com o empreendedor.

Além disso, resguardávamos a garantia de atuação da CGLIC quanto à defesa dos direitos indígenas, no âmbito do licenciamento, também por meio do procedimento, recém-adotado pela COMCA: qualquer alteração no PBA, só poderia ser realizada, primeiro após aprovação no âmbito do Comitê Gestor e segundo, por aprovação da COMCA, conforme avaliação técnica. Esse procedimento havia sido criado em função da pressão que os técnicos

da Funai, trabalhando diretamente com os índios, sofriam durante todo o processo, tanto por parte dos empreendedores, quanto por parte dos índios.

Mesmo assim, a expectativa era de que o Comitê Gestor conseguisse ultrapassar, pautado pela legislação, o modelo proposto. A apresentação de um novo modelo, quando aprovado por todos, deveria então, ser encaminhado a COMCA. No dia seguinte, recebemos a proposta aprovada pelo Comitê gestor, com a assinatura de todos os participantes. A proposta havia sofrido uma pequena modificação, assim o que antes eram banheiros passou a ser uma dispensa e uma pequena varanda. A mudança ocorreu sob a alegação de que já haviam muitos banheiros na Aldeia, quase nunca utilizados, construídos no âmbito de atuação da Secretária Especial de Saúde Indígena – SESAI. No conteúdo da ata de reunião constava que “E2 coloca que mudar o projeto é inviável por questão financeira e de tempo”. A seguir, o modelo aprovado:

Figura 10 - Segunda proposta de projeto de escola indígena



Fonte: Processo Funai nº 08620. 000310/2009.

Ficou claro que o Projeto não foi discutido, foi apresentado pelo empreendedor aos índios e a Funai, com uma pequena possibilidade de alteração, com dimensões pré-estabelecidas a partir de uma estimativa de custos, que refletia a disponibilidade financeira do

empreendedor em termos de compensação. A justificava, quanto à impossibilidade de modificação do Projeto, foi em função de “questões internas” da empresa, do tempo necessário à energização da linha, e da necessidade de realocação dos alunos, fazendo inclusive menção à condicionante da Funai quanto à necessidade de construção de uma escola nova para que a atual fosse demolida. O técnico da Funai em Joinville tentou argumentar:

“Fj3, CTL-Joinville coloca a questão de possibilidades da Secretaria de Educação não emitir alvará de funcionamento por não possuir os critérios mínimos de criação de uma escola, como por exemplo, a construção de cozinha e refeitório” (Ata de reunião do Comitê Gestor PBA-I Yakã Porã – 2ª Complementação, de 14/05/2013). A continuação da Ata registra, então, a mudança de posicionamento dos Guarani, abrindo mão do Posto de saúde para que fosse incluída uma pequena cozinha, dispensa e refeitório, lembrando, mantendo-se as mesmas dimensões fixadas pelo empreendimento:

Em conversa conjunta, os Guarani optaram por algumas reformulações no projeto da escola e propuseram: Que se deixe a área construída anexo à escola referente ao Posto de Saúde, transformando a sala do posto em cozinha, os lavabos com portas para a sala de aula transformados em dispensas para guardar materiais e alimentos (mantendo as duas estruturas do lavabo) e transformar a varanda em refeitório ” (Ata de reunião do Comitê Gestor PBA-I Yakã Porã - 2ª Complementação, de 14/05/2013).

Houve uma inversão dos direitos, a condicionante criada pela FUNAI, com vistas a resguardar o direito dos índios, acabou sendo utilizada de forma contrária, como justificativa para dar andamento ao processo, ignorando a legislação pertinente ao tema tratado. Todo o imaginário legislativo de direitos indígenas foi desconsiderado. Mesmo com a argumentação, presente na Nota Técnica nº 12, elaborada pela COPE, e toda a discussão envolvendo os direitos indígenas relacionados à educação. Pelo telefone, conversei com o técnico da Coordenação técnica local de Joinville – CTL Joinville/Funai, que explicou o nível de pressão e stress da reunião. Segundo o técnico, o questionamento dos Guarani, quanto ao modelo de escola, gerou forte indignação do empreendedor. Os Guarani acabaram aceitando o modelo com as pequenas alterações. O empreendedor, na época representado por E2, alterou a voz durante a reunião, e ficou muito nervoso. Os Guarani silenciaram e intensificaram o uso do *petyngua*<sup>11</sup>. Após algum tempo, a sala ficou toda enfumaçada, as pessoas não conseguiam mais se ver, e a reunião foi finalizada. Estava claro que havia uma tentativa de impor um projeto aos Guarani.

---

<sup>11</sup> *Petyngua* é o cachimbo Guarani utilizado nos rituais sagrados (EIA – Yakã Porã, 2011).

O labirinto do licenciamento é palco de muitos conflitos. Os conflitos expressam-se de várias formas, e no embate direto percebemos a presença de um imaginário de preconceito e desvalorização do outro e de seus direitos, por meio dos discursos, dos gestos e da postura impositiva. A violência simbólica acontece como uma forma disfarçada de subjulgar, em que não se agride fisicamente, ou diretamente, com palavras, mas faz-se um movimento de transformar interesses em caridade (BOURDIEU, 2008).

No caso do licenciamento, o interesse é o cumprimento de obrigações em prol do andamento do empreendimento. Com a transformação do interesse em caridade, ficamos sujeitos, e reside aí mais uma consequência dessa violência, nesse contexto, a noção de que só se dá o quanto se pode dar, quem escolhe o objeto da doação é quem pratica a caridade. Por esse caminho, esquivava-se inclusive de uma possibilidade concreta de negociação entre os envolvidos, embora também não seja esse o objeto e instrumento do processo de licenciamento ambiental.

Com o Projeto e a Ata na mão percorri o corredor, busquei orientação da Coordenação e de colegas. A análise e orientação da COMCA deveriam ser qualificadas com a participação de profissionais afinados com a temática. Fui orientada a procurar a Coordenação de Infraestrutura da Funai, a qual poderia fazer uma análise técnica do croqui e tecer orientações, o mesmo poderia ser feito também com o apoio da Coordenação de Educação.

Não havia o interesse do empreendedor em seguir as normativas, e estava instalada uma relação tensa e de desqualificação dos direitos e da participação dos índios, e dos técnicos da Funai. Comecei a pensar que, tínhamos de passar da orientação dos procedimentos e considerações, para a elaboração de uma nova proposta. Passaríamos a ser os verdadeiros propositores, se quiséssemos realmente modificar essa relação de invisibilidade, e inverter a lógica de participação dos Guarani. Provavelmente o desgaste em função dos conflitos e problemas relacionados à escola, imaginamos, fez com que o empreendedor destinasse outro representante para dialogar com a Funai e participar do processo, esse novo representante está identificado como E1.

Reunida com a Coordenação de Educação chegamos à conclusão que, para uma avaliação e proposição coerente, iríamos precisar de uma visita à comunidade. Na Coordenação de Infraestrutura, apesar do interesse e disponibilidade dos colegas, inclusive com uma reunião ampliada com vários técnicos, entre engenheiros, arquitetos e biólogos, fui informada da demanda de trabalho da Coordenação, e da pouca disponibilidade de técnicos para participar da visita.

Assim, após uma semana de várias tentativas de agendamento, cujo objetivo era garantir a presença de representantes das outras Coordenações, precisei solicitar apoio de outro técnico, da própria CGLIC, considerando que o mesmo já orientava outros técnicos a respeito de assuntos vinculados à sua formação original: engenharia. Não tivemos muito tempo para nos preparar, para planejar nossa visita. No percurso da viagem até Joinville, lembrava algumas informações sobre os Guarani, presentes no EIA de Yakã Porã. Essa lembrança não te tranquiliza, é como se você tivesse certeza que não sabe quase nada mesmo sobre os Guarani, sobre o que tem, de fato, importância para essa comunidade, e isso tem um impacto sobre o seu imaginário. São as imagens de uma auto avaliação como brasileiro, como funcionário público, imagens de uma preocupação e responsabilidade, que se transformam em um tipo de pressão. Não dá para se esconder numa condição de não ter sido capacitado pela Instituição, de não ter condições melhores de preparação para esse encontro, para esse trabalho.

Nesse ponto, só o apoio dos colegas pode, efetivamente, te ajudar a assumir uma intenção de intervenção, que você sabe, vai te deslocar para mais desafios, mais conflitos, e vai te expor. Porque nós já sabíamos, mesmo sem ter discutido esse aspecto da nossa visita e da intervenção, que a proposta iria partir da Funai, e que, portanto, haveria um deslocamento da responsabilidade: dos técnicos da consultoria, contratados pelo empreendedor, para os técnicos da Funai. Esse deslocamento tem, em geral, e de fato, limites tênues. Temos a sensação, muitas vezes, de já estar fazendo isso. Quando avaliamos várias versões de documentos que não avançam nas questões solicitadas e, nos percebemos reescrevendo documentos, pela quantidade e detalhamento das orientações que fornecemos, com o intuito de dar mais qualidade às compensações e aos projetos. Contudo, no caso de Yakã Porã, estávamos, radicalmente, assumindo a responsabilidade pela elaboração de uma proposta junto com os Guarani.

As principais informações sobre os Guarani de Yakã, só aumentavam minhas preocupações. Trata-se de um território ainda sem demarcação, com cerca de trinta e sete hectares, cuja área estava em Garuva, mas era requerida reintegração de posse pela prefeitura de Joinville. E, a preocupação com a demarcação e o reconhecimento da legitimidade do território, no local vai ficando superficial, conforme se vai aprofundando as informações sobre o imaginário e o modo de ser do Guarani. Os Guarani apresentam uma relação com a vida, o mundo social e territorial, que desafiam nossas concepções. Embora essa questão da territorialidade indígena Guarani, seja intensamente discutida, ela resulta, de fato, em uma delimitação de terra, em uma definição de limites.

A lógica de ocupação dos espaços, pelos índios, se modifica com o contato, a defesa dos povos deve ir além de uma garantia de terra, ela precisa considerar e tentar solucionar os conflitos de uma relação histórica. Assim, faz parte da proteção e luta pelo reconhecimento efetivo do direito territorial, discutir e provocar reflexões em torno do conceito jurídico de Terra Indígena e do conceito antropológico de territorialidade. “ ‘Terra Indígena’ diz respeito ao processo político-jurídico conduzida sob a égide do Estado, enquanto ‘território’ remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial” Além disso, estudos antropológicos demonstram que alguns grupos não apresentam nem mesmo uma noção de território que possa se aproximar da nossa (GALLOIS, 2004, p. 39).

Há uma tendência, na mídia, em noticiar os conflitos de terra, envolvendo os povos indígenas, minando seus direitos. Utilizam-se os impactos das relações históricas e contraditórias com a sociedade, decretando um estado de “aculturação”, de acordo com o nível de inserção em atividades de não-índios, com o objetivo de dismantelar os direitos territoriais. A imagem dos índios ainda está associada a costumes e tradições que estão inseridos em um “território intocado”. “Dos índios que não estiverem correspondendo a essa imagem, diz-se que perderam sua tradição” (GALLOIS, 2004, p. 37).

Contudo, mesmo que o art. 231 da Constituição trate do reconhecimento de direitos “originários”, a identificação das Terras Indígenas deve ser feita com base nas seguintes dimensões: “(...) as terras ocupadas em caráter permanente, às utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural”. Essas dimensões devem ser abordadas pelos antropólogos, articulando-as com fins de identificação de limites territoriais.

Mas, por outro lado, os antropólogos também se interrogam teoricamente sobre a existência de conceitos indígenas a respeito de território, de limite, de posse etc... buscando por eventuais correspondências entre categorias locais e noções ocidentais que embasam o direito constitucional. Nesse tipo de estudos, costuma-se concluir pela inexistência de correspondências semânticas e pelas dificuldades em estabelecer tais correspondências, apesar da equivalência, tão enraizada, entre “terra” e “território” (GALLOIS, 2004, p. 38).

Não é difícil perceber que o reconhecimento legal da Terra Indígena não traduz o sentido de territorialidade dos Guarani. Para os Guarani, a vida compreende uma busca, um caminho por um modo de ser, que precisa ser vivenciado e que está muito além de uma delimitação territorial, os limites não conseguem proteger uma relação territorial complexa,

excluem os deslocamentos e os caminhos entre os diversos *tekoá*, e ao final, o próprio modo de ser. Conforme vamos lendo, nos damos conta de que existe uma questão de diferentes sentidos de existência que cria um fosso, um mar, separando os imaginários entre índios e não-índios. Na tentativa de proteger um direito diferente de existência, por meio de uma tradução de concepção de mundo para uma outra concepção, a imagem é a de que não somos capazes de dar conta dessa perspectiva Guarani de existência, nem legalmente.

Ladeira (2007) aborda esse sentido de ser e de relação com o território, que é a Terra mesmo, a criação da vida, revelando que para os Guarani a mobilidade territorial é parte de uma cosmologia que pressupõe a diversidade, que não a exclui em sua visão e vivência territorial, e que essa diversidade inclui também o mundo do “branco”. Temos a impressão que a tradução dessa cosmologia tenta se encaixar em conceitos como variabilidade de ocupação, “mobilidade territorial” e busca da “Terra sem males”, mas não somos atingidos pelo seu sentido de existência, de relação com a vida e com a terra. Quero dizer que não somos atingidos a ponto de termos conseguido alcançar uma relação interétnica de respeito a essa diferença de perspectiva, para que ela seja alcançada e expressa, claramente na legislação. Constava no EIA de Yakã Porã, o seguinte trecho:

A definição dos territórios de ocupação Guarani está em permanente construção, superando os limites físicos das aldeias e dos caminhos, sendo associado a uma noção do “território-mundo”, que se estende para além das fronteiras estabelecidas politicamente. O “Yvy rupa é tudo isso aqui, o mundo” (nas palavras de um Guarani). Esse espaço é moldado de acordo com os grupos que nele estiverem e enquanto estiverem. É um espaço que também não é exclusivo, ou seja, segundo LADEIRA (2008), os Guarani Mybá ocupam e precisam conservar uma extensão territorial sobre a qual não detêm o uso exclusivo. A autora se refere a um “território mítico-histórico-contemporâneo, não exclusivo, plurissocietário e multilíngue, porém não fragmentado, porque os Guarani mantêm uma dinâmica sociocultural que se desenvolve em toda a sua dimensão territorial” (EIA – Yakã Porã, 2011).

São questões muito mais delicadas na história de demarcações dos territórios Guarani. Os diversos autores nos colocam diante de uma perspectiva que transcende as definições, as demarcações. O “modo de ser” Guarani, o *Teko*, se constitui por meio das revelações míticas, dos sonhos que orientam o lugar, a direção para que se complete essa busca pela vivência do modo de ser, e a intenção dos grupos, por meio de suas redes familiares, sociais, e de suas narrativas para que se conserve e se reafirme esse modo de existir (LADEIRA, 2007; SHADEN, 1962). Foi com essas imagens que fiz minha primeira viagem à Yakã Porã.

Contudo, durante o percurso não ficamos trocando nossas impressões, nossos conhecimentos, nosso imaginário sobre os Guarani. Exploramos, dialogamos sobre nossas experiências, sobre nossas expectativas, sobre as intenções que poderiam nos aproximar e agir em favor da revelação do imaginário Guarani quanto à escola. Destacaram-se a serenidade do técnico da Coordenação de educação, no sentido de que considerava relevante exemplificar aos índios possibilidades de realizar a educação indígena com suas especificidades, e assim, afirmar que um direito à educação diferenciada pode e deve acontecer. E, por outro lado, um pouco de ansiedade do técnico da CGLIC, que se preocupava com a condução da Oficina, se conseguiríamos, nós mesmos, favorecer a expressão dos indígenas, e não definiríamos previamente uma visão a partir do nosso olhar. Tanto um quanto outro agirão em complementaridade à nossa proposta de visita, cujo objetivo principal era, no meu entendimento como técnica, proporcionar aos índios um espaço seguro em que pudessem expressar suas expectativas, revelando aspectos que consideravam relevantes para a elaboração de uma proposta de Projeto de construção da nova escola.

A presença dos dois técnicos foi essencial para que, no meu contexto de pouca experiência e conhecimento sobre os Guarani, pudesse ir modificando meu imaginário quanto à nossa capacidade de criar as condições de expressão e escuta dos envolvidos, por meio da realização da Oficina, durante o curto período que tínhamos para a visita.

Chegamos a Joinville e, fomos direto para a escola atual, localizada no caminho, antes de chegarmos à Aldeia de Yakã Porã. Foi uma surpresa em termos de espaço, já que o empreendedor justificava seu projeto em função do tamanho da escola utilizada e do número de alunos. Também chamou a atenção detalhes da construção como: piso de madeira, considerando o conforto térmico em uma região em que baixas temperaturas eram comuns, janelas de vidro amplas, proporcionando luminosidade natural nos ambientes, espaço interno da sala de aula e do refeitório também amplos. Além disso, a escola estava localizada bem próxima a Aldeia, e havia uma área de Mata atlântica no entorno, fazendo com que as crianças pudessem ir andando pela mata, utilizando uma trilha, sem precisar andar nas margens da estrada.

Figura 11 - Vista da escola Municipal Barão de Rio Branco



Fonte: Foto da autora (2012).

Saímos da escola, continuamos de carro, por um pequeno trecho de terra, e chegamos a Yakã Porã. Uma aldeia formada por sete famílias, em um total de quarenta pessoas. A preocupação maior estava vinculada ao entendimento da perspectiva dos índios, como uma etapa inicial e fundamental, para efetivamente conseguirmos construir uma escola mais apropriada à comunidade. Porém, ao entrarmos na Aldeia novas imagens passaram a integrar o meu próprio imaginário a respeito dessas dificuldades de diálogo, de encontro de imagens e perspectivas diferentes em Yakã Porã. As moradias já estavam em uma fase avançada de construção, e sobressaíam como uma arquitetura deslocada da paisagem. Aquela sensação incomoda de “*deja vu*”, provocada pela imagem das casas de alvenaria construídas ao lado de casas tradicionais, e que já tinha sido um dos temas da pesquisa de mestrado (LOPES, 2006), estampando o imaginário de dois mundos, dois processos históricos, mundos que não conversam, apenas posicionam-se de forma paralela, só que dentro de um espaço indígena Guarani.

A descrição da chegada na Aldeia, do espaço ocupado pelas famílias Mbyá de Yakã Porã, que significa Aldeia Riacho Bonito (MEDEIROS, 2006), encontra-se no primeiro documento redigido pelo técnico da COPE, após essa visita. A descrição foi mencionada, com mais detalhes, posteriormente, durante a entrevista. Destaco os seguintes trechos:

Eu venho de imagens, que são de imagens de contexto de relações na Amazônia, do mundo urbano com a Amazônia. No Sul, eu conhecia um pouco pela formação de professores Kaingang. É um contexto de relações bem diferentes da Amazônia. Aí você chega, em Joinville né, que é uma cidade rica. Quer dizer, você faz aquela viagem para Joinville e vai para CTL, que é um local de Centro botânico e Universidade. Bom, tudo isso

você vai processando. Aí, antes de chegar à aldeia, a gente para numa escola que era utilizada pelos Guarani, uma escola arrumadinha e tal. Bom, essa é a escola que vai deixar de existir. Quando você entra na aldeia é um choque, sabe. Como que esses caras conseguem manter, viver aqui? Você tem uma cidade que não tem nada a ver com a Mata atlântica. A cidade ela se relaciona com a Mata Atlântica, assim, como se ela pouco importasse. Aí você entra na Aldeia, você tem a montanha coberta de Mata Atlântica, você tem o córrego descendo, sabe, descendo água cheia de vida. Não parece que você tá em Joinville. Tudo isso você vai contribuindo para ir descobrindo, que eles conseguem ter uma vida diferente do que tá acontecendo lá fora. Tudo isso, bom é como se tivesse uma fronteira. Tivesse não, tem. Tem sim sabe. A estrada pra lá é Joinville, para cá é o mundo Guarani, mesmo com as construções novas, é o mundo Guarani, ali é Guarani. Foi um dia de, assim foi um dia de muito aprendizado Luciana, aquilo é que vai transformar sabe, é que vai transformar naquela conversa, naquela oficina que eles vão desenhar. Eles abrem o espaço comunitário pra gente conhecer, eles vão abrindo aos poucos, aquela construção, depois eles levam a gente a fazer uma trilha pela Aldeia. A gente sobe até um pouco até o córrego, vê a montanha coberta de névoa ainda. Eles levam a gente, sabe, a entrar no mundo deles. Eles fazem o processo de sensibilização com a gente. Tá aí né o Juruá, vamos ver como as coisas acontecem com eles. Será que eles fazem isso com o empreendedor? (Fe2).

Essa era a minha primeira ida a campo pela CGLIC, não conhecia os Guarani, nunca havia pisado em uma Aldeia Guarani. Ainda distraída com as casas e as mudanças de paisagem, descemos do carro. Os outros técnicos, muito mais à vontade com a situação, tomaram a frente e cumprimentaram o Cacique e os outros Guarani presentes. Todas as informações apresentadas no EIA de Yakã Porã, com referências de diversos pesquisadores relevantes, estudiosos dos Guarani, não são capazes de tornar esse momento um pouco mais familiar. Nós técnicos, todos bem mais altos que os Guarani. E o estranhamento recíproco que se instala paralelo ao interesse em conhecer.

A imagem do índio genérico não existe no mundo real. Todas as reuniões que participei, ou presenciei, com outras etnias, não representavam nenhum tipo de segurança em relação a esse encontro. As reuniões com membros de outras etnias só reafirmam essa diversidade, que inclui um aprendizado contínuo sobre o modo de estar e de se relacionar com os diferentes povos indígenas. Essa presença, que pode ser chamada de *ethos*<sup>12</sup>, faz com que tenhamos que nos recolocar, nos reposicionar. Há nesse encontro uma percepção imediata da necessidade de observar e perceber o outro. Com os Guarani, não é diferente. Ainda que estivéssemos usando o mesmo tipo de roupas e não apresentássemos grandes diferenças físicas aparentes, é na postura, no tom da voz, no olhar discreto, e na aproximação suave, que

---

<sup>12</sup> O *ethos* de um povo é o tom, o caráter, a qualidade de vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente que na vida reflete (GEERTZ, 2008, p. 93).

o *ethos* se declara, denunciam que estamos diante de pessoas, cujo comportamento, perante o outro, é bem diferente do que estamos acostumados.

Iniciamos a Oficina com as apresentações, expliquei o motivo da visita, que estávamos ali por que recebemos a proposta aprovada pelo Comitê Gestor, e precisávamos analisar essa proposta conhecendo a realidade da escola atual e o que pensavam, como os Guarani imaginavam a nova escola. Assim, o motivo principal da nossa visita era conhecer, ouvir os Guarani e construir em conjunto uma nova proposta. Fe2 falou sobre outras escolas indígenas, explorando e destacando como outras etnias pensam o espaço da escola, e como isso interfere nas atividades, e no próprio espaço. Pensei em falar um pouco sobre o que pensamos sobre uma escola, mas o técnico da CGLIC achou que devíamos deixar que os índios expressassem seu imaginário sobre a escola, sem que nossas ideias interferissem previamente. Assim, F11 pediu aos Guarani, participantes da reunião, crianças, adolescentes e adultos, que falassem sobre como era a escola que estudavam, ou que já estudaram, descrevendo suas experiências, e o que pensavam sobre uma nova escola. Esclareceu que, ao pensarmos na escola, nas suas atividades, pensamos também quais e como seriam os espaços necessários para realizar essas atividades pensadas.

Houve então um silêncio, longo. Longo para nossa percepção, mas deixamos que ele ocupasse o momento, nos olhávamos, vontade de falar, vontade de ouvir. Dever de aprender com o silêncio. Os Guarani haviam passado por um momento de tensão no comitê gestor, e o assunto da escola já devia ter ocupado, talvez até mesmo as crianças e os adolescentes, com a preocupação de que teriam de voltar a estudar longe e, provavelmente em escolas não indígenas. Ou seja, havia o receio de que não aceitando aquele projeto, o empreendedor não assumiria a compensação. Contudo, hoje imagino e reconheço, que a pergunta sobre a vivência nas escolas, provavelmente tem relação direta com o silêncio e não foi só a tensão do tema e o *ethos* Guarani que provocaram essa reação.

Não era uma pergunta sobre o que se pensa sobre uma nova escola, era sobre o que você pensa sobre sua atual escola. Nem crianças, nem adultos se manifestaram. Acredito que fizemos a pergunta com muita tranquilidade, no nosso imaginário era o primeiro modo de conhecer, e talvez também estivéssemos perguntando com a mesma postura de quem faz essa pergunta para crianças e adultos de sua convivência. Então, não percebemos, naquele momento, que provavelmente, vários desafios, bem difíceis, e anteriores à situação do Comitê gestor, poderiam fazer parte das experiências, da memória e do imaginário dos participantes da Oficina, provocando aquele silêncio absoluto.

Temos que trabalhar com situações irreversível de fatos, de experiências ruins e que são socialmente reeditados, engrossando os sentimentos difíceis que agem sobre a dignidade das pessoas. Então, o facilitador da Oficina propôs irmos por outro caminho, e que já estava previsto, só que seria uma segunda etapa. Havíamos passado em uma papelaria antes, e munidos de papel e canetinhas, propomos que os participantes desenhassem a escola que estavam imaginando em Yakã Porã, que desejavam estudar. “Como seria essa escola?” Então, houve uma mudança, saímos da pergunta, do silêncio, com as imagens do passado e do presente, e fomos para a imaginação, para um futuro em que podemos imaginar algo melhor. No mesmo instante, crianças e adolescente foram se movimentando, escolhendo papeis, canetinhas coloridas, e melhores lugares para poder desenhar.

Os estudantes assumiram a responsabilidade pelos desenhos, pela imaginação sobre a escola que queriam estudar. Os adultos os deixaram livres, apenas ficavam observando. Fiquei com minhas imagens de que não fazemos muito isso com nossas crianças, elas reclamam das escolas, mas não perguntamos, não são convidadas a participarem de reuniões na escola para falar dos espaços, das atividades, de como gostariam que fosse a escola. Não esperava essa atitude, essa postura dos Guarani. Conforme Bergamaschi (2007) a criança Guarani, desde muito cedo, é plena, autônoma. Essa responsabilização por si própria não implica, no entanto, que lhe seja exigido mais que suas possibilidades. Cuidadas e observadas, conforme suas características, sua individualidade, às crianças é dada a oportunidade de assumirem a responsabilidade por si própria, em escolhas e ações que se acredita já sejam capazes de assumir.

Saímos um pouco do espaço da Casa de Cultura para deixá-los bem à vontade. Do lado de fora, observamos os córregos, a mata, as casas e a *opy*, casa de reza, localizada em um ponto mais alto da Aldeia. Para Campbell (1990), a estrutura mais alta, ou localizada no lugar mais alto, em relação a outras construções, por uma determinada sociedade, revela algo sobre a importância daquele local para aquele grupo. Após cerca de meia hora, o Cacique informou que os estudantes já haviam finalizado e que gostariam de apresentar aos técnicos suas propostas de projeto. As crianças, dessa vez, anunciaram que gostariam de falar sobre as escolas que imaginavam na Aldeia, as escolas desejadas para os alunos de Yakã Porã. A primeira criança, de oito anos, apresentou o seguinte desenho:

Figura 12 - A floresta na escola



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

O desenho foi explicado a todos como: a floresta, as áreas de jogos e brincadeiras, a aula de música Guarani, e uma sala de aula. A presença da floresta, da arte e da brincadeira toma conta do desenho. O próximo desenho foi apresentado por uma adolescente, que sempre estudou em escolas públicas mais próximas, e indicava: sala de artes para aproveitar o espaço para o aprendizado de artesanato Guarani (como explicado), área de parquinho e horta:

Figura 13 - Sala de artes



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

A seguir o desenho de dois adolescentes representando um parquinho, uma sala com aula de teatro, quadras para atividades esportivas e uma biblioteca:

Figura 14 - Aula de teatro



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

O próximo desenho foi elaborado por uma criança de dez anos, e apresentava floresta (dentro do ambiente escolar), parquinho, aula de música, aula de artesanato (com a presença de animais), aula de informática, espaço para repouso.

Figura 15 - Aula de música e espaço para repouso



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

O desenho a seguir foi elaborado por outros dois adolescentes. A apresentação do desenho começou com a justificativa das duas salas de aula: uma para atender as crianças

menores e outra para os maiores, que também gostariam de estudar na escola nova e, na Aldeia. Os desenhistas também destacaram a necessidade de cozinha, refeitório e horta.

Figura 16 - A inclusão dos adolescentes na nova escola



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

O que não conseguimos ouvir, com a proposta de conversa, estava tudo ali, naqueles desenhos: a floresta dentro do espaço da escola, assim como animais, as salas específicas para aulas de Arte (artesanato, teatro, música e canto Guarani), as carteiras das escolas que já frequentavam, numa relação de distinção espacial entre o local do professor e o do aluno, os banheiros masculino e feminino separados, os espaços recreativos, para jogos e parques, a sala de informática, a biblioteca, a cozinha e o refeitório.

Figura 17 - Apresentação dos desenhos da Oficina de construção da escola



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

Percebemos, de imediato, a mudança de postura dos participantes, que apresentaram seus desenhos com envolvimento, espontaneidade e tranquilidade. Havia uma alegria. Foram explicando os ambientes imaginados para a nova escola indígena, que, dessa vez estaria localizada dentro da Aldeia. O interesse do grupo parecia ter sido renovado, o que, para mim, também significava uma nova preocupação com as expectativas que começavam a surgir.

Figura 18 - Apresentação dos desenhos da Oficina de construção da escola



Fonte: Oficina de construção do projeto da escola.

Essas expectativas, que também são nossas, demandam um cuidado. O cuidado de compartilhar expectativa com desafio: o cenário, para nós todos, ainda era de tensão, de argumentação normativa, de orientação, e esse era o início de uma mudança de direção no processo. Buscávamos o encontro da revelação do imaginário e das expectativas dos Guarani sobre a escola. Então, expliquei aos Guarani que esse era somente o início de mais uma etapa do processo. Queríamos saber o que eles imaginavam à respeito da escola e a partir daí, elaborar, considerando o que estava previsto na normatização sobre escolas indígenas, e a relação impacto/compensação, uma nova proposta de Projeto, que seria encaminhada ao empreendedor e ao IBAMA, e esses ainda iriam se manifestar.

Terminamos a Oficina colaborativa com essa explicação, o cacique me chamou para conversar e perguntou com a mesma discrição: “Luciana, eu gostaria de te fazer uma pergunta. Por que não aconteceu o mesmo com as casas?” Eu me perguntava o mesmo, e ali ficou definido meu Projeto de Pesquisa de doutorado. Expliquei o contexto difícil do nosso trabalho, e tentei esclarecer questões do inexplicável. Não fui convincente, não queria convencer, só esclarecer que também trabalhamos num espaço cheio de imagens e desejos,

cheio de conflitos e contradições. O cacique não insistiu, não discutiu, não argumentou, ficou em silêncio.

O novo representante do empreendedor (E1) e o técnico da Funai (Fj3) haviam solicitado uma reunião de Comitê gestor, já que estávamos em Joinville, para que pudéssemos esclarecer, segundo Fj3, o motivo da visita, sobretudo quanto à escola, que já se tornara o assunto mais polêmico. O motivo já estava explicado a todos, previamente, em documento Oficial. Contudo, a reunião de Comitê, espaço próprio à esclarecimentos e resolução de conflitos, deveria ser útil a tranquilizar a todos quanto a nossa metodologia e o trabalho, pautado por uma normatização específica, e assim, diminuir a pressão sob os índios e o técnico local.

Como ainda tínhamos algum tempo, pedi ao técnico da CGLIC (F11) que me acompanhasse em uma visita pela Aldeia, com a intenção de vistoriar as atividades do Programa de Infraestrutura. A aldeia, formada por Mata Atlântica e roças, era toda permeada por córregos limpos. Em contraste, as obras das casas de alvenaria haviam espalhado entulhos por toda a Aldeia. Observamos restos de obra, pregos, sacos de cimento, poluindo os córregos e a mata. Teríamos de consolidar um relatório em Brasília para a solicitação de medidas corretivas e ajustes emergências, com vistas à continuidade do Programa de Infraestrutura, além dos aspectos que seriam abordados em relação à escola (Processo Funai nº 08620.000310/2009).

Retornamos e começamos a reunião do Comitê. Abrimos reiterando o que já estava esclarecido nos documentos. “Estamos aqui para elaborar, a partir do que pensa a comunidade de Yakã Porã, e o que prevê a legislação específica sobre licenciamento e escolas indígenas, uma avaliação segura da proposta aprovada no Comitê gestor e, sugerir nova proposta de projeto para a construção da nova escola indígena”. O representante do empreendedor, E2, também engenheiro, e um dos responsáveis pela obra dessa linha, argumentou em defesa do projeto aprovado em Comitê. Disse que estavam preocupados se seríamos razoáveis, já que eles estavam construindo as casas, e portanto, para ele, a proposta da escola, inclusive aprovada pelo Comitê, era muito boa, considerando o espaço e o número de crianças.

Esclareci junto com o outro técnico da CGLIC, que o licenciamento ambiental não funciona com a determinação da valoração de todos os aspectos dos elementos que serão impactados, ou que terão os impactos potencializados pelo empreendimento, para, posteriormente, serem convertidos em um valor monetário, e revertidos em uma ação de mesmo valor. Assim, exemplifiquei, dizendo que não se faz um estudo para converter a perda, por hectare de floresta, ou de área, pelos Guarani em reais, e depois isso ser revertido,

conforme os valores encontrados, em ações. O valor da floresta ou das plantas, para os Guarani, não pode ser traduzido em valor econômico de madeira, de provável elaboração e venda de artesanato, referente àquele espaço determinado e de acordo com o valor de mercado. Existem outros valores, que não sabemos como mensurar, não temos uma referência, considerada justa ou simétrica culturalmente, para dizer que deixar de usar determinada planta ou de caçar naquele local, transitar, poderá ser expresso e compensado em “tantos” reais. Ao contrário, a avaliação de impactos, trata da identificação dos mesmos e da mitigação ou compensação com ações, que estejam diretamente ou indiretamente correlacionadas aos impactos.

Assim, a proposta de construção da nova escola deveria levar em conta o espaço anterior, suas condições de uso, seu potencial, e o contexto em que foi adquirido, assim como os direitos indígenas relacionados ao espaço escolar. Além disso, seria importante lembrar que a escola estava sendo utilizada há pouco tempo, com recursos da Secretaria de Educação do Estado, responsável pela educação indígena. Havia sido uma conquista dos indígenas, e envolvendo o investimento recente do dinheiro público. Lembrei que essa informação constava inclusive no EIA de Yakã Porã. A informação, longe de “acalmar os ânimos”, tencionou mais ainda a reunião. Esclareci que estávamos exercendo nosso papel, enquanto Instituição que deve promover os direitos indígenas no contexto da nossa sociedade, que não iríamos inventar nada, tudo estava previsto na normatização. Não estávamos ali com o intuito de prejudicar a obra, e nem as pessoas envolvidas com o empreendimento.

Nesse momento, recebemos a visita do representante do Ministério público, responsável pelo acompanhamento do processo, já que o mesmo havia sido judicializado. O Cacique cobrou do empreendedor, conforme já havíamos conversado durante a vistoria, a limpeza da aldeia, com a retirada do lixo das obras. O representante da empreiteira argumentou que não poderia ficar pagando o aluguel de um contêiner, só para manter o lixo da obra separado. Argumentei que independente de container ou não, o lixo não poderia estar espalhado e contaminando o ambiente.

Além disso, a quantidade de resto de obra, presente na Aldeia, já seria suficiente para encher vários containers, e que estávamos considerando todo seu impacto ao meio ambiente e, o risco oferecido à saúde dos indígenas. Foi esclarecido ao empreiteiro que nossa solicitação deveria ser considerada imediata em relação à retirada do lixo, não havendo necessidade de formalização para que a correção se concretizasse. Mesmo assim, faríamos relatório de acompanhamento da execução do PBA de Yakã Porã, e comunicaríamos o ocorrido ao Órgão

licenciador e ao MPF, sob o risco de solicitação, ao IBAMA, para que o empreendedor fosse responsabilizado e penalizado como previsto na legislação ambiental.

Mais tensão: a antropóloga, Coordenadora da execução de todo o PBA de Yakã Porã, apresentou, como questionamento, mais uma situação “ruim”, de vulnerabilidade para o Cacique e para a comunidade de Yakã Porã. Os primeiros trabalhadores da empreiteira, responsáveis pela construção das casas, saíam da Aldeia ao final do dia e frequentavam um bar, localizado na comunidade do entorno. Esses trabalhadores foram desmobilizados e deixaram uma dívida de cerca de 2.000 reais. O dono do bar cobrava a dívida do Cacique. No imaginário do dono do mercado, como as casas estavam sendo construídas para os Guarani, portanto os funcionários deveriam ser responsabilidade do Cacique. A relação com os moradores do entorno, já delicada, poderia se agravar com o ocorrido. Após o relato, cobrei do empreendedor a resolução da dívida, tendo em vista que este seria mais um impacto da execução do PBA-I, que deve ser sobretudo uma compensação.

O empreiteiro ficou indignado com nossa cobrança, alegou que não poderia se responsabilizar por nenhuma ação fora dos limites da Aldeia. O compromisso, para ele, restringia-se ao período de trabalho dos empregados. A discussão se estendeu, e solicitamos que fossem tomadas as providências necessárias por parte do empreiteiro e que, a responsável pela Coordenação do PBA-I fosse, pessoalmente, esclarecer ao dono do mercado, por que a dívida não era do Cacique de Yakã Porã.

Informamos ao empreendedor que a responsabilidade pela execução do PBA-I é do empreendimento, e, portanto, o treinamento dos trabalhadores, que participavam de uma oficina antes de entrarem na Aldeia, deveria incluir a complexidade de situações que podem prejudicar os indígenas, em função do empreendimento, e como constatamos, também em função da execução do próprio programa de compensação. Expliquei que isso seria solicitado no Relatório, e que pediríamos uma revisão da Oficina preparatória dos trabalhadores. Quaisquer fatos, decorrentes da execução do PBA-I, que prejudicassem os índios, poderiam ser tomados como novos impactos. Durante a execução dos Programas, a responsabilidade é ampliada, haja vista que, independente desses novos impactos, a relação com a comunidade pode se agravar, em situações quaisquer, que levem a uma comparação entre a compensação destinada à comunidade do entorno e, os Programas de Compensação voltados para as comunidades indígenas.

Ao final da reunião, o representante do empreendedor retomou o assunto da escola, reiterando achar “bem razoável” o projeto proposto, uma construção “melhor que muitas escolas por aí”. Antes que, eu ou o outro técnico da CGLIC nos pronunciássemos, o Cacique

manifestou sua nova posição, quanto ao projeto da escola. Esclareceu que a escola deve ser pensada por aqueles que vão estudar nela, que precisam dela, e pelas famílias que se preocupam com as crianças. E com serenidade e segurança, finalizou sua fala com as seguintes palavras: “Você acha que essa escola é boa, mas são nossas crianças que vão estudar nela e digo que ela não é boa para nós”. Silêncio. A verdade dita com serenidade e voz baixa.

Esclarecemos novamente, o porquê da nossa ida a Yakã Porã, sobretudo quanto à necessidade de realizarmos uma avaliação segura do que estava sendo proposto, e ao mesmo tempo, entender qual a concepção de escola da comunidade, e propor um projeto a partir da participação dos Guarani. Fl2 ainda explicou que nós estávamos realizando atividades que deveriam ter sido feitas pelo empreendedor, e que nossa intenção e intervenção, na verdade, acabaria beneficiando o empreendimento, já que dessa forma, poderíamos dar maior celeridade ao processo.

Dito isso, expliquei que faríamos a análise, em coerência com a legislação e com maior segurança, a partir da visita, que nos permitiu conhecer a escola anterior e conhecer a comunidade, elaborando uma nova sugestão de projeto para a escola. Portanto, dentro da nossa responsabilidade, como técnicos e servidores da Funai, cumpriríamos à legislação. Tentávamos evitar maior tensão e início de novos conflitos. Contudo, esclareci que esperávamos um projeto de melhor qualidade por parte do empreendedor, tendo em vista o conteúdo dos outros Projetos, no âmbito do PBA-I aprovado. Finalizada a reunião, novamente o Cacique pediu para falar comigo e, disse que não sabia que poderia negar aquele projeto, achou que, se não aceitassem, as crianças talvez tivessem que voltar a estudar nas escolas públicas, longe da Aldeia, sem segurança, por isso assinou a Ata e concordou com a proposta, mesmo achando ruim. Mas agora estava entendendo melhor a situação.

As imagens de desvalorização e invisibilidade parecem conversar no território do imaginário. A repercussão de uma imagem de desvalorização, presente no senso comum, pode ter implicações sobre diversas outras imagens, que atreladas a outras ideias, reafirmam preconceitos, e podem consolidar neomitos, tão prejudiciais aos povos indígenas, quanto os que as imagens iniciais declaravam.

A invisibilidade declarada na concepção de que “É muita terra pra pouco índio” apresenta ecos de imagens que continuam a reverberar em outras constelações. Vamos nos ater as imagens da concepção, vinculada à demarcação de Terras Indígenas em territórios disputados política e economicamente. Nessa concepção, embora aparentemente e o que ressaltam é que o número de índios seja considerado desproporcional ao tamanho da terra, o

que acaba sendo combatido por diversos defensores dos indígenas, que alegam que o problema da concentração de terras deveria ser focalizado no contexto dos grandes latifúndios, herança de poderes históricos, muitas vezes inquestionáveis por todo o Brasil. Porém, a ideia dessa imagem está muito mais atrelada ao aspecto qualitativo, que quantitativo.

Ou seja, a questão que está sendo avaliada, como instrumento de julgamento implícito, não é o número de índios dentro da terra, a questão é a capacidade e o poder dos índios em transforma-la. Pois, o contexto em que essa expressão é utilizada e repetida poderia ser revertido em uma pergunta: para que destinar tanta terra para índios, que nada faram de produtivo com ela, que não a transformaram em um grande investimento? Que não pagaram impostos e trabalharam como o resto da sociedade? Que não contribuirão para elevar o padrão tecnológico e o nível “civilizatório” do País?

Essas imagens não estão isoladas na questão da demarcação de Terras Indígenas. A questão da terra, na verdade, um tipo de julgamento qualitativo do modo de vida indígena, também ressoa em outras áreas. Será que essa imagem dialoga com imagens outras, de muita compensação para “pouco” índio, ou muita escola para “pouco” índio? Voltemos à imagem de “muita terra pra pouco índio” e todas as ideias e repercussões, criadoras e criaturas do imaginário, em aspectos quantitativos e qualitativos. Deixemos que o imaginário da memória brasileira fale.

Conforme Cunha (2009) embora a história dos povos indígenas no Brasil tenha se modificado, a cerca de 40 anos atrás, ela estabelecia a assimilação, a diluição dos índios que se dispunham a entrar definitivamente para o mundo dos brancos, ou ao contrário, a extinção, o fim dos grupos, esmagados pela expansão capitalista. Ou seja, um Brasil de poucos índios: alguns grupos desaparecendo por completo, outros diminuindo a ponto de desaparecerem etnicamente como índios genéricos, para posteriormente, se transformarem em “brasileiros”.

Por outro lado, o passado era pouco investigado, na ausência das fontes documentais preconizadas, reconhecidas, a tradição oral não era local seguro para os historiadores. E os antropólogos voltavam-se para o presente, como se ele fosse o próprio passado. Os índios da doutrina evolucionista eram tidos como “o ponto zero da socialidade”, e essa teoria havia substituído outra, em que os índios “seriam como que a decadência prematura da humanidade, frágeis habitantes de um continente onde nada podia prosperar, onde a infância se ligava diretamente à velhice, sem passar pela maturidade” (CARNEIRO DA CUNHA, p. 126).

Com a modernidade, funcionalistas e estruturalistas buscavam a compreensão, por meio da investigação da organização empírica e sincrônica da sociedade no presente, não no

passado. É como se os índios fossem vistos como eternas crianças, que não amadurecem com o tempo, e assim são desprovidas de reconhecimento de sua capacidade de conhecer com qualidade determinado assunto e de pensar criticamente, a partir de suas próprias referências em um novo assunto (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Nossa concepção de crescimento e amadurecimento está vinculada à imagem da escola. E esse é um caminho fundamental a qualquer cidadão. Avaliamos e julgamos a qualidade do ensino, em termos de resultados, conforme a capacidade da escola em formar mais e melhores alunos. O valor da escola é um valor associado à sua capacidade de transformação. A escola é parte do projeto civilizatório das diversas sociedades, seu poder de homogeneização pode ser encontrado no método, na disciplina, no conteúdo e no uso de materiais. A escola, com foco na civilização escolarizada, disponibiliza para a sociedade o acesso ao conhecimento compartimentado em disciplinas, e apresenta-se como uma ação de origem cosmológica “ocidental moderna”, motivada pelo ordenamento do conhecimento, e voltando-se para a formação de um indivíduo de “identidade nacional”. Há ainda uma fragmentação, que se estende, entre a escola e o conhecimento construído socialmente e no âmbito da família, que também caracteriza um distanciamento, um descolamento do sentido do aprender, que passou a ser exclusivamente ancorado na razão, e na homogeneização do conhecimento, a partir de uma concepção de universalidade de verdades (BERGAMASCHI, p. 205).

Quando discutimos um projeto de construção de uma escola, e uma proposta pedagógica, quando pensamos a escola, nossas imagens nos remetem a experiência que tivemos, ou temos, ou que nossos familiares têm com a escola e a educação. E essa experiência também nos remete à nossas impressões escolares sobre a questão indígena, em geral tão poucas, que quase nem nos lembramos. Crescemos em ambientes escolares que falam de índios distantes e estigmatizados, e em data específica, ou dia ou semana do índio. Nessas datas, podemos pintar o rosto e usar um cocar de papel, cantamos batendo a mão na boca... E, às vezes, comemos comidas como tapioca e batata doce. (GAMBINI, 2000).

Não me lembro de mais que isso. A experiência com informações sobre os povos indígenas, no ambiente escolar, tende a corroborar para a formação dessas imagens. Pesquisas na área de psicologia social, voltadas para a identificação desse imaginário, associadas a diversos grupos de indígenas, revelam o quanto os índios estão vinculados, em geral, a tempos remotos, a características físicas e culturais estereotipadas ou ainda como uma lacuna, como se não existissem mais (LIMA e ALMEIDA, 2010). E a escola é parte integrante para a formação desse imaginário, para Lima (1995) um estudo histórico sobre o conteúdo de livros

didáticos e grades curriculares, especificamente sobre a formação de imagens estereotipadas sobre os povos indígenas, desde o Brasil colônia, deveria ser considerado um estudo sobre o indigenismo.

No território do imaginário, nos voltamos às imagens que tratam dessas limitadas informações sobre índios genéricos do passado, e sobre nossas imagens a respeito de escola como um lugar para quem se prepara para o futuro. A junção dessas imagens com a de que os índios são considerados “poucos”, não só no aspecto quantitativo, mas também qualitativo nos leva à pensar em um possível diálogo de imaginários em que os índios são poucos para terra, para escola, para qualquer oportunidade que não se reverta em uma potencial transformação, que possa ser produtiva e que se volte para a criação de um novo e futuro “ser”, que precisa usar o espaço escolar para ser melhorado.

As imagens de uma ausência de maturidade, de primitivo, de homem do passado, acabam levantando outras questões e outras possibilidades de repercussão de imagens. Por que se não há amadurecimento, evolução no contexto do modo de vida indígena espera-se que esses homens, mulheres e crianças mudem sua forma de existir e se tornem mais “civilizados”, deixando de ser índio. É nesse sentido que pode ser difícil para o imaginário conceber a possibilidade de uma escola diferente, e com especificidades indígenas. Para continuar a ser índio não seriam necessárias escolas, é só continuar a viver como sempre se viveu, agora, se é para crescer, aprender, como um branco, o melhor seria frequentar as escolas dos brancos.

A força dos povos indígenas, povos, etnias diferentes, a resistência que há na diversidade, que desponta em espaços políticos, e internacionais, (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) pode ainda ter uma conotação de particularidade, de luta isolada, de exceção, que não parece ser capaz de interferir nos diversos imaginários de invisibilidade, como os descritos anteriormente. A visibilidade dos povos indígenas ainda está associada a fatos isolados de conflitos territoriais, aos problemas relacionados a grandes empreendimentos, como Belomonte e Tapajós. Essas imagens são alimentos certos para as de um “mau selvagem” que, atrapalha o desenvolvimento do País.

O que Cunha (2009) denuncia, em termos de inversão do direito à diferença, no sentido de estar sendo utilizado para discriminar e desqualificar uma dignidade desconhecida, e que caminha com um dever de homogeneizar culturalmente, como se isso fosse uma oportunidade, pode estar também vinculado ao imaginário da escola. É como se estudar em uma escola do branco, estampasse mais uma versão de generosidade: aquela que oferece a

possibilidade de que os índios tenham acesso a conhecimentos iguais aos brancos, por terem o direito de estudar em uma “escola de verdade”.

Foi a partir disso, dessas imagens que agem pela continuidade da invisibilidade de direitos e dos próprios índios, que dialogamos, e que o técnico da COPE construiu uma de nossas argumentações mais importantes, no intuito de provocar e oferecer um novo imaginário, ainda que nessa etapa restrito a um documento, que esclarecesse o que significava e dava coerência ao novo projeto de escola, relacionada à mobilidade e o “modo de ser” Guarani.

Voltamos para Brasília com todos os desenhos fotografados e, deixamos os originais com os Guarani. Pedimos ao técnico da COPE a preparação de um documento, que nos pautasse, pela normatização e referenciais teóricos sobre educação indígena, para esclarecer ao empreendedor que nossa proposta também estava vinculada à possibilidade de desenvolvimento de uma concepção pedagógica diferenciada, ou seja, um documento que alinhasse pedagogia e engenharia, nos termos de uma comunidade Guarani, e que chamasse a atenção para a mobilidade das famílias, e sua relevância quanto a variabilidade do número de crianças que poderiam frequentar a escola.

O primeiro documento elaborado pela COPE expressava a clara intenção de sensibilizar o empreendedor, mas por outro lado, percebemos a dificuldade em chamar a atenção para um direito, sem, contudo, deixar expresso no documento, as impressões quanto ao não reconhecimento dos mesmos direitos indígenas, no contexto daquela comunidade e da escola. As falas do empreendedor e do empreiteiro deixaram imagens de desrespeito e descaso, durante a reunião de Comitê gestor:

De tarde, uma reunião mais formal. Minha expectativa, eu fiquei muito em dúvida depois da reunião a tarde, senti uma resistência muito grande, se o empreendedor iria entender. Na cabeça deles é assim, aí a Funai sempre arruma alguma coisa pra dificulta. E assim, mas os índios foram tão verdadeiros, os Guarani sabe. Aí o desafio foi assim, gente como é que eu vou traduzir uma coisa que eu vivi hoje de uma forma que não seja apenas uma nota técnica, pra mim uma nota técnica não seria mais suficiente, como é que a gente vai contribuir, já que a gente tá provocando né de alguma forma (Fe1).

Ao reivindicarmos um direito, mostrando que ele está sendo ignorado em determinado contexto, não queremos excluir a possibilidade de que ele também possa ser compreendido e que passe a fazer sentido, do contrário estaríamos simplesmente confirmando uma situação e contradizendo a motivação de uma intervenção que deseja ser educativa, além de normativa.

Traduzir e equilibrar a presença dessas faces do imaginário, que incluem a não percepção e o não entendimento dos direitos indígenas como legítimos, a existência da norma legal e o sentido que a mesma pretende promover e proteger, em um documento oficial, não é muito simples. Havia uma tentativa de sensibilizar o empreendedor para a percepção do mundo Guarani, para a perspectiva dos participantes da oficina, quanto à escola. Assim, foram apresentadas referências do ambiente natural, do modo de ser Guarani, e da relevância de se pensar um novo modelo de escola:

#### Um olhar sobre a escola de Yakã Porã

O que pensar de uma escola desenhada (sonhada) por um menino de 8 anos onde há uma sala de música? A primeira lembrança que ocorre é que esse é um espaço de criação, onde a aprendizagem tem uma relação com o mundo lúdico e das artes. Mas se acrescentarmos a essa informação que esse menino é um Guarani Mybá? Além de um espaço de criação, de ludicidade, de conhecer e se sentir reconhecido, pode ser é um espaço de consagração, de relação com o sagrado que também está presente fora da casa de reza, com o mundo de Nhanderu, enfim, espaço de exercício da identidade, modo de ser Guarani, como mostra a floresta entrando na sala. A escola aí deixa de ser apenas um prédio símbolo da instituição do saber dos brancos, e passa a ser apropriado pela cultura da comunidade indígena, onde obtém novos significados. Como lugar de valorização dos conhecimentos tradicionais, das formas próprias de transmitir saberes sobre a natureza, sobre a arte, sobre a espiritualidade, sobre valores, sobre a ciência.

A escola não é só um lugar aonde se vai das 7h ao meio dia para aprender coisas do mundo do branco, para saber que tem feriado e dias santos, para se melhorar de vida. A dimensão da diferença, da especificidade, da interculturalidade, tão propalada na legislação que trata da educação escolar indígena, está traduzida no desenho desse menino Guarani e de outras crianças e adolescentes que estavam presentes na pequena oficina que fizemos em uma tarde fria, onde pairou a questão: como é a escola que as crianças, jovens e adultos da comunidade Yakã desejam?

Não se trata só de um prédio escolar, como pensam muitos. Ou então: “mas não é apenas um lugar de se entrar e sair?” ou de forma clara: “é desnecessário pensar como vai ser a construção, e essa perda de tempo de construção diferenciada o que importa é ter a escola!” – como ouvi certa vez de uma burocrata dentro de um Órgão Público. Por isso, é necessário pensar sobre seu desenho e construção, que transmitem muito da prática pedagógica que ali se pretende desenvolver, ao contrário do que pensam muitos dos gestores do dinheiro público da educação. (...)

Uma escola não é só uma escola, uma casa para entrar e sair letrado, diplomado, para o mundo dos brancos. Nessa perspectiva os Guarani de Yakã, como acontece em outras comunidades, não se identificam e não se reconhecem com esse modelo e, aceitar um modelo imposto é mais uma marca a cicatrizar ou simplesmente um espaço a ser abandonado, deixado

sem vida, sem sentido para o seu mundo. Pode ser um espaço de fronteira, como já definiu certa vez Antonella Tassinari. Para isso, para esse papel ser pleno, a escola física precisa está aberta para reunir elementos que possibilitem que a comunidade se aproprie, dê seus significados e cuide dela. Com um projeto pedagógico próprio, que muitas vezes não se expressa no papel, mas está presente nas suas maneiras, formas e dias de uso (MANIFESTAÇÃO n° /2103/COPE/CGPC/DPDS/FUNAI-MJ, SETEMBRO/2013).

Conforme Fe1 ressalta durante a entrevista que fizemos posteriormente, “trabalhar na Funai envolve sempre também um trabalho de convencimento com o outro, que demanda da gente pensar de forma educativa” (Fe1). Mas ficamos preocupados com o potencial real do documento, e pedimos a Fe1, que elaborasse outro. No segundo documento, dessa vez, mais normativo, o contexto da discussão voltou-se para as “justificativas”: “temos que explicar, o que já está dito legalmente, nós pegamos explicando porque um direito é um direito, de onde vem esse direito” (Fe1).

É assim que vamos exercendo um tipo de educação formal em documentos que não se cansam de dizer, e justificar, e convencer Instituições, Empreendedores, pessoas, da existência de direitos, que não são exercidos, que não são reconhecidos. Esse exercício de “convencimento” exige dos técnicos a elaboração de estratégias argumentativas que tenham, além da capacidade de convencer, pelo entendimento do sentido da existência de determinados direitos, a possibilidade de estabelecer uma comunicação que não retire dos envolvidos o interesse, e assim também, a possibilidade de uma participação mais positiva, a capacidade de visualizar o potencial das ações a serem desenvolvidas durante o processo, no âmbito da normatização e do entendimento do que estamos tratando, de forma mais colaborativa e efetiva, e numa perspectiva de outros encontros, de outros espaços e processos de licenciamento.

O segundo documento apresentava informações detalhadas sobre o sentido da escola para as famílias de Yakã Porã, articulando a legislação com a perspectiva dos Guarani e apresentando a relação entre os espaços previstos no novo projeto, a possibilidade pedagógica e a visão dos Guarani de Yakã Porã sobre o tema. Destaco apenas alguns trechos:

(...) A concepção de territorialidade e espacialidade Guarani que a despeito de ocuparem terras pequenas, várias reconhecidas pelo Estado, não limitam sua mobilidade às Aldeias que ocupam, constitui o ponto central da questão. (...) Ressaltamos que essa característica da mobilidade dos Guarani Mbyá está relacionada aos usos dos espaços do Tekoá – o lugar de ser – ao modo de viver pleno do Guarani e tudo que o compõe: onde estão os elementos da natureza, as casas de moradia, a casa de reza, o posto de saúde e também a escola. (...). A organização social Guarani é constituída por uma rede de

trocas e fluxos populacionais entre as aldeias. Aldeias aparentemente isoladas, na verdade, estão interligadas por redes de parentesco e reciprocidade. (...) A localização da Aldeia Yakã Porã, em local de passagem tradicional e estratégico para a Serra do Mar, faz com que a comunidade receba regularmente famílias de outras aldeias. (...) A flutuação da população local pode ser analisada nos dados de atendimento da Secretaria especial de Saúde Indígena – SESAI, que apontam esse fenômeno e é mencionada na Inf. n. 08/CTL/CRLS/2013, que destaca uma variação de famílias moradoras de Yakã Porã, entre 5 e 25 famílias, em muitos casos com “passagens” que significam a permanência no local por período de meses que pode alcançar até dois anos. (Nota Técnica nº 08/COPE/CGPC-DPDS/FUNAI/2013, de 21 de outubro de 2013).

Trabalhamos numa relação normatizada, porém, as pressões sofridas pelos envolvidos no processo, nos fazem perceber a necessidade de deixar evidente que é por esse caminho que nos guiamos, com a intenção de evitar personalizar as ações, porém, muitas vezes, o contexto da discussão parece torna-se excessivamente desumanizado. E então, numa encruzilhada, nos damos conta, que além da norma legal, nossos documentos precisam dar conta de humanizar essas ações, pois os direitos devem ser defendidos, estão sendo violados, porém são direitos humanos, que só se realizam pelas suas subjetividades, pelo exercício de suas diferentes perspectivas de humanidade. Se queremos construir um entendimento coletivo, de como poderemos tornar reais esses direitos, teremos que, lidar com especificidades que são reconhecidas na lei, mas não o são na interface dos diversos imaginários.

Como já discutimos, investigando o solo do território do imaginário, a imagem do que é esse direito à diferença e à diversidade pluriétnica parece não estar clara, não se tem clareza do que isso significa, e continuamos vivenciando situações em que diversidade étnica continua ocupando o imaginário da sociedade com aquelas mesmas imagens do passado, e de um índio genérico. Apesar das inúmeras diferenças dos povos indígenas brasileiros, a imagem de um índio que só existe preso nas fotografias, e no que elas cristalizam como um único passado possível, age sobre nossa memória, que guarda as imagens do determinismo dos modelos de desenvolvimento, pela intenção e força das relações de invisibilidade, reduzindo os povos a uma imagem do mal selvagem, como se isso fosse inerente ao próprio indígena (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

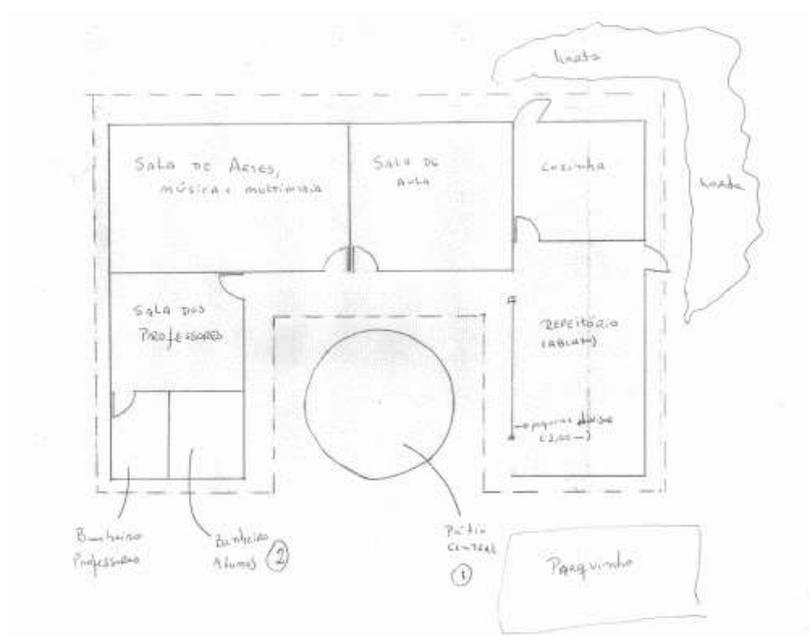
Imagens que vão agir na construção de uma outra imagem, a da concepção da pessoa indígena, como aquela que não possui a capacidade de decisão madura sobre algo novo e desconhecido, e de não possuírem a capacidade para o diálogo, para construir a partir de suas próprias referências e experiências, com o seu grupo e com a sociedade, o pensamento crítico sobre determinado assunto, que lhes diz respeito. Conforme Fe1 discute em entrevista,

mesmo para as pessoas que se interessam pelas questões indígenas, existem imagens prévias, idealizadas, que podem ser reconstruídas se há uma oportunidade de aproximação pela possibilidade de convivência. E destaca:

Eles têm uma capacidade do humano né, que eles mostram isso pra gente toda hora. Olha, olha isso aqui é humano. Por que eu acho que a gente se padroniza tanto do que é humano, do que não é humano. Da capacidade de humano, em tudo, seja nas coisas belas, e os índios são incríveis nisso. A gente idealiza muita coisa da humanidade, como se a gente não tivesse direito de errar (Fe1).

Foi com grande abertura, que Fe1 recebeu nossas sugestões, no sentido de reformularmos alguns trechos, a nosso ver desnecessários em termos de resultado final, tensionadores por natureza. Naquele momento, não havíamos percebido ainda, a dimensão do que nossa intervenção representava para os Guarani, sentia que havíamos iniciado um movimento, conforme o esperado no cumprimento de nosso papel, enquanto servidores públicos em prol da defesa dos direitos indígenas. FI2 consolidou a nova proposta de construção da escola, conforme croqui abaixo, e encaminhamos para a comunidade de Yakã avaliar e propor alterações.

Figura 19 - Primeira proposta de projeto de escola elaborado pela Funai



Fonte: Processo Funai nº 08620.000310/2009.

O representante da Funai local reuniu a comunidade. Os desenhos das crianças foram abertos novamente, para que pudessem identificar os elementos de seus projetos na consolidação da proposta realizada pelo técnico da CGLIC, conforme a fotografia abaixo.

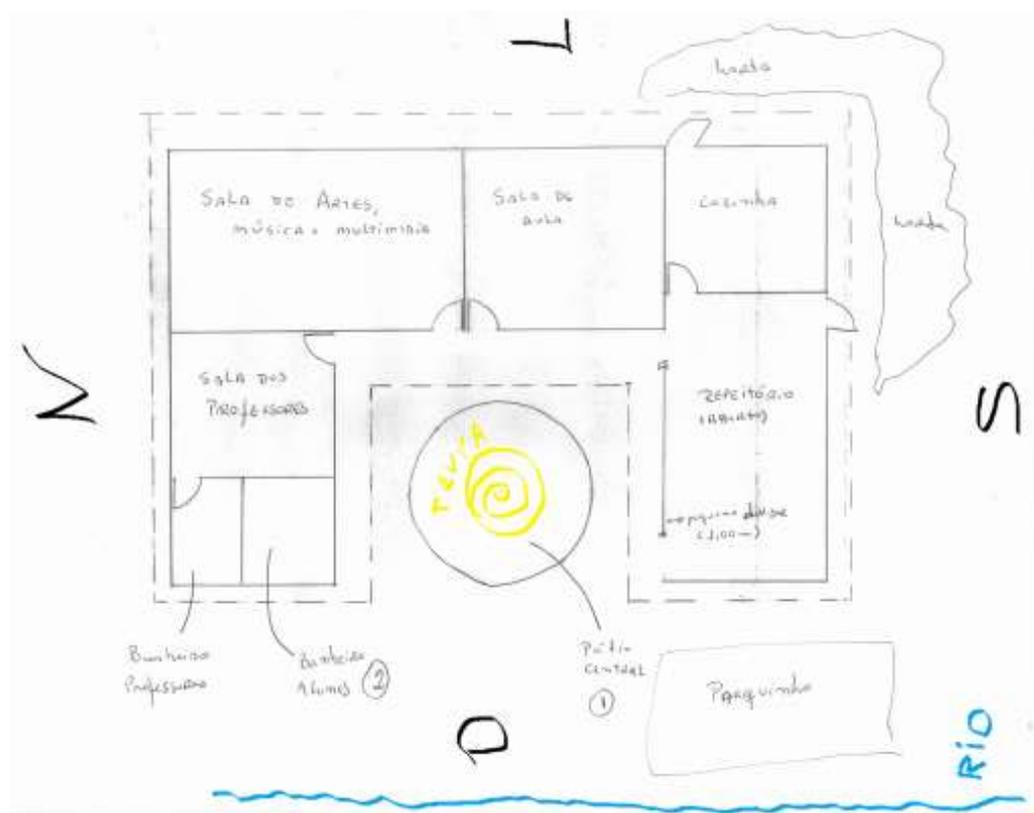
Figura 20 - Revisão da primeira proposta de projeto de escola elaborada pela Funai



Fonte: Fotografia Técnico CTL-Joinville

Após a análise, os Guarani devolveram nossa proposta com a indicação da direção do projeto dentro da Aldeia, e solicitaram algumas pequenas modificações, conforme a figura 21. Entre as alterações solicitadas constavam a separação dos banheiros, em feminino e masculino, a construção de um fogão a lenha, a irrigação da horta, que deveria vir da água do rio, e não da chuva. Havia ainda a indicação de orientação da escola para construção no local indicado, e a sugestão de realização de uma oficina para a escolha de grafismos a serem pintados pelas crianças nas paredes da escola.

Figura 21 – Primeiro projeto de escola elaborado pela Funai com sugestões dos Guarani



Fonte: Processo Funai nº 08620.000310/2009.

No decorrer da elaboração da proposta de Projeto, começamos a pensar em incluir outras tecnologias que dialogassem com as técnicas de construção ditas sustentáveis, como aproveitamento da água de chuva, a partir da coleta no telhado e utilização de cisterna (VAN LEGEN, 2008). Embora já houvésemos refletido sobre a real possibilidade e necessidade de utilização dessa tecnologia, considerando, sobretudo, a dificuldade em encontrar mão de obra especializada e, a disponibilidade de água, com o alto índice pluviométrico da região. Mesmo assim, decidimos encaminhar o Projeto com essa sugestão para que pudéssemos ouvir o entendimento dos Guarani.

A comunidade negou a utilização da água de chuva, não haveria como investigar naquele momento essa questão, mas ficou aquela dúvida quanto as armadilhas do imaginário. Refiro-me àquela, já explorada anteriormente, em que pensamos o melhor para o outro, a partir de nosso imaginário e de nossas ideias. Não podemos, nesse contexto, pensar que porque a proposta incluiria tecnologias sustentáveis, não precisariam ser compreendidas e discutidas com os diversos olhares, mas principalmente com o olhar dos Guarani.

Encontros, nesse sentido, de utilização de materiais naturais e baseados em técnicas de construções voltadas à sustentabilidade, tem como objetivo a troca de conhecimentos, que podem trazer inovação à tradição. Estão inseridos em um diálogo de referenciais que buscam

criar pontes entre elementos materiais e culturais da comunidade indígena e as ideias e tecnologias desenvolvidas pela bio-construção, as quais foram elaboradas, justamente a partir de pesquisas sobre tecnologias de construção em comunidades tradicionais e indígenas. Porém, destaca-se que, um dos objetivos principais desses encontros, acaba sendo, uma iniciativa de valorizar, pelo olhar do branco, a construção tradicional, num contexto em que há uma tendência de substituição das casas tradicionais por modelos externos, no âmbito de programas populares de acesso a moradia, como exemplificam os vídeos “Traços da Terra” e “Uma casa uma vida” (TIBÁ, 2014).

Finalizamos o croqui com a entrada e o centro da escola destinado à fogueira e à contação de histórias, os banheiros separados, a cozinha com a previsão de fogão a lenha, e o refeitório mais amplo, para poderem realizar atividades comunitárias. Incluímos um portãozinho, posteriormente, conforme o grupo solicitou, para impedir a entrada dos cães no refeitório. As duas salas de aula, mais amplas, permitiriam que se pensasse em duas turmas de alunos, e de atividades como música, artesanato, dança e teatro. As janelas amplas e de vidro, permitiriam a vista da floresta de dentro da sala, e o piso de madeira ofereceria maior conforto térmico aos alunos e professores.

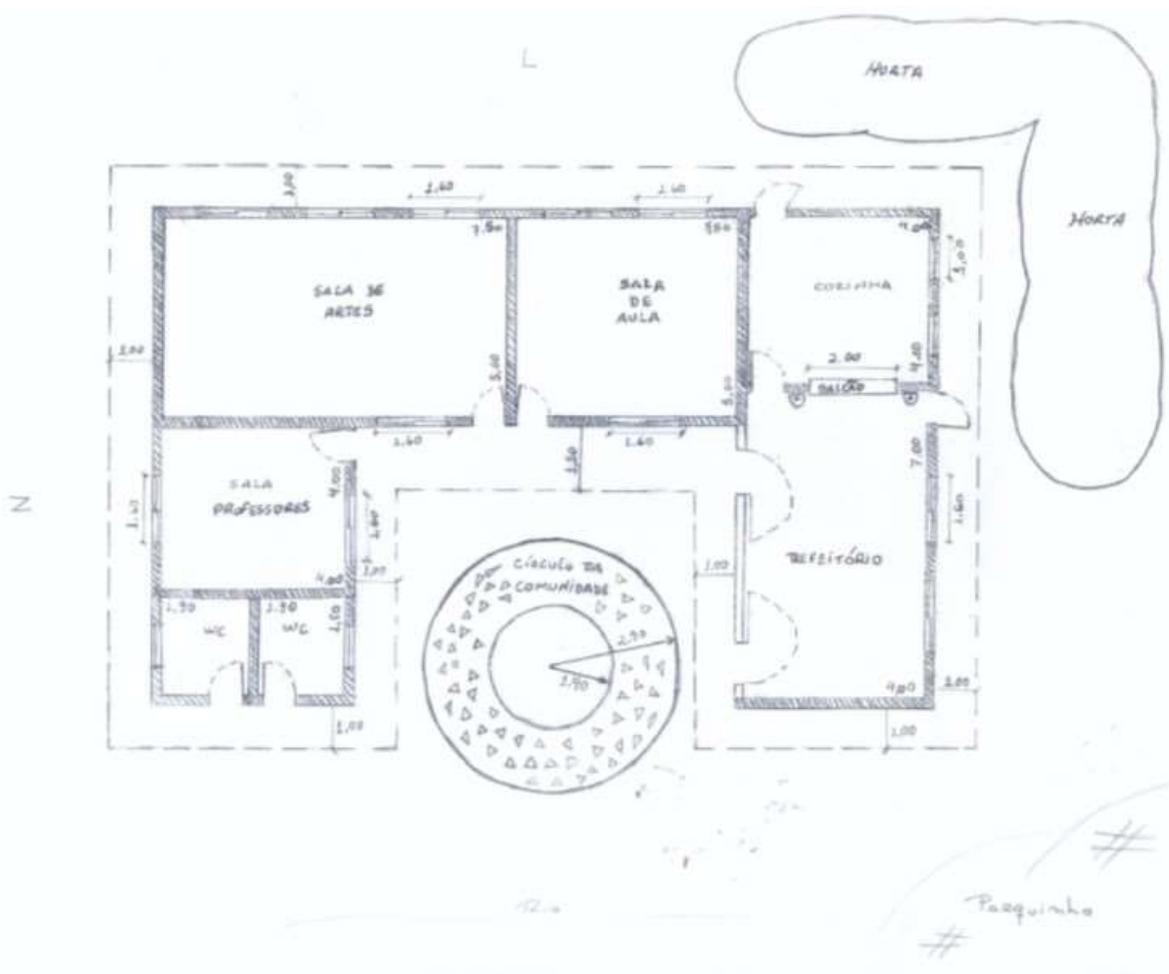
Ainda assim, acredito que nosso imaginário nos teria permitido ir mais longe. Nos teria permitido discutir com a comunidade de Yakã, a utilização de materiais próprios dos Guarani na construção da escola. Essa possibilidade demandaria maior tempo de reflexão e aproximação com a Secretaria de Educação de Joinville, relação também delicada, considerando a fragilidade da situação da atual escola indígena e os padrões de construção do Município. No entanto, e a partir dos diversos imaginários dos Guarani e dos nossos, do desejo de trazer a escola e a professora para dentro da Aldeia foi o que conseguimos produzir.

E apesar disso, havíamos iniciado algumas mudanças e reflexões entre nós, todos os envolvidos. Principalmente porque, o modelo que estávamos buscando partiu das imagens dos Guarani, dialogavam com as previsões normativas, mas a sua relevância estava no fato de ter mudado o referencial da escolha, e isso transformava de uma maneira inesperada a visão dos espaços Guarani, inclusive das próprias casas...e de outras escolas de outras comunidades Guarani próximas. O imaginário tem seus próprios caminhos, e nesse território é que os materiais, as paredes do labirinto começaram a se reconfigurar. Naquele momento, importou mais a mudança de referencial do que apresentar um leque de possibilidades de tecnologias de construção aos Guarani. A escola seria uma escola Municipal, só que construída a partir de uma concepção proposta pelos Guarani, não a partir da Funai, não a partir de um padrão local

da Secretaria de Educação e não a partir do que o empreendedor considerava aceitável. E isso é diferente.

O croqui final foi anexo à Informação Técnica nº 250/2013/COMCA/CGLIC/DPDS/FUNAI-MJ, a qual incluía as especificações recomendadas, orientações pertinentes à vistoria, e a documentação encaminhada pelo técnico da COPE. Procurou-se destacar, no documento, trechos do Estudo e dos relatórios que nos possibilitaram pensar na capacidade técnica do empreendedor e, da empresa consultora, em apresentar um Projeto mais adequado para a construção da nova escola.

Figura 22 - Projeto final da escola encaminhado ao empreendedor



Fonte: Processo Funai nº 08620.000310/2009.

Chamávamos a atenção para os valores subjetivos a serem considerados para a execução dos programas de compensação. No caso da escola, destacando a dificuldade histórica para a aquisição da atual escola, que seria demolida, e a necessidade de um projeto que incluísse as especificidades e os interesses daquele grupo. A intenção era exatamente

deixar clara a visão da Funai, quanto ao potencial de diálogo do empreendimento com o universo indígena. Assim como esclarecer, ao empreendedor, o que significava ou como a comunidade de Yakã Porã junto com os técnicos da Funai, construíram de forma coerente essa nova proposta. Destaco apenas alguns trechos presentes no documento, quanto à avaliação subjetiva do impacto e da compensação:

A escola indígena Marechal Castelo Rio Branco, atual escola utilizada pela comunidade de Yakã Porã, é fruto de um empenho de cinco anos da comunidade em buscar uma solução para a segurança de suas crianças. A escola anterior, localizada do outro lado da rodovia foi motivo de grande preocupação, sobretudo quando o professor indígena foi atropelado na sua travessia (Informação Técnica nº 250/2013/COMCA/CGLIC/DPDS/FUNAI-MJ, 2013).

Quanto às informações, presentes no primeiro Relatório de execução do PBA de Yakã Porã, elaboradas pela empresa consultora e encaminhadas pelo empreendedor, demonstrando a qualidade e o potencial do Programa:

A elaboração de uma nova proposta está fundada em diversos aspectos, que vão além da normatização apresentada anteriormente. Esses aspectos tratam das características socioculturais dos Guarani, ressaltando os laços de parentesco e a interrelação das 18 aldeias Guarani, localizadas no litoral do estado de Santa Catarina, conforme foi apresentado na própria Oficina de Educação Ambiental Indígena, realizada em setembro de 2012, durante a execução do PBA-I de Yakã Porã. Outros aspectos que merecem destaque, e que foram abordados também no Primeiro Relatório Trimestral de execução do mesmo PBA-I, tratam dos resultados identificados, por meio da utilização do Diagrama de Venn, durante o Diagnóstico Rápido Participativo, no contexto do Programa de Comunicação Social Indígena, com destaque para: a) “os participantes da dinâmica possuem uma visão aut centrada de sua realidade claramente afastada do município de Garuva, de Joinville ou outros locais. Sugerem que saídas da aldeia para o Centro de Garuva, Joinville ou para a Pousada Monte Crista são eventos relacionados com trabalho, passeios e vivência de experiências fora da cultura indígena Guarani. b) “os participantes acredita que, para terem acesso ou melhoria na utilização de serviços públicos, estes devem ser disponibilizados para a população Guarani dentro da área geográfica da TI Yakã Porã” (Informação Técnica nº 250/2013/COMCA/CGLIC/DPDS/FUNAI-MJ, 2013).

Quanto ao entendimento da CGLIC/Funai, à respeito da qualidade da compensação oferecida pelo empreendimento:

Esses aspectos, apresentados nos Relatórios de execução do PBA-I de Yakã Porã, demonstram o potencial do empreendedor e da empresa consultora que executa o PBA-I, em apresentar uma proposta de compensação pela demolição da atual escola, coerente com os direitos indígenas e com as

características socioculturais dos Guarani. Caracterizando-se como um contexto favorável e que foi considerado, no decorrer do processo, que propicia o conhecimento e o comprometimento do empreendedor para com as questões tratadas ao longo do PBA-I (Informação Técnica nº 250/2013/COMCA/CGLIC/DPDS/FUNAI-MJ, 2013).

O diretor da empresa, após receber o documento, entrou em contato por telefone, e demonstrou severa discordância. Fez o mesmo com a Coordenadora da COEP, a coordenação responsável pela condução do processo antes da aprovação do PBA. Mas, após quatro meses estávamos reunidos na Funai, em Brasília, para discutirmos a última proposta. Participaram da reunião, além dos técnicos envolvidos no processo, o Coordenador e mais um técnico da COMCA, um representante do MEC (que trabalha com avaliação de projetos de construção de escolas) e dois representantes do Ministério de Minas e Energia – MME. Após a apresentação da pauta, iniciamos a reunião com a fala de um dos representantes do MME, que questionou os técnicos da Funai no sentido de que a escola compensada deveria ser exatamente da mesma metragem e equivalente à escola anterior, sendo esse o único parâmetro para a compensação. O representante do MEC também achou razoável. O representante do empreendedor estava preocupado com a manifestação da Funai, quanto à emissão da Licença de operação. Nesse sentido, o Coordenador da COMCA sugeriu que ficasse registrado em Ata, as condições que oferecessem segurança à Funai se manifestar quanto à emissão da licença, mesmo que a escola ainda não estivesse pronta, a saber: “o empreendedor deverá encaminhar Projeto arquitetônico, hidráulico e elétrico referente à construção da escola indígena e, cópia de contrato com a empresa responsável pela construção, com a indicação dos prazos previstos para entrega” (Processo Funai nº 08620.000310/2009).

Os impactos de um empreendimento são avaliados conforme parâmetros de significância, e devem incluir também os efeitos sinérgicos, relacionando os impactos entre si e com os de outros empreendimentos. Essa orientação torna a avaliação complexa e de difícil caracterização, sobretudo por que existem impactos que podem ser medidos quantitativamente, enquanto outros exigem uma análise qualitativa, sendo que, os mesmos podem se comportar diferentemente em termos de propagação no tempo e no espaço, imprimindo inerente subjetividade à análise. (MAGRINI, 1990). Mesmo que os estudos, consolidados nos documentos EIA-RIMA, PBA, e Relatórios de execução do PBA, sejam realizados por profissionais capacitados para incluir a subjetividade inerente à identificação e avaliação de determinados impactos, temos a impressão, na prática e no âmbito das divergências relacionadas à compensação, que os atores envolvidos, não necessariamente inteirados do conteúdo desses documentos, pensam o licenciamento ambiental somente com

suas próprias imagens. Além disso, estão investidos de uma persona Institucional ou privada, que tende a colocar seus interesses em um patamar que age pela invisibilidade da normatização.

Os atores participam do processo como se o mesmo não estivesse imbricado em uma série de direitos. Quando questionam ou argumentam algo, partem de imagens do senso comum, ou de uma lógica de compensação do branco, restrita ao valor econômico. O imaginário tende a construir uma relação entre impacto e compensação direta, sobretudo quando se trata de um elemento material. Contudo, a compensação apresenta a questão do impacto de forma mais ampla e complexa. Nem sempre um prédio grande, é o que oferece melhor qualidade, ou o que oferece bem-estar aos alunos e que considera suas necessidades ou especificidades culturais, étnicas e, locais. São comuns questionamentos, que desconsideram, indiretamente, inclusive os direitos territoriais, como: “Se a igreja for inundada, tudo bem faz outra igreja mais acima, não é? Porque com os índios não pode ser assim? Se o País, que somos nós, e nós precisamos de energia, porque eles não podem simplesmente se mudar?”

O questionamento da representante do MME me levou a apresentar novamente a normatização referente à escola, ao licenciamento, e aos direitos dos indígenas no âmbito da educação. Após minha rápida e resumida explanação, ela insistiu, argumentando que no âmbito do licenciamento o empreendedor não precisa atender tudo o que está previsto na norma sobre o tema, ele precisa substituir algo que o empreendimento impactou, se não igual, pelo menos semelhante. O fato de já termos discutido isso, no contexto desse licenciamento, amplamente, pareceu uma intenção de nos trazer de volta ao ponto inicial, ao primeiro projeto, e isso me fez buscar uma argumentação mais objetiva, no sentido de ultrapassarmos esses questionamentos e passarmos adiante discutindo o novo projeto apresentado pela Funai. Lembrei à representante do MME que somos todos servidores públicos federais, que estamos sujeitos, como servidores, ao cumprimento de obrigações, nossos deveres como servidores, no sentido de só podermos fazer o que está escrito em Lei e, que isso inclui seguir a normatização sobre os mais variados temas tratados no licenciamento.

Perguntei: “Como servidores públicos federais, temos ou não que seguir e cumprir a legislação?” Ao que ela respondeu: “Não estou dizendo pra Você não cumprir a legislação”. Fechando com minha resposta: “Ótimo, então estamos falando a mesma língua, acho que podemos seguir com a discussão sobre o último Projeto apresentado pela Funai”.

O que esse diálogo revela, no entanto, é mais do que uma sensação de “eterno convencimento”, nas palavras do técnico da COPE, e de defesa de um direito que já está

escrito, que já existe e que é ignorado. Há nessas imagens, de deveres e direitos, uma justificativa de ação que nos coloca no espaço do licenciamento, como cumpridores de uma obrigação, que se por um lado, nos resguarda, legitimando nossa atuação e motivação, por outro acaba nos reduzindo, como meros seguidores da norma legal.

Essa justificativa tende a criar resultados imediatos, mas é como se nosso trabalho não estivesse submerso em impactos e conflitos, que nos colocam em uma posição de questionamento de modelos, e que requerem uma atuação profissional, percebida e sentida, como maior que o mero devir de um cumprimento de leis e direitos. É um devir que está ancorado, surge de um contexto de tradução normativa de reconhecimento das diferenças, mas que pode, com facilidade, reproduzir invisibilidade, reproduzindo a imposição de um modelo que é externo aos direitos adquiridos. No entanto, a responsabilidade pelo trabalho, pela gestão dos processos de licenciamento, que impactam povos indígenas, centrada na ação dos técnicos “atores institucionais” e, no envolvimento e compromisso, dos diversos atores sociais, faz que com esteja implícito uma atuação de responsabilidade social desafiadora, impossibilitada na prática, de ser um mero cumprimento normativo.

Despersonalizar o licenciamento, porque é uma ferramenta de gestão pública, baseada em Estudos de Impactos, não deve ser confundido com a desumanização dos atores sociais. Embora, na maioria das vezes, tenhamos que assumir uma persona “legalista” e “imparcial”, em termos de modelos e condutas sociais frente aos problemas indígenas e sociais, as imagens do técnico burocrata não condizem com os problemas apresentados. Os diversos imaginários, que esse labirinto do licenciamento revela, estão atrelados a questões éticas e morais desse contato desconhecido com os povos indígenas. Estão atrelados às contradições inerentes a busca por uma sociedade brasileira melhor, no sentido de que possa ser mais simétrica e justa, ao considerar sua pluralidade étnica.

Ramos (1988) discute como o surgimento de um *ethos* burocrático no âmbito da questão indígena age em prol de um índio imaginado. A Institucionalização do movimento indigenista nos anos noventa, como um processo comum à própria burocratização do ocidente, sob a ótica de “parâmetros da ética branca”, e no contexto da “política interétnica” do País, após a Assembleia Constituinte, revelou uma face da fragilidade do ativismo dos atores, cujas implicações dizem respeito à ética do movimento e ao relacionamento entre os envolvidos. A burocratização, vinculada a “prática impessoal do profissionalismo” parece especialmente inapropriada para tratar dos desafios de alta complexidade, característicos à questão indígena (RAMOS, 1988, p. 6). Trata-se de um *ethos* que não atende as demandas, não dá conta de desenrolar os novelos do labirinto, e age também na formação de uma

persona índio burocrática, que deve atender à um modelo carismático. A autora discute o impacto da burocracia sobre a construção de uma imagem do índio:

O que fazer com a alteridade dos índios, tão pouco afeita à domesticação da lógica do bureau? Como controlá-la e torná-la compatível com os "propósitos impessoais e funcionais" da organização burocrática? Como contornar o descompasso entre a ânsia organizacional das entidades e a necessidade de atuar na interface entre políticas indígenas e políticas brancas? A "vocalização" weberiana do escritório não poderia ser menos apropriada para lidar com a questão interétnica. Então, para cumprir o destino ocidental da burocratização e, ao mesmo tempo, lidar com questões indígenas, a saída parece ter sido inventar um índio "burocratizável". Os índios "de carne e osso" começam a ser filtrados, sua alteridade indomada, criadora de desordem em potencial ou de fato para as entidades, sofre um processo de domesticação e surge então um modelo de índio, que seria uma espécie de "índio-modelo" (RAMOS, 1988, p. 7).

Porém esse "índio-modelo" não sustenta a prática indigenista, que precisa estar próxima do índio real, de sua visão de mundo, porque essa é a razão de ser das Instituições, ontológicas ao seu nascimento. E a "mística de escritório" passa a ser justificativa para a autonomia da Instituição em relação às necessidades e conflitos reais vivenciados pelos povos indígenas. No âmbito das Organizações Não Governamentais:

(...) entre a ética dos direitos humanos e a impessoalidade da prática burocrática, o mais grave é que se cria também um campo social e simbólico extremamente nebuloso, no qual a moralidade individual é misturada e confundida com o princípio norteador de sua ação que é, acima de tudo, a defesa dos direitos dos índios, enquanto povos subjugados. É como se, ao praticarem ações condenáveis, os índios reais desonrassem as entidades, mesmo que, motivando essas ações, estivessem os interesses de sua gente (RAMOS, 1988, p. 9).

A questão ética como discute Arendt (2009) pode desaparecer de forma assustadora em contextos burocratizados, mas o que isso revela é uma face desumanizadora e real da humanidade. As reflexões de Arendt (2009) baseiam-se numa investigação que busca entender como se deu, e em que perspectiva os envolvidos, funcionários do governo alemão e membros da sociedade, se colocavam diante dos crimes, do assassinato de milhões de pessoas nos campos de concentração. A perspectiva dos envolvidos conduz a uma despersonalização dos atos praticados, como se pudessem ser reduzidos ao cumprimento de normas. A criação de campos de concentração e o extermínio de povos inteiros, contidos na palavra genocídio, e reduzidos a obediência de ordem de guerra, ultrapassou nossa capacidade de compreensão porque muitas pessoas comuns transformaram-se em assassinos conscientes, acreditando ou

tentando fazer acreditar, que estavam agindo sob a égide de uma inquestionável moralidade, que dizia que um crime não era crime, quando legitimado pelo Estado.

A preservação da vida privada, e os interesses nessa preservação agem revelando pessoas personagens, que se moldam às circunstâncias. São as circunstâncias que ditam então, a nova moral. E o carrasco, o assassino surge desse homem de família, que assume responsabilidades e é capaz de qualquer sacrifício em nome de melhores oportunidades para os seus. Dessa forma, nos vemos diante de um acontecimento que, para Arendt (2009), está enraizada na separação da vida: da vida privada e da vida pública. Em que uma das ferramentas adaptativas era fazer com que as atividades bárbaras, os crimes fossem organizados, como se tratassem de tarefas de rotina, cumprimento de normas.

No labirinto do licenciamento, a norma também está permeada de imaginários. Idealizamos o papel dos interlocutores, dos consultores, dos antropólogos. Gostamos de acreditar que um estudo realizado com qualidade poderá garantir essa contraposição de imaginários, oferecendo um tipo de protagonismo aos índios envolvidos nos processos. Como Ramos (1988) acreditamos no potencial revelador dos profissionais, antropólogos, que tem a possibilidade de vivenciar essa contraposição de imagens, mergulhados em uma construção do outro a partir da suspeita, com uma predisposição ontológica a concepções que lhe são externas. Tratam-se dos profissionais que se propõe a encontrar o índio real, “os índios do dia-a-dia, das virtudes e dos vícios, e também com os princípios da antropologia, em particular, com o respeito a alteridade concreta” (RAMOS, 1988, p. 13).

Contudo, essa tradução que os etnólogos fazem, produzindo uma linguagem acessível e pronta ao “consumo simbólico da alteridade” (RAMOS, 1988, p. 12), que também deve ocorrer no licenciamento ambiental, e por isso representa também uma das principais chaves para nossos obstáculos intransponíveis, não parece ser compartilhada, nem em termos de leitura de documentos, nem em termos de real consideração das informações apresentadas, por todos os envolvidos no desenrolar dos processos. No encontro, no interior do labirinto, essas chaves podem ter sido vivenciadas e impressas nos documentos com a maior qualidade, e nos instrumentalizarem, mas se não conseguirmos tira-las do papel, e promover uma auto-escuta dos imaginários no desenrolar da execução dos Programas, nos perderemos novamente. No licenciamento ambiental, o questionamento que Ramos (1988) apresenta continua valendo, parafraseando Carlos Fuentes: como lutar pelo reconhecimento e exercícios de direitos sem causar mais invisibilidade de direitos, mais injustiças, mais impactos?

O desafio de tornar visível e real o direito à construção da escola indígena em Yakã Porã, fruto de um procedimento de compensação, ambos já pautados por normatização

específica, transforma-se em uma Saga. A constelação de imagens de índios genéricos e históricos, escola e educação resultam em desconsideração e negação desses direitos. O objetivo dessa Saga, não termina com a definição e a conclusão de um projeto arquitetônico de escola, somente por que revelou e incluiu a perspectiva de Yakã Porã. É um território sem descanso, sabemos que os desafios abrangem façanhas de outras alegrias, direcionadas ao funcionamento da escola, de sua proposta pedagógica. Contudo, a mudança de rumo no Programa de Infraestrutura do PBA de Yakã Porã parece que foi um passo importante para que esses brilhos começassem a criar novas imagens de escola e de educação indígena para aquela comunidade e para os envolvidos.

## 4 PINTURA ARTIFICIAL: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS

### Pintura Artificial



Fonte: Oliveira (2010), Alejandra von Hartz Gallery Miami-EUA.

A pintura passa a ser uma forma de expressão que pode suspender nossa percepção da realidade, um lugar apropriado para que ocorra uma fresta nas formas de interpretar o mundo (MONACHESI, 2006). Usar a técnica para repensar a técnica, usar o imaginário em expressão, para repensar o imaginário, tornar a reflexão sobre a técnica e a própria técnica, o material para reflexão.

Pensando na pintura gestual feita no século 20, é como se procedimentos como pinceladas, escorridos, velaturas, pudessem ser descontextualizados da história, separados, catalogados e então recondicionados na busca de uma outra ordem pictórica. De uma ordem que embora se reconheça como apenas mais uma possibilidade, consiga se emancipar dos jargões que constituem seus próprios alicerces (OLIVEIRA *apud* MONACHESI, 2006, p. 51).

A segunda fase da pesquisa de campo está imersa na transformação iniciada com a participação dos Guarani, desencadeada pela elaboração coletiva da proposta de projeto para a construção da nova escola indígena, e em outras questões, ditas inacabadas, dos encontros-desencontros em Yakã Porã. Até aquele momento, li e avaliei até o penúltimo relatório trimestral de dezembro de 2013. O programa de educação ambiental indígena chamou minha atenção. Aconteceu na última semana de novembro de 2013, na Escola Municipal Vicente Vieira e na Aldeia Yakã Porã. O “Caderno do professor. História e Cultura Indígena” apresentava o objetivo do Curso:

desenvolver, promover/ampliar espaços de diálogo e troca de experiências entre a Comunidade Escolar (alunos indígenas e não indígenas, professores, gestores, pais e funcionários) e moradores da Terra Indígena Yakã Porã. Reitera-se que a escolha das unidades escolares se deve ao fato de

atenderem, pelo processo educativo formal, crianças e jovens da TI Yakã Porã (RELATÓRIO TRIMESTRAL PBA YAKÃ PORÃ de dez de 2013 Processo Funai nº 08620.000310/2009).

Na programação constavam seis dias de Oficinas presenciais com atividades lúdicas, como mímicas, nomeação com nomes indígenas, elaboração de mapas sobre o cotidiano dos participantes, exercício de imaginação conduzida, confecção de arte indígena, atividades com a terra, como práticas agrícolas, dentre outras. As atividades foram desenvolvidas em um formato interativo para que os Guarani pudessem efetivamente expressar seu próprio mundo para os participantes, e os não-índios também. Os temas da Oficina foram distribuídos de maneira a promover uma aproximação progressiva entre as diferentes perspectivas de existência entre índios e não-índios: “Índios: quem são eles?”; “Onde vivem os índios: Território e Territorialidade indígena”, “A arte na Vida dos Guarani”, “A Relação com o meio ambiente”, “Mitos e Cosmologia Indígena” e no último dia “Desconstruindo Pré-conceitos”. O quinto dia previa ainda a caminhada pela trilha Guarani, na Serra do Quiriri, guiados pelo Cacique, abordando a relação entre o mundo natural e a mitologia Guarani. A proposta pareceu contemplar diversas possibilidades de interação entre os participantes, me levando a construir expectativas sobre o que os Guarani pensaram a respeito desse Curso.

Chegamos em um momento delicado, provavelmente inapropriado, estávamos em abril de 2014. A Aldeia estava em festa havia dois dias, pelo aniversário do Cacique. Não tínhamos essa informação e, a data foi escolhida em função dos prazos do licenciamento, do andamento do Programa e, da necessidade de conciliar nossas agendas de trabalho. Havia cerca de cinco vezes mais pessoas na Aldeia, todas as casas estavam ocupadas, tanto as tradicionais como as novas. A aldeia estava visualmente diferente: o lixo da obra havia sido retirado, conforme solicitamos, mas em função da festa, como fomos informados, e do aumento do número de pessoas, havia lixo espalhado por toda a Aldeia.

Já havíamos recebido quase todos os relatórios de execução do PBA-I, chamaram a atenção algumas ações desenvolvidas no Programa de Fomento à atividade produtiva e valorização cultural. Voltávamos a Yakã para uma visita de campo, em que faríamos a vistoria das casas, no âmbito do Programa de Infraestrutura. A vistoria deveria apontar medidas corretivas, mas estava condicionada ao PBA-I aprovado, ou seja, nossa margem de solicitação de adequações era pré-definida, conforme o que havia sido previsto no Programa. Além disso, já estávamos em um contexto de adequações com vistas à avaliação do PBA-I e a manifestação da Funai, quanto à emissão de Licença de Operação pelo IBAMA. Dessa forma,

além da vistoria também iniciamos a avaliação do PBA-I, por meio de entrevistas semi-estruturadas com pessoas da comunidade de Yakã.

O primeiro dia foi dedicado à vistoria das casas, com a identificação de vários itens ainda não atendidos, e que muito nos preocupavam, porque apesar de não previstos no Projeto aprovado no PBA, criavam situações de dificuldade para os moradores. No entanto, a possibilidade de experimentação do novo ambiente, antes do parecer da Funai, acabou colaborando para identificação desses aspectos desconstruídos entre as casas tradicionais dos Guarani e o modelo de casa construído, facilitando a identificação de ajustes necessários e possíveis.

No início da vistoria, olhando todo aquele lixo espalhado e, o clima pós-festa nas casas, o sentimento já era de desconforto, que só aumentou ao ouvir a fala do empreendedor: “como fica isso, eles parecem que também não tem muito cuidado com o lixo, e nem muita noção do que é lixo”. Não respondemos, ninguém da Funai respondeu, ninguém argumentou nada. Após a primeira casa, passamos por um córrego, várias roupas estavam espalhadas e havia um sapato de plástico jogado. No quintal da casa, o vestígio de uma pilha de roupas que haviam sido queimadas. Nas casas as roupas eram empilhadas, muitas roupas. Novamente o representante do empreendedor se manifestou: “eles tão queimando roupas? Podiam pelo menos dar para outras pessoas”. A única coisa que respondi era que aquele fato também era novo para mim, e não poderia manifestar nada sem saber melhor o que estava acontecendo.

De fato, não sabíamos nada sobre essa nova situação, e tentávamos não perder o foco dos problemas que estavam sendo apontados com relação às casas, talvez até nos protegêssemos do desconforto dessa forma. Só que são questões que se conversam, não são aspectos isolados, são questões fragmentadas, inacabadas desses encontros e desencontros, que envolvem nossos imaginários de casas, escolas, lixos, sentidos diversos.

Durante a vistoria, ficamos um tempo do lado de fora de uma das casas esperando um dos moradores que se preparava para nos receber. Uma notícia de jornal, no chão da varanda prendeu minha atenção, pela imagem e pela chamada que anunciava que índios Guarani enviaram caneta coberta com um trançado típico da arte Guarani, para o Ministro Cardoso assinar a demarcação de suas terras. A fotografia era de um índio forrando a caneta com pequenos feixes de taquara. Depois pesquisei na internet, e verifiquei que se tratava de uma campanha divulgada nas redes sociais, cujo objetivo era a demarcação das Terras Indígenas Jaraguá e Tenondé Porã, localizadas em São Paulo (Campanha Assina logo, Cardozo!, 2014). Fiquei com essa imagem da apropriação do mundo simbólico e do reconhecimento das diversas dimensões de poder no âmbito das perspectivas de indígenas e não-indígenas. Uma

caneta, uma papel, uma assinatura e tudo muda. Efeitos que se produzem sobre mundos diferentes por meio de um poder, reconhecido socialmente e amparado pela Lei, sem que para isso seja preciso “grande dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15), fortalecendo nossas imagens de que uma legislação que não se concretiza, acaba sendo também uma face simbólica de violência (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

No dia seguinte, após realizar algumas entrevistas, fiquei no Centro Multiuso, sozinha. Nesse momento, um carro estacionou. Um senhor desceu. Não se apresentou, um Guarani chegou, ele o cumprimentou com um bom dia. Abriu a caçamba do carro, que estava bem cheia, e retirou sacos e sacos de roupas. Mais roupas? Perguntei quem ele era, só disse que estava fazendo doações aos índios, não quis muita conversa, e nem dizer o nome e, com o esvaziamento do carro, foi embora. As entrevistas foram retomadas, e enquanto realizava as entrevistas, observava um e outro aparecerem, olharem os sacos e retirar uma ou duas peças de roupa.

Em outro intervalo, resolvi olhar o que havia em uns cinco sacos de onde ninguém retirava nada. Eram camisetas cheias de recortes de cor laranja bem forte, com franjas na parte de baixo e com o nome de um grupo. Pareciam camisetas de alguma equipe de escola, de gincana talvez. O fato é que eram roupas “fantasia”, daquele tipo de roupa que não doamos pensando que serão realmente usadas, porque são roupas elaboradas para contextos específicos. Fiquei com essas imagens da relação de “doação”, no significado dessas roupas para aqueles que estavam doando. De início, olhando aquela montanha de sacos de roupas despejadas para uma comunidade que já estava queimando roupas, me pareceu ser mesmo um local de despejar o que não se quer mais, só que não numa relação de desapego e interesse em um bem social. Pareceu que havia muita mais uma relação de livrar-se de algo que não se quer, apoiado, sustentado na ideia de “ajudar o próximo”, de “fazer caridade”, encerrando aí a relação com determinado “bem”.

Nessas nossas relações de bens sociais, um bem material tende a ser sempre um bem social? Existe algo no objeto, capaz de predispor a relação que será estabelecida com ele? Que outros fatores são capazes de definir imagens e até determinar destinos para os objetos, como bens para quem doa e para quem recebe? O que faz com que um elemento material, que não está vinculado a um valor de interesse qualquer de uso ou de troca social, que ao contrário está caracterizado pela perda de seu valor de uso, comercial ou de troca, seja despejado em uma comunidade indígena? Não há, nessa relação de doação, qualquer interesse de troca com a comunidade de Yakã Porã. A troca, se existe, realiza-se no território do imaginário e não inclui um vínculo com os Guarani. O imaginário, no sentido de um lugar onde, quem “pratica

caridade” tem valor para seu próprio mundo espiritual e religioso. As trocas, se ocorrem, estão imersas em interesses de outro nível, num contexto de religiosidade onde a doação é o símbolo da caridade, do ser humano caridoso e sem vínculos, sem interesses outros.

As contradições que a assistência social carrega, no Brasil, tem suas origens na concepção de caridade como um valor a ser desenvolvido pelo rico, pelo que acumula bens materiais, no intuito de redimir-se de uma “culpabilidade pela riqueza”, no âmbito de sua religiosidade, e ao mesmo tempo, diante da concepção de que sempre existiriam os pobres e os ricos, como categorias dadas. Essas imagens, fortalecidas por intermédio das religiões e do filantropismo, levaram a criação de várias Instituições de caridade. A caridade, enquanto doação de bens, presta-se, então, a salvação das almas dos ricos, e os ricos à suavização da miséria do pobre, naturalizado socialmente (QUIROGA, 2001). Nesse sentido quem doa, doa em troca de reconhecimento e salvação espiritual, aquele que recebe, deve receber e valorizar o recebido, sendo essa a única expectativa de retribuição. Porém a autoridade que reconhece a doação é espiritual, está imediatamente vinculada a quem doa. Quem recebe, recebe também, implicitamente, a obrigação de honrar o recebido, usando corretamente o bem e conservando-o.

Mauss (2003) investigou as relações de trocas, denominadas dádivas, enquanto fenômenos sociais totais, vinculados ao mesmo tempo às instituições religiosas, políticas e morais, econômicas, estéticas e morfológicas, e suas implicações, fazendo reflexões quanto às intenções, direitos e obrigações, existentes nas doações de presentes aos deuses e aos homens. As primeiras relações de troca, que os seres humanos estabeleceram, foram com a natureza, relações que faziam conexões entre a vida e a morte. Essas dádivas incluíam sacrifícios, presentes de sangue e de vida, em troca de mais vida. Presentes oferecidos em favor de outras dádivas: de caça, de plantio e colheita, de poder, de amor, e de fertilidade. Essa natureza viva e poderosa, habitada por deuses e deusas, os povos decifravam, criando ricas imagens. As imagens, repletas de significado foram herdadas de geração em geração, mesmo que inconscientemente, e continuaram a permear os sonhos, os ideais, as buscas humanas vinculadas ao que se denomina de inconsciente coletivo (CAMPBELL, 1992).

Segundo Mauss (2003) o presente também pode ser ofertado e retribuído aos homens, porém com vista à natureza e aos deuses, ou por meio daqueles que se revestem deles. Nesse caso, a troca de presentes, “incitam os espíritos dos mortos, os deuses, as coisas, os animais, a natureza”, em um movimento de generosidade recíproca que tende a produzir riqueza em abundância. “Com efeito, são eles os verdadeiros proprietários das coisas e dos bens do

mundo” (MAUSS, 2003, p. 204-206). O contrato com os deuses pode inclusive ser estabelecido como garantia e proteção de maneira prévia.

A troca, a dádiva entre pessoas, coletivos, conforme Mauss (2003), envolve receber algo, em que o reconhecimento de que algo foi recebido, adquire um valor tal que implica o oferecimento de algo em troca. O recebimento, por outro lado está imerso em um sentimento de que não deveria ser recebido, pois o que foi ofertado, não precisaria ser retribuído, e, ao mesmo tempo, deve ser recebido, pois nele está implícito o valor não tanto do objeto, mas daquele mesmo, que o oferta em retribuição. Ou seja, são presentes “em teoria voluntários, na verdade obrigatoriamente dados e retribuídos” (MAUSS, 2003, p. 187). A questão implícita está tanto no interesse da pessoa que dá, quanto no que isso representa para o objeto dado, revertido da própria intenção de dar da pessoa que presenteia, e, portanto, vinculado à mesma, ao seu espírito, à sua alma. Mauss (2003) verificou em algumas sociedades, que embora os grupos já fossem autossuficientes na maioria dos produtos, motivo de presentes, a obrigatoriedade da troca está envolta em uma intenção de amizade e vínculo entre os envolvidos, não em uma necessidade material de receber.

Nesse sentido, Mauss (2003) discute a noção de “esmola”, e sua relação com o propósito e o sentido da dádiva. A “esmola” seria uma versão posterior, originária da noção “moral da dádiva e da fortuna, de um lado, e de uma noção de sacrifício, do outro”. Assim, tanto os homens quanto os deuses, ao favorecerem a felicidade de determinados homens, seriam vingados, caso as riquezas não fossem redistribuídas. A dádiva impõe dessa forma, uma relação de “liberalidade”, levando à concepção moral da justiça e a propagação da doutrina da caridade pelo cristianismo e pelo islamismo (MAUSS, 2003, p. 209). No entanto, a esmola, não se constitui em dádiva coletiva, e para a coletividade, ela é exatamente, o contrário, uma compensação pela ausência da dádiva. “A caridade é ainda ofensiva para quem a aceita, e todo o esforço de nossa moral tende a suprimir o patronato inconsciente e injurioso do rico ‘esmoler’” (MAUSS, 2003, p. 294).

Numa perspectiva Guarani, as trocas fazem parte do modo de ser, da cosmologia, da busca em viver sob os princípios de *Nhanduru*. As trocas constroem a base da vida econômica, material e espiritual, e ocorrem continuamente entre as aldeias, durante os deslocamentos das famílias, fortalecendo o sentido e promovendo a mobilidade Guarani. Trocam-se sementes de milho, mudas de plantas, conhecimento, sabedoria (LADEIRA, 2007).

Os Mbya vêm mantendo um intercâmbio ativo entre as várias comunidades situadas nas encostas da Serra do Mar e adjacências, instigando-nos a conceber as aldeias do litoral como um complexo territorial onde se desenvolvem, com relativa autonomia do restante do mundo Mbya, relações de reciprocidade (LADEIRA, 2007, p. 28).

Se esses elementos materiais de nossa sociedade são frequentemente entregues e amontoados no espaço coletivo da Aldeia, isentos de qualquer valor, isentos de qualquer interesse de troca ou de vínculos, pode revelar algo também sobre a ausência de interesse para com a própria comunidade de Yakã, que recebe algo inerte? Que valor é esse? Restam imagens de um valor que intermedia uma troca, um interesse de reconhecimento e liberalidade situado em outro lugar, sendo, contraditoriamente, por outro lado, um valor paralelo ao local onde se deposita algo que não tem mais valor, mas pode ser que seja útil a um alguém, sem que esse alguém, despersonalizado, desperte qualquer tipo de interesse de vínculo ou de troca. Esse alguém então recebe algo, desinteressadamente, porque também não pode ou não tem o que devolver aos olhos ou interesses de quem dá. O fato é que a comunidade de Yakã acumula roupas, sapatos, casacos, que numa condição ambiental de umidade e chuva constante, vai reproduzindo seu nenhum valor, posteriormente suja e podendo ser substituída, é queimada como algo sem valor, lixo. Como explica G4: “É muita roupa, não sabemos como usar tudo, não cabe tudo em todo mundo”.

Lidar com essa doação contínua, que também não dialoga, não considera a necessidade de busca de sentido requer uma solução. Segundo Ladeira (2007), o contato acontece numa relação de dominação sob o mundo material dos Guarani, o que não determina, no entanto, que a incorporação de elementos externos ao “repertório indígena”, ocorra de forma semelhante à forma, como esses elementos, fazem parte da sociedade dominante. Logo, “(...) os elementos da cultura nacional incorporados pelos Mbya são absorvidos diferentemente. Assim, as roupas, as louças, os objetos eletrônicos têm sua utilização sujeita aos padrões do grupo, e sua duração condicionada às necessidades imediatas do possuidor” (LADEIRA, 2007, p. 78).

Mas, e quando esses elementos da cultura nacional se configuram na própria casa? Durante a vistoria, as questões mais complicadas ficaram atreladas à impossibilidade de fazer fogueira dentro das casas, e a ausência de forros no telhado. Isso significava além de frio, muitos problemas com mosquitos, por que não eram afugentados pela fumaça das fogueiras, utilizadas nas casas tradicionais. Assim, as casas deveriam receber telas e forros. Essa nova demanda da CGLIC gerou mais conflitos com o empreendedor, já que os forros não estavam

previstos no PBA. Ao final, o empreendedor responsabilizou-se pela tela, e a Funai pelos forros.

Como os Guarani já estavam morando nas casas, nosso procedimento era, além de verificar a partir do projeto aprovado no PBA-I, solicitar ao morador que nos mostrasse quais eram os aspectos das casas, que precisavam ser ajustados. Durante a vistoria na casa do pajé, ele nos informou que na casa dele não havia caixa d'água, que estava faltando a caixa d'água. Anotamos essa e outras questões, e passamos à próxima casa, a casa do cacique. O representante do empreendedor, após algum tempo, já na vistoria da casa do Cacique, me explicou que a casa do *yvyraija*, assim como a casa do Cacique, estavam localizadas em um ponto em que a água, vinda da nascente, e destinada a uma grande caixa d'água, ia direto para a casa deles, por queda d'água, sem necessidade de uma nova caixa d'água dentro da casa.

Voltamos na casa do *yvyraija* para conversar sobre a caixa d'água. Ele nos explicou que todas as casas dos brancos têm caixa d'água e, que, a água saía da caixa para ser usada. E ele achava então que não estava completa, que a casa dele estava faltando essa parte para ser uma casa igual dos brancos. Essa conversa resultou em algumas explicações sobre de onde vinha a água da caixa, por que as casas dos brancos precisam de caixa d'água. Das distancias e da pouca qualidade da água em muitas cidades, e que precisam de todo um tratamento para poder ser usada. F11 reforçou, principalmente, a importância da utilização da água da Aldeia, limpa, e da facilidade de utilização da água, tornando desnecessário mais uma caixa d'água. Expliquei também que essas caixas precisam de limpeza de vez em quando. Então, F11 perguntou se ele estava entendendo a não necessidade da caixa d'água na casa dele. Ele riu e disse: “não precisa, nossa água é muito boa!” (G5).

A água de nascente é muito valorizada pelos *Mbya*, principalmente as águas saídas das rochas, que são “iluminadas pelo sol nascente, isto é, na direção de *nhanderenonderé*. Essas águas são as verdadeiras águas originais geradas no primeiro mundo (*yvyrekoypy*)”. Por outro lado, as nascentes localizadas no poente recebem criaturas com “maus espíritos”, e as águas dos rios, correntes, são temidas para os banhos, pois o cheiro das pessoas que se banham nessas águas serão levados e poderão ser percebidos pelos espíritos, que poderão “perturbar” a pessoa. “Além disso, os rios com correnteza desaguam no mar, que está infestado das criações de Anã. Por isso, apesar da proximidade física entre algumas casas e os rios, é comum apanharem água para banhar-se em casa” (LADEIRA, 2007, p. 155).

Estamos o tempo todo nesse território, são as mais diversas imagens que conversam, são transformações associadas à moradia que falam de expectativas, novidades, mas também pouca capacidade de diálogo de imaginários. Ao mesmo tempo, que há uma curiosidade nessa

experimentação, há inúmeros desafios para a utilização dos espaços. Nesse modelo, de “casa de branco”, há um imaginário de inúmeros detalhes, que podem passar despercebidos. As casas foram elaboradas e ocupadas, sem que esses detalhes tivessem sido internalizados pelos índios. Esperava-se talvez, não há como saber, porque o processo já chegou com essa fase adiantada, no contexto do PBA aprovado, que esse momento ocorresse depois, ou que houvesse uma adaptação progressiva.

Se houve, pouca experiência ou disponibilidade dos técnicos para discutir os detalhes dessa construção, parece que também há uma invisibilidade da capacidade dos indígenas para discuti-las, e isso num contexto de dilema centrado na perspectiva dos que projetam algo, percebido, provavelmente como qualidade e melhorias para os índios de Yakã Porã. Os dilemas, nesse caso, também incluem dificuldades de diálogo, que expressam ainda outras imagens. No caso dos banheiros, foi-nos explicado que deve-se deixá-los à vontade na experimentação do novo, como se conversar ou explicar o uso e manutenção de alguma tecnologia, aparentemente simples para nós, como a limpeza da caixa d’água, fosse capaz de desqualificá-los de alguma forma. Ao mesmo tempo, sabemos, tanto pela informação dos próprios Guarani, quanto do empreendedor, e das Atas, que os índios queriam e cobravam o tempo todo, durante o período de elaboração do PBA, a confirmação da construção das casas. E acabou sendo, somente pela experimentação dos moradores, que eles mesmos descobriram, a importância de se discutir cada detalhe desse imaginário, dessa expectativa, das consequências, das implicações de utilização de uma ou outra coisa, da definição da proposta de moradia, a partir da perspectiva de casa, e referências importantes para a própria comunidade de Yakã Porã.

O imaginário, com suas referências é capaz de definir o que é bom para si próprio e, a partir de então definir o que é bom para o outro. Caminhamos na mesma constelação de imagens de nosso território do imaginário, onde as imagens não só sobre os índios, mas para os índios, são as nossas próprias. Parece que nunca alcançamos o que ou quem eles são para eles mesmos.

Antes da nossa primeira ida em Yakã Porã para tratar da escola, fizemos uma reunião com representantes da Coordenação de Infra-estrutura da Funai, com técnicos e Coordenador. Nosso contexto é invariavelmente desfavorável. Estamos, em geral, todos sobrecarregados de trabalho e atuando com um número reduzido de técnicos. Nessa reunião, a ideia era conseguir que um engenheiro ou arquiteto pudesse ajudar os técnicos da CGLIC, junto com o técnico da COPE/CGPC, a traduzir o sentido da escola para os Guarani, em uma proposta de Projeto para a nova escola. Um dos participantes, diante do impedimento da Coordenação em

disponibilizar um técnico para nos acompanhar, pegou um outro modelo pronto de escola, da região nordeste, para que pudéssemos utilizar como referência e fazer somente uma adequação para Yakã Porã. Expliquei que o contexto era outro, bem diferente do Ceará, e que gostaria de partir das referências dos Guarani, precisávamos ir até a comunidade.

Nunca tinha ido a uma Aldeia Guarani, não conhecia nem os Guarani, nem o local. Ainda assim, minha ideia pareceu excessiva durante a reunião, e parecia que estava desqualificando o projeto do nordeste. O técnico apresentou seu argumento: “Só porque são índios, não significa que não podemos lutar por uma ótima escola para eles”. O interessante do território do imaginário é que os sentidos vão se revelando conforme mais imagens se contrapõe, conforme mais se polarizam. Disse dos materiais naturais, de tentar entender o que os índios pensam sobre isso, sobre os espaços. Ao que o técnico se contrapôs ainda mais: “A gente tem dar a oportunidade dos índios terem algo melhor. Esses materiais naturais têm outra durabilidade e, muitas vezes, nem eles querem usar mais”. Refletindo, isso pode ser verdade mesmo, a questão não é se nós imaginamos que será nesse ou naquele modelo. “A questão é dialogar, abrir espaço para ouvir o que eles imaginam a respeito da escola”, da minha parte argumentava.

Há outra questão do imaginário, que é uma tendência, em buscar imagens que confirmem suas próprias imagens, porque essas imagens, formando constelações, atuando na consolidação de neomitos (MORIN, 1996) são, conforme Durand (2012) organizadas em função de arquétipos. Como já descrito no capítulo “Baitogogo”, o contato com populações indígenas ou com populações tradicionais tende a desencadear uma série de imagens, e essas podem ser frutos de arquétipos diversos, vinculados, por exemplo, ao acesso a modernidade e as tecnologias, num mesmo tipo de polarização que se associa às imagens dos próprios índios. Então, aparentemente, poderíamos pensar que estávamos diante de uma relação, em que ou eles devem manter-se como os índios do passado ou devem ser o índio do futuro, que é um branco, que deixou de ser índio (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), que paga impostos, que usa celular, computador e, portanto, pode e deve ter os mesmos direitos dos brancos. E nesse caso, no extremo dessa imagem, abrir mão dos direitos indígenas, considerados um privilégio. No mesmo sentido, ou eles ficariam utilizando seus materiais naturais originais, ou se modernizam, por que merecem o melhor do nosso mundo, das nossas imagens.

Contudo, nesse caso específico, parece que estávamos diante de imagens da mesma ordem de constelações que levam a um diálogo, em que não se tem clareza das imagens, como acontece com a diversidade cultural, a pluralidade étnica, ou o direito a ser diferente. Muitas vezes, o imaginário confunde, sobretudo quando encerra as condições de escuta e age

com a força de um arquétipo como o do herói, por exemplo. Aquele herói que luta exatamente contra a polarização acima. Então, nesse arquétipo, o que está claro é que eles têm direitos indígenas sim, e tem direito de uma escola com o “nosso padrão” também, e temos que lutar por todos esses direitos! Só que quando lutamos por direitos com nossas referências, não só esvaziamos o próprio sentido dos direitos, como anulamos a alteridade, a possibilidade de conhecer, e contribuir como capaz. O que não se percebe, é que ainda estamos dentro de um labirinto, num mesmo processo de não escuta.

Pode ser que, polarizações extremas de imagens levem a uma negação tão radical do outro, que ao anular sua alteridade, ela possa emergir. Isso pode ocorrer durante processos de significar imagens, repetindo-se com clareza o que foi significado pelos sujeitos, com suas imagens, e assim, tentando criar, primeiramente, condições de auto-escuta. Contudo, as condições são diversas, diferentes para os sujeitos, sujeitas as variáveis e às diversas alteridades em diálogo. Ao engendramos para a procura de condições de escuta estamos buscando encontrar no labirinto, vivenciar encontros e diálogos que não podem ser instrumentos de anular alteridades. Falamos de uma busca de alteridade como um acontecimento, em que as imagens do outro são o mistério de sua outridade, são imagens que só podem ser presentificadas pelo outro, no território do seu próprio imaginário. A alteridade do tipo Eu Tu não se realiza com a redução do outro em uma alteridade disfarçada (BUBER, 2004).

A alteridade pressupõe o encontro, o mistério, a escuta, o acontecimento. Não há alteridade sem o outro. Encontros do tipo Eu Tu não são acontecimentos totalizantes, totalizadores. O acolhimento do imaginário do outro precisa estar mergulhado no encontro Eu Tu. Faz parte do mundo da relação encontros do tipo Eu Isso, reducionistas, em que se fala do outro, e para um outro reduzido. E isso não é necessariamente negar o outro, o mal que há nessa relação é quando ela se faz presente o tempo todo, e anula a presença do outro (BUBER, 2004) tornando-o somente uma presença refletida em nosso próprio imaginário, uma projeção ao nosso bel prazer de imagens.

No segundo dia, foram realizadas as entrevistas, seguindo a disponibilidade dos Guarani, e espontaneidade, para tratar de quaisquer atividades, e quaisquer Programas desenvolvidos ao longo da execução do PBA-I. Os relatórios, com as fotos, ficaram abertos na mesa do Centro multiuso e os Guarani foram convidados a participarem da conversa livremente. Algumas questões foram tratadas com pesar, como as experiências em escolas de brancos e outras, com um pouco de diversão, como a percepção do nervosismo de uma consultora, que não conseguia transmitir o assunto da Oficina, com clareza.

Os participantes optaram por conversarem individualmente, e foram se revezando em uma conversa mais livre. No meio das conversas sobre os Programas, muitas histórias de vida, sobre os pais, os parentes, as andanças, as Aldeias que já conhecem. O PBA-I e seus Programas, muitas vezes, desapareciam no imaginário dos Guarani. Parecia que as entrevistas foram, em sua maioria, utilizadas como um espaço para que pudessem falar sobre o sentido de ser Guarani, e como, a partir desse sentido, e de suas diferentes individualidades perceberam esse acontecimento pontual chamado PBA-I de Yakã Porã.

Assim, havia um roteiro de entrevista semi-estruturada, que visava estimular os entrevistados a pensarem sobre os programas e, as atividades do PBA de Yakã Porã. Porém, a mudança ou distanciamento das perguntas, foram frequentes, parecia haver um estímulo próprio de cada um, voltado para determinado tema, como se os participantes quisessem utilizar aquele espaço para “contar” algo, específico, que dissesse muito mais da cultura Guarani, do que dos Programas. A conversa particularizada pareceu um espaço, mais propício, para que essas questões fossem abordadas individualmente ou, com uma possibilidade de personalizar a experiência com o PBA-I.

A mãe do cacique, G1, foi a primeira a chegar e passou mais tempo, cerca de duas horas. Andamos pela Aldeia, ela mostrou vários elementos da cultura Guarani. Embora apresentasse suas imagens sobre o PBA-I, sempre finalizava também deixando claro, em suas palavras, que nada do que havia sido feito, era, de fato, um caminho necessário para os Guarani, em relação a “ser Guarani”. A importância de cada experiência era relatada delimitando-se, por meio de uma busca de significá-la, encontrar um sentido, que trazia as imagens Guarani para as atividades, e aí sim elas se tornavam relevantes. Ou, a relevância da atividade estava relacionada à uma necessidade de conhecer e de se preparar para lidar com o mundo do branco, exatamente, para poder continuar a afirmar a cultura Guarani. O PBA de Yakã Porã apresentava sete Programas: Gerenciamento executivo; Comunicação social; Educação ambiental; Fomento à atividade produtiva e valorização cultural; Fortalecimento da organização indígena e Infraestrutura e apoio à regularização fundiária.

Embora os entrevistados não tenham participado de todos os programas, uma das ações, se destacou qualitativamente das demais, no momento da entrevista. A ação de valorização cultural “Oficina de artesanato” foi a mais mencionada, e mais “celebrada”, no sentido de ser descrita com empolgação, com uma motivação diferente das outras. Essa ação está inserida no âmbito do Programa de fomento à atividade produtiva e valorização cultural, e foi realizada por uma Instrutora Guarani, G6, Cacique de Morro dos Cavalos. Os Guarani destacaram a importância da Oficina, pela alegria da participação, de fazer e descobrir formas

de melhorar o artesanato, mas principalmente pela contratação de uma Guarani. Esse aspecto foi ressaltado nas falas, revelando que representa uma valorização dos Guarani, do modo de ser Guarani, e que está além da pessoa do instrutor. Essa foi também uma das duas atividades, que foram realizadas em idioma Guarani. Além disso, reflete também o quanto pode ser valorativo para os Guarani trabalhar com a inovação de suas próprias atividades:

O melhor da Oficina de artesanato foi que a G6 veio, como professora, ensina a gente melhora nosso artesanato. Ela sabe bem e ensina muito bem, fala o Guarani. É nosso artesanato, artesanato que os Guarani faz. É muito bom, é Guarani como nós. A gente até sabia já, mas ela veio e ensinou mais umas coisas pra melhorar, foi muito bom. As mulheres ficaram muito felizes (G1)

A ação relacionada à definição da escola também foi bastante mencionada. Os entrevistados fizeram reflexões em torno de suas experiências pessoais, revelando aspectos do imaginário, do repertório de imagens e recordações associadas ao espaço da escola, de ser diferente, e do desafio que é participar da educação formal, nos moldes do branco. As lembranças mais antigas originam-se da época em que o grupo morava em baixo de uma ponte.

O atual Cacique foi uma das crianças Guarani que estudou nas escolas municipais de Joinville. Segundo o relato de sua mãe, a dificuldade maior das crianças no início era a língua, mas as outras diferenças logo também se transformavam em desafios, afastando as crianças da escola: G2 (Cacique, filho) teve que ir para escola dos branco, num sabia a língua, num entendia o jeito dos brancos, sofreu muito porque era diferente dos brancos. As crianças aprendeu, quando era criança, aprendeu na escola do branco. Mas depois num quiseram mais acompanhar quando era adulto” (G1). Os mais velhos destacaram como é a “verdadeira” escola para os Guarani, sua importância para as crianças da Aldeia, e porque, mesmo com concepções diferentes das escolas dos brancos, acham importante as crianças frequentarem as escolas formais:

Eu, os ensinamentos que eu tive, foi dos pais. Os ensinamentos dos pais ficam no coração. (...) Aprender a ler as coisas dos brancos, a nossa cultura também, tem que ter o aprendizado sobre os antigos. A criança tem que aprender mais por que não é como os antigo, só para fazer casa, roça. Agora não é mais como antes, para ter terra a luta é de muitos anos. É muito difícil por que aumentaram os problemas. O branco usa pouca terra, nós, pros Guarani 37 hectare é pouco, por que tem que procurar taquara, cipó, para cortar madeira, guaricana. Tem muita gente entrando (na terra) pra tirar palmito. Eles cortam as árvores, mas dizem que não podemos caçar com mondeo (armadilha para tatu e quati)” (G1).

G1 destaca a educação imersa na vida e na cosmologia Guarani. Conforme Bergamaschi (2007) aponta a respeito da possibilidade de diálogo entre a cosmologia Guarani e a escola do ‘branco’, que há uma clara concepção dos Guarani do que e como se constitui a educação, o aprendizado e, o conhecimento no seu cotidiano e transcendência. O aprendizado faz parte da vida e da cosmologia Guarani, está imerso em vários sentidos que devem conduzir à uma sabedoria plena e única do indivíduo, pelas possibilidades que o coletivo e o tempo proporcionam.

Não só a possibilidade de construção da escola, a partir da expectativa e concepção discutida com a comunidade, mas a localização na Aldeia, também adquiriu outro significado. Diferente da escola anterior, a nova escola, é uma “escola de branco, porque quem diz como vai ser a escola são os brancos, mas pode ser uma escola branco-indígena, dentro da Aldeia, no interior do mundo dos Guarani, onde velhos, adultos e crianças podem participar” (G3). Para a nova presidente da Associação, uma estudante de dezoito anos:

É muito emocionante ver que a escola vai ser construída dentro da Aldeia, e ver as crianças estudando dentro da Aldeia, com a professora entrando na Aldeia. (pausa e suspira) Acho que isso é muito diferente do que foi com a gente, é muito difícil entender as escolas que a gente estuda, a gente se esforça muito, não tem nada da gente, não tem nada Guarani nas escolas, é difícil de entender o que os professores falam (G3).

O ambiente e o método, a materialidade do projeto e a concepção pedagógica, a escola e a educação, o imaginário dos Guarani permeou ao longo das entrevistas, todos esses espaços de pensar, de sentir, de lembrar suas experiências pessoais e expressar suas expectativas. Todos fizeram reflexões em torno das dificuldades que vivenciaram, e dos desafios para as crianças menores, que precisam dialogar, cada vez mais, com os dois mundos. Ao final das entrevistas, os jovens reuniram-se no Centro Multiuso e iniciaram uma conversa sobre o que acreditavam que seria importante aprender na escola nova: “Aqui, na escola da Aldeia, tem que te o aprendizado Guarani. Os mais velhos podem ensinar Guarani, hoje já tem criança que fala Guarani e português, mas só sabe escrever o português. Eu acho que também devia aprender a escrever o Guarani”. (G3). “Outra coisa, eu acho importante ter as aulas de música, com os instrumentos Guarani, com os professores Guarani ensinando. Igual o artesanato também”. (G4). “É e canto e dança, tudo que é Guarani, que é importante para ensina as crianças” (G3)

Quanto perguntei sobre as histórias, explicaram que tem a hora certa das histórias, que é no final do dia e antes de dormir: “As histórias Guarani tem os mais velhos que contam. Nós

vamos usar o círculo na entrada da escola pra conversa, pra conta histórias também, mas na hora da escola, no dia, tem as histórias certa pra contar” (G1). A oralidade Guarani guarda e fortalece o sentido de ser do Guarani, que reconhece nos mais velhos a fonte da sabedoria desse conhecimento. Os antigos não só representam a memória desse conhecimento, mas são a sabedoria viva, que alimenta as comunidades desses sentidos.

Bergamaschi (2007) em seu trabalho, a partir do estudo de duas escolas indígenas Guarani Mbya, localizadas nas aldeias do Cantagalo (*Tekoa Jataíti*) e da Lomba do Pinheiro (*Tekoa Anhetenguá*), no Rio Grande do Sul, discute as dificuldades do fazer, na intenção de se educar de forma diferenciada, considerando o poder homogeneizador do modo de fazer da escola do branco. Porém, ao se trazer a escola para a Aldeia, tem-se a possibilidade de um tipo de aproximação que vai se configurando em apropriação, na medida das “suaves”, mais “potentes” pequenas ações, que tendem a se iniciarem com a elaboração ou reelaboração do significado próprio da escola, situada no contexto espacial cosmológico Guarani.

O interesse pelo conteúdo do branco, especialmente com o conhecimento da língua e da escrita, para crianças e adultos, a fim de dar condições aos Guarani de melhor compreenderem a sociedade e seus mecanismos de ação, não desabilita o conhecimento Guarani. Ao contrário, o aprendizado do mundo do branco vai se constituindo com uma leitura diferenciada ancorada na perspectiva Guarani, ou seja, expresso “por um modo próprio de colocar em pratica preceitos escolares” (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

À escola indígena impõe-se vários desafios para a efetivação da aspiração de ser pedagogicamente diferenciada, mas está, como tantos outros direitos indígenas, respaldada por uma legislação própria, que a legitima na construção desse fazer, e que abre diversas possibilidades de protagonismo indígena. E precisa ser apoiada, considerando para além da normatização, a situação de conflito que os Guarani evidenciam ao buscarem a escola. Pois, se ela representa uma possibilidade de ponte para entender o “mundo do branco” e, capacitar melhor às crianças nos enfrentamentos e defesa de seus direitos, sentem, por outro lado, uma temeridade associada às experiências sofridas pelos mais velhos, e que são reforçadas, quando não percebem mudança no contexto escolar vivenciado pelas crianças e adolescentes.

O temor vem carregado de questões diversas e de várias dimensões, que vão do preconceito, e da ausência de um cuidado básico de adaptação dos alunos, mas também em relação ao conteúdo, pelo seu potencial impacto e até mesmo conflito, com o aprendizado do próprio Guarani. Assim, a cosmovisão Guarani “considera que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas” (BERGAMASCHI, 2007, p. 201). A educação não se restringe aos ensinamentos da Casa de Reza (*Opy*), ela é a própria vida, a vivencia, a

busca dos Guarani, e talvez por isso, a procura pelo conhecimento sobre o branco, por meio da educação formal, vem imersa nesses conflitos e recusas.

“Resistem em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elege a escola como espaço e tempo únicos de educação” (BERGAMASCHI, 2007, p. 201). O que pode representar a fragilização de sua educação, seu conhecimento, e modo de ser Guarani para os estudantes. Segundo Bergamaschi (2007), os Guarani concebem duas formas de aprendizado:

Uma está ligada ao esforço pessoal: é a busca desencadeada pela curiosidade, que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é revelação e se relaciona à primeira, pois para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com *Nhande Reko*. Conhecimento, para os Guarani, é expresso pela palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia. *Ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo (...) Para os Guarani o conhecimento está acontecendo na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta de revelação (BERGAMASCHI, 2007, p. 202).

Essa perspectiva de educação, que opera de forma mais integral, mais completa, porque participe da vida, dos desafios, das atividades, da pessoa que dialoga, nos coloca no viés do sentido de uma educação ampliada, que se torna necessária nos contextos diversos de desencontros, e, paradoxalmente da pouca, ou quase nenhuma disponibilidade, para aproximação com as questões indígenas reais. O aprendizado Guarani constrói-se reconhecendo a importância da curiosidade, da observação da natureza e de outras pessoas:

Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspira-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e, a partir daí, constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades (BERGAMASCHI, 2007, p. 203)

Outros aspectos apontados, que devem ser observados nesse diálogo para educação, no contexto da escola do branco, dizem respeito à autonomia *Kyringue* (criança), à um reconhecimento de individualidade associado à uma responsabilização por si próprio desde pequeno. A oralidade, também, por que vai compreender o desenvolvimento da fala em responsabilidade, e, ao mesmo tempo, a “escuta respeitosa e atenta à palavra” que implica em disponibilidade ao ensinamento “que é oferecido pela palavra” por meio da oralidade.

Aprender então vai estar vinculado ao ser Guarani, no contexto de sua autonomia, busca, responsabilidade e, respeito. O respeito abrangendo não só o respeito pelos mais velhos, mais o respeito pela individualidade, pela expressão dessa individualidade, “que faz com que os adultos não repreendam a crianças, mas as observem e as acolham com suas características próprias, que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa Guarani” (BERGAMASCHI, 2007, p. 204).

A educação para o diálogo deve acolher os esses princípios da educação Guarani, identificados por Bergamaschi (2007). A fala imbricada de responsabilidade, a oralidade que se realiza no diálogo e por isso, pressupõe a escuta, como um caminho para o aprendizado, que está vinculado na escuta e que considera, o respeito à individualidade, a diferença respeitosa. É um aprendizado que ocorre pelo encontro de pessoas que falam, de forma comprometida, escutando o outro, não a partir do que está escrito.

O saber do Guarani é um saber construído com o tempo, com o conhecimento da complexidade, da intencionalidade do mundo e da sua própria, e isso se contrapõe à educação formal do branco, quando tende a fragmentação de todo conhecimento, com a separação dos assuntos em disciplinas, que não dialogam. Na mesma direção, se contrapõem a educação escrita e a oral. Assim, os pais e a comunidade continuam responsáveis pela educação integral Guarani da criança, que fica imersa em um sentido de existência, não de necessidades pontuais, associadas ao mundo do branco, como entender documentos, ler placas, e todo o aparato e procedimento burocrático escrito do mundo do branco. Há uma identificação dessa diferença nos modos de conhecer, de aprender entre o branco e o Guarani, que são características e reveladoras das diferentes visões dos dois mundos (BERGAMASCHI, 2007).

Porém a escola não é só um espaço para expressão de sua construção histórica e de seu modelo originário ou de concepção da educação. A escola também é um espaço para reconstrução, na interação que ela possibilita com o contexto e a comunidade, que a presentifica, com aquilo que faz sentido ser buscado, compartilhado. A escola, por esse aspecto, tem o dever de resignificar seu espaço, e seu papel:

Centradas num modelo cultural hegemônico e na necessidade de manter sob controle o diferente, a sociedade ocidental construiu uma prática pedagógica única e centralizadora. Nada mais justo e necessário, portanto, que caber à educação o desafio de resgatar e redimensionar o universo das diferenças, isto é, de uma diversidade que renove visões de mundo e das coisas. A convivência com os povos colonizados possibilitou à ciência ocidental reconhecer a existência não só de outros sistemas de interpretação e modos de vida, como também de pedagogias distintas, que se constituem em processos, técnicas e rituais educativos, mesmo quando reconhecidos como

sistemas subalternos, periféricos e não científicos (LUCIANO, 2013, p. 45-46).

A educação escolar indígena deve buscar garantias e cuidados com a conservação de seus sistemas próprios de produção de conhecimento, articulando-os com a tecnologia e a ciência ocidental. Dessa forma, os povos indígenas passaram de uma perspectiva de resistência ou indiferença em relação ao acesso à escola diferenciada e o ensino superior, para acoplar uma nova perspectiva, em que a questão passa a ser demandar não só o acesso à educação, mas a discussão em torno da proposta educativa, e as implicações dos diversos modelos no “imaginário etnopolítico” das comunidades (LUCIANO, 2013, p. 45).

As escolas indígenas Guarani descritas no estudo de Bergamaschi (2007) funcionam movidas pelo envolvimento dos alunos e do professor com a atividade, encerrada não pela determinação temporal dos relógios, mas pelo encantamento com as atividades. Acabou o encanto, todos vão se retirando conforme seu próprio tempo. “O tempo vivido, sentido internamente, sobrepõe-se ao da aula. O ritmo da aula é o ritmo do coração” (BERGAMASCHI, 2007, p. 208).

Porém Bergamaschi (2007) também ressalta a dificuldade desse exercício da escola diferenciada, enquanto direito e abertura para o entendimento do que isso significa no âmbito do próprio Estado. Assim, as primeiras iniciativas concretas de implantação de uma perspectiva diferenciada nas escolas Guarani do Rio Grande do Sul, só começam a aparecer no final dos anos noventa, e mesmo assim, com pouca abertura e clareza para a incluir os Guarani na definição de como seriam essas práticas educativas diferenciadas.

Em Yakã Porã, a escola dentro da Aldeia também representava mais segurança para as crianças pequenas. A escola que seria demolida, apesar de ser bem próxima à Aldeia, e as crianças chegarem à mesma por uma trilha, estava localizada em um bairro do entorno. Na ocasião da entrevista, havia cerca de uma semana, que as paredes da escola haviam sido pichadas com as palavras: “Essa escola é nossa!”. Essa situação havia desencadeado, nos Guarani, o temor em enviar os filhos para escola.

Após refletirmos sobre a situação, e documentarmos o ocorrido em relatório, deixamos os Guarani livres para decidirem. As crianças continuaram a frequentar as aulas até o término do período escolar e início das férias de julho. Chamando a atenção, mais uma vez, para o fato de que, as medidas de compensação adotadas durante o licenciamento ambiental do empreendimento, acabaram realçando as delicadas relações entre os Guarani de Yakã Porã e a comunidade em que a escola estava localizada.

A Oficina Agroecológica também foi destaque durante as entrevistas. O que chamou mais a atenção dos Guarani foi a dificuldade inicial em entender o que a instrutora estava dizendo. Segundo os entrevistados, a instrutora falava muito rápido, e palavras que eles não sabiam o significado. O primeiro dia foi muito difícil, eles começaram a ficar incomodados. No final do dia, resolveram falar que não estavam entendendo o que ela dizia. Explicaram que a instrutora ficou muito nervosa, apesar de ter experiência em agroecologia, não apresentava nenhuma experiência com povos indígenas. Parece que o nervosismo da consultora foi percebido como demonstração de vulnerabilidade, fragilidade pelos Guarani, que inverteram a situação percebendo que poderiam ajudar a Consultora a encontrar outro caminho para se expressar.

No segundo dia, a instrutora buscou melhorar a comunicação, e modificou a metodologia, explicando por meio de desenhos, o que, segundo disseram, foi o suficiente para que aproveitassem melhor a oficina. Receberam e ofertaram diversas sementes de árvores nativas, e sementes agrícolas, algumas trazidas pela instrutora, outras coletadas na própria Aldeia. Fizeram troca de conhecimentos e troca de sementes. A mobilidade espacial temporal das famílias Guarani, “para viver segundo os fundamentos mítico-culturais Mbyá (...) em busca de locais onde existam condições ambientais e sociais favoráveis”, faz com que os grupos vivenciem seu modo de ser, em áreas “representativas de, praticamente, todos os ambientes hoje classificados como pertencentes ao Domínio da Mata Atlântica: Floresta Ombrófila Densa, Floresta Ombrófila Mista, Floresta Estacional Semidecidual, Floresta Estacional Decidual, e outras formações vegetais associadas” (FELIPIM, 2004, p. 304).

Segundo Felipim (2004), as diversas famílias exercem suas práticas de manejo, integradas aos diversos ambientes, com atividades voltadas à alimentação, construção de armadilhas para caça, uso de plantas medicinais, confecção de artesanatos e utensílios diversos, construção de casas e instrumentos musicais, etc. Os Guarani classificam os ambientes florestais, a partir de suas características fisionômicas-estruturais e sucessionais:

*Poruey* representa os locais intocados, que “aparentemente” não foram “alterados” pela ação humana. Para os locais denominados *Poruey* recobertos por formações florestais emprega-se a terminologia *Kaagüy poruey*. Considerados como “sagrados”, os locais elencados pelos Guarani como *Poruey* não podem ser utilizados para nenhuma atividade. *Kaagüy ete* ou *Kaagüi yvate* representa os ambientes recobertos com matas primárias ou secundárias em estágios que variam de médio a avançado de regeneração. Nas áreas de ocorrência de *Kaagüy ete* o uso dos recursos pelos Guarani, limita-se às saídas para caça e à coleta de espécies da flora nativa, sobretudo para finalidades medicinais. *Kaagüy karapei* é a nomenclatura empregada para os ambientes recobertos com as formações florestais

secundárias em estágios que variam de inicial a médio de regeneração. Os ambientes onde ocorrem *Kaagüy karapei* constituem-se naqueles passíveis de serem utilizados para ocupação residencial, roça, coleta de espécies da flora nativa (madeira para as casas, lenha, entre outras) e caça (sobretudo com o auxílio de armadilhas) (FELIPIM, 2004, p. 304-305)

G1 pediu para mostrar as sementes que eles receberam. Fomos andando por uma trilha, no caminho, parou em uma área desmatada para mostrar as sementes de milho que os Guarani haviam recebido para plantar, de uma agropecuária. Segundo G1, “essas sementes são doentes, elas não são sementes para os Guarani. Quando você planta elas não trazem milho que é semente, elas não podem ser plantadas de novo, é uma semente podre, sem vida”. Todas as sementes de milho compradas foram deixadas em um descampado.

As sementes entregues pela instrutora foram consideradas, ao seu modo, trocas. Os Guarani coletaram algumas sementes com a Instrutora e deram algumas sementes para ela. G1 informou que iria plantar algumas daquelas sementes após o plantio do milho. G1 explicou a importância das sementes de milho Guarani, sobretudo quanto à origem das sementes trocadas. Ela mostrou as sementes de milho nativo que foi buscar na Argentina. “São sementes de milho Guarani” (G1).

Figura 23 - Variedades de milho Guarani



Fonte: Fotografia da autora (2012).

Quando *Nhanderu* enviou seus filhos para o mundo, em *yvy apy*, que é a origem ou o começo do mundo, ele fez uma nascente de água, *yvyu*, de onde surgiram as sementes de *avaxi etei*, as sementes do milho verdadeiro. O milho verdadeiro é batizado, na época da

colheita, quatro meses após seu plantio, período em que os grãos podem ser guardados para serem novamente utilizados como semente. A colheita, preferencialmente, na primeira lua minguante de agosto, precisa coincidir com os temporais, as chuvas, pois será também a época em que Tupã se manifestará sobre a origem das almas, e a revelação dos nomes das crianças (LADEIRA, 2007). O batismo ocorre dentro da *opy*, a casa de reza:

Esta casa deve ser muito bem barreada, de modo que não entre nenhuma luz (não deveriam usar panos para tapar os buracos, só o barro). É coberta de sapé ou guaricanga. Não deve ter nenhuma janela, somente uma porta no fundo, em um dos lados, nunca no meio. O fundo deve ser arredondado e voltado ao poente. A frente deve estar voltada para a nascente. É nesta extremidade que os dirigentes da reza (*yvyraija*) e todos os *oporaive* (aqueles que cantam) devem se apresentar, de frente para o nascente, para *Nhanderu retã* (LADEIRA, 2007, p. 134).

As praticas agrícolas Guarani envolvem uma ampla rede de relações de parentesco e reciprocidade, que por meio da mobilidade garantem o acesso à uma grande variedade de recursos naturais. Essa rede de trocas, interligada ao sistema de parentesco, é organizada em torno da família extensa, caracterizada como a unidade religiosa, política e econômica dos Guarani (SHADEN, 1962). As atividades de plantio são organizadas conforme as fases da lua e duas estações do ano, *Ara Pyau*, que significa tempos novos e *Ara Yma*, que significa tempos antigos. O primeiro corresponde ao período da primavera/verão do nosso calendário e o segundo ao período outono/inverno. Assim, o trabalho agrícola de plantio começa em junho e julho, somente durante a lua minguante, que também determina o momento da coleta. Outra questão que também interfere no uso e manejo dos recursos é o “sistema de classificação empregado para determinar os diferentes ambientes e seus significados simbólicos-culturais e utilitários (...)”. Contudo, um dos aspectos que devem ser observados é que as trocas visam, além do acesso aos recursos à conservação de espécimes chamadas plantas “verdadeiras”, que são “empregadas na alimentação em geral, dietas especiais, confecções de artesanato e artefatos de uso pessoal e religioso, uso medicinal e realização de rituais religiosos (...)”(FELIPIM, 2004, p. 304) Trata-se de um conhecimento complexo que age em prol da conservação dos recursos, e envolve não só um planejamento sustentável de ocupação do território, priorizando a conservação em detrimento do atendimento das necessidades básicas, mais também em uma gestão que está ancorada numa perspectiva de ambiente natural que é acima de tudo espiritual, e portanto sagrado (FELIPIM, 2004; SHADEN, 1962).

Segundo Felipim (2004), as trocas são essenciais para a manutenção das praticas, considerando que a situação de uma Aldeia para outra pode ser bastante variável, quanto à

disponibilidade e estado de conservação do ambiente. Além disso, em muitas terras, as pressões decorrentes de ocupação por não-índios e pressões diversas acabam dificultando o ideal de manejo buscado pelos Guarani, e desestimulando a continuidade de suas atividades tradicionais, que acabam se tornando “ineficientes” nesses contextos. O sistema agrícola de corte, queima e pousio<sup>13</sup> passa a não ser sustentável, pois o pousio não pode mais ser praticado como anteriormente. Durante a queima, a qualidade da cobertura vegetal é que garante o fornecimento de nutrientes ao solo. Assim, o pousio precisa ser longo para que a vegetação se recupere e recupere também o próprio solo. A diminuição do tempo de pousio, pela intensidade de uso de determinado solo, é ainda mais impactante com o uso do fogo, pois tende a eliminar os mecanismos que produzem a reposição da vegetação esperada, levando ao crescimento, ao longo do tempo, de espécies que são resistentes ao fogo, como é o caso do sapé (UHL, 1997 apud FELIPIM, 2004).

Entre as diversas Aldeias Guarani situadas nas regiões Sul e Sudeste, podem ser observadas duas situações: uma em que a intensidade elevada de uso de corte e queimada levou à formação de um solo tomado por sapezais e outras espécies resistentes ao fogo, e a segunda, caracterizada por um pousio de cerca de três anos, locais com maior disponibilidade de áreas para conservação florestal e agricultura, sem necessidade de novas supressões de vegetação. Na primeira situação, a intenção das famílias é de conservar as pequenas áreas de formações florestais que ainda possuem, ou seja, “para não reduzir áreas com cobertura florestal, reduz-se a abertura de áreas de roça, intensificando as atividades agrícolas em um mesmo local (...)” (FELIPIM, 2004, p. 307). E isso ocorre quando os limites, ou as condições de ocupação, são insuficientes para as atividades de subsistência, como por exemplo, quando dividem áreas com ocupantes não-índios, quando as pressões estão relacionadas à existências de fronteiras não oficiais de terceiros, particulares ou Órgãos governamentais, ou em Aldeias estabelecidas em áreas já bem degradadas, dentre outros (FELIPIM, 2004).

Nesses casos, muitas Aldeias passam a viver uma condição de empobrecimento alimentar, que buscam suprir com a extração do palmito e plantas ornamentais, e produção de artesanato, elaborados com madeira, taquara, cipó e cabaça, para venda nas cidades. Embora na maioria da vezes, torna-se um paliativo momentâneo que não resolve o problema, da mesma forma que o fornecimento de cestas básicas, cujo agravante é a relação de dependência

---

<sup>13</sup> O pousio é a pausa de utilização de determinado solo para plantio, ou seja, “o abandono da área até que a cobertura vegetal nativa se estabeleça de novo no local seguindo sua lógica sucessional natural” (FELIPIM, 2004, p. 307).

e interferência na auto estima das famílias. Há então, uma condição de enfraquecimento nutricional que ameaça principalmente crianças.

Outra característica importante da agricultura tradicional Guarani, diz respeito ao tamanho das roças, relativamente pequenos, mesmo em áreas favoráveis à agricultura, pois suas técnicas de manejo visam o melhor aproveitamento dos espaços, raramente sendo maior que um hectare por família extensa por ano. Trata-se de um sistema de cultivo associado, que integra várias espécies em um mesmo local, como plantas nativas, frutíferas, milho, mandioca, batata-doce, cana-de-açúcar e muitas outras variedades (FONSECA, 2004). O que faz com que, o modo de ser do Guarani, quanto à sua relação com o ambiente natural deva ser visto como fator de fortalecimento das áreas de florestas nativas, sendo práticas que dialogam com as tecnologias contemporâneas propagadas pela agroecologia, expressando uma “lógica conservacionista” e geradora de diversidade biológica (FELIPIM, 2004).

A agroecologia pode beneficiar as famílias Guarani oferecendo técnicas de recuperação do solo, por meio da adubação verde, conforme foi orientado na Oficina Agroecológica do PBA de Yakã Porã e posteriormente, acolhido pelos participantes. Assim como, a introdução de atividades de produção de mudas de espécies nativas, de interesse dos Guarani, e a valorização do artesanato.

Questionados quanto à necessidade de realizar outro curso em que solicitaríamos outro(a) instrutor(a) para a realização do mesmo, e que apresentasse experiência em trabalhos com povos indígenas, a maioria dos entrevistados riu, destacando: “só faltava experiência com indígena, e agora ela tem” (G4). Houve consenso dos Guarani, participantes da Oficina, de que uma questão importante foi a troca de informações, a instrutora trouxe sua experiência em agroecologia e ganhou da comunidade, não só suas experiências sobre as sementes como sobre a cultura Guarani. A troca foi mais valorizada, assim como o interesse da instrutora pela cultura Guarani, do que a falta de experiência da mesma com povos indígenas. Houve, por parte dos Guarani uma percepção de que a instrutora estava em dificuldades durante a Oficina, o que acharam “interessante” e “engraçado”, no sentido da preocupação da mesma e, da situação embaraçosa, mas que, por outro lado, se mostrou interessada na cultura Guarani, se colocando em abertura para escutar o que eles tinham para falar. Consideraram muito positivo poder ensinar também uma pessoa que vem para a comunidade como instrutor.

Mais que isso, para os entrevistados, que abordaram a participação nessa Oficina, estava claro que o conhecimento sobre sementes e plantio, pode e deve ser compartilhado. Reconheceram e valorizaram seu próprio conhecimento, mesmo com a percepção de que isso não havia sido considerado para a elaboração e o desenvolvimento da Oficina. Foi somente

pela disponibilidade dos participantes e pela presença em escuta dos Guaranis envolvidos, e posteriormente, da Consultora, que a Oficina deixou de ser uma aula de agroecologia, para ser uma troca de conhecimentos. Em que os Guaranis foram os agentes dessa transformação, no seu imaginário de trocas e criadores de condições de escuta. Como resultado da escuta e da disponibilidade, também da instrutora em se adaptar, em entender o conhecimento e construir um diálogo a partir desse conhecimento Guaraní, parece que algumas novas técnicas de plantio serão experimentadas, no sentido de fortalecer ainda mais a terra, como explicaram os Guaranis.

Mas, ficam imagens desse encontro quase desastroso, da possibilidade de uma experiência que poderia ter sido desperdiçada. Nosso modelo de ensino-aprendizagem, expresso na imagem do professor que sabe tudo e dos alunos “tábula-rasa”, papéis em branco, prontos para serem preenchidos. Esse modelo, reproduzido incessantemente nas relações de aprendizado, tende a diminuir as condições de escuta, no sentido do silêncio que pode produzir, sobretudo quando o universo ao qual se dirige, não compreende sua racionalidade, não traz imagens familiares, não possibilita, sequer, com todo o esforço do sujeito, tratado como “tábula-rasa”, uma conexão, uma presentificação de pessoas. Nesse sentido, voltamos aos ditos: são aquelas condições próprias aos “corpos presentes”. Nem a experiência pessoal, nem o modo de vida e as práticas agrícolas milenares dos indígenas parecem ter sido consideradas. Nesse modelo, do qual nós somos frutos, em muitas das experiências escolares, engrossamos os labirintos. Somente com a experiência radical de escuta, também experimentada pelos Guaranis, na escola, quando “tudo é difícil de entender, e não tem nada dos Guaranis” (G4) e toda a disponibilidade para o outro, para a abertura ao outro, que vai até a Aldeia, que fica nervoso, que se atrapalha, e que se percebe numa situação “constrangedora”, é que se ultrapassam esses imaginários de educação.

## 5 TRANSARQUITETÔNICA: DE VOLTA A RAIZ

Figura 24 – Transarquitetônica



Fonte: Oliveira (2014), Anexo do Museu de Arte Contemporânea da USP-Ibirapuera.

*Transarquitetônica*, uma instalação de 1.600 m<sup>2</sup>, foi inaugurada no Museu de Arte Contemporânea da USP, em 26 de julho de 2014. Frente ao desafio de ocupar o espaço “ícone da arquitetura moderna”, projetado por Oscar Niemeyer, Oliveira (2014), lança mão de todas as suas experiências com “a fusão entre as mais diversas modalidades artísticas” e a recuperação da “narrativa histórica”. Segundo Chiarelli (2014): “Sua proposta, ensimesmada, serpenteia a colunata pensada pelo arquiteto, como quem desvia de um obstáculo. Vista do mezanino, a intervenção parece reconhecer a existência do lugar proposto por Niemeyer, mas o ignora, passando de banda” (p. 6). O espaço deixa de ser uma travessia, para ser um lugar: que é pintura, escultura, arquitetura e conta uma história. “Finalmente, é curiosa a forma como sua obra lida com dois estados tão antagônicos: a veemência na sua aparição ao mundo e o modo sutil como experimentamos a sua obra” (SCOVINO, 2013, p. 117).

Numa conversa com o tempo, *Transarquitetônica* oferece uma oportunidade de interação que convida à experiência de todos os sentidos, instiga às diversas imagens, conduzindo à investigação da relação que estabelecemos com o espaço, na medida de um lugar, que contém vários lugares. Somo levados, por um movimento surrealíssimo, feito de anastomoses de lugares, a viajar, em tempo real, ao longo de uma travessia entre o imaginário arquitetônico de aspiração moderna às raízes gigantes, feitas de casca de madeira, como um lugar de origem. Reconstruindo a história de lugares por meio de nosso imaginário, como num túnel que conta uma história do tempo, linear e, ao mesmo tempo atemporal, da vida

social, chegamos ao final da obra às raízes, destinadas a nos reduzir, nos contornos e caminhos, cada vez mais interligados e menores, fazendo “encolher” primeiro os adultos, e muito pouco as crianças, no interior de um ambiente metafórico de natureza, em que só se pode sair por uma única e pequena abertura.

Do lado externo, passamos a uma interação incompleta, para observamos o prolongamento incompreensível das ramificações, em uma continuidade instigante, delicada e frágil, de pequenos fragmentos de galhos secos originais. As raízes ocupam cerca de dois terços da área da instalação, o que nos remete à grandiosidade e a força de sua matéria viva, de árvores centenárias, de uma presença que é de fato temporalmente muito maior, quando comparada a história das transformações da humanidade. Mas que, por outro lado, está bem mais sujeita as interferências, aos impactos, como bem registram as falhas decorrentes do período de exposição da instalação, demandando um cuidado maior do visitante, durante a interação com essa parte, mais sensível, da obra.

No vídeo *O Beijo - Portal da Arte Brasileira* (2014), Oliveira discute a poética e a estética do seu trabalho que podem instigar questões políticas, sociais e ambientais no público. A motivação para a intervenção espacial de transarquitetônica surgiu do contato com um documentário sobre a construção da transamazônica, rodovia que atravessou diversas terras indígenas, e que, na reflexão de Oliveira (2014), buscava um ideal, nem sempre comungado por todos. A instalação aborda um pouco esse aspecto, sob o olhar da arquitetura, trazendo um ideal de modernidade, que segundo o artista, não se concretizou na história do Brasil. Ao fazer a travessia, como na transamazônica, que “ligava nada a lugar nenhum”, não se tem uma funcionalidade prática, a obra está ali por outros motivos.

Transarquitetônica tem uma essência provocativa implícita no movimento que ela provoca no visitante, diferente de *Desnatureza*, a experiência sensorial se inicia pelo convite do somatório dos sentidos, mais se prolonga numa detonação de imagens que extrapolam os lugares que oferece. Assim, o sentido de cada ambiente conduz, como intenciona o autor, a diversas questões políticas, sociais e ambientais. Pois que o sentido dos espaços ainda que momentâneos, nos levam à percepção de diferenças, diferentes sensações, diferentes perspectivas, mas que dialogam com outras questões, com outras imagens que podem ser associadas imagetivamente aos lugares, aos desafios sociais e políticos de nossa história Brasileira, e ao desafio maior de todo ser humano, de “ser” e de “estar”, igual e diferente, em suas contradições e nas contradições do mundo que o cerca.

Imersos em nossas imagens, lugares, construções, direitos, desejos e contradições, de pequenos passos, de grandes desafios, voltamos a Yakã Porã. Foram três dias voltados à

vistoria final do Programa de Infraestrutura, avaliação coletiva da execução do PBA-I, e inauguração da escola indígena. A articulação desses encontros começa cerca de um mês antes. Em contato com o servidor da CTL- Joinville, sobretudo quanto à necessidade de marcarmos uma reunião com os responsáveis pela escola que seria demolida, e convidarmos representantes da Secretaria de Educação para a inauguração da nova escola, recebemos a informação de que a Comissão Guarani *Yvy Rupa* havia passado dois dias discutindo a educação escolar indígena. O encontro contou com a participação de lideranças de onze Terras Indígenas da região, dentre elas Yakã Porã e Aldeias convidadas do Paraná e de São Paulo. O técnico da Funai estava preocupado com a repercussão desse encontro diante da necessidade de nos aproximarmos da Secretaria de Educação de Joinville.

A Comissão discutiu toda a legislação pertinente à educação indígena, e a situação das Aldeias. Consolidaram um documento em que apresentavam denúncias e reivindicações ao Ministério da Educação – MEC, ao Ministério Público Federal – MPF, ao Governo do Estado de Santa Catarina e à Funai. Entre as denúncias constavam aspectos relacionados à ausência de infraestrutura adequada às seis escolas indígenas existentes na região, a reivindicação de novas escolas, com a participação das comunidades na definição das plantas arquitetônicas, e a inexistência de educação escolar indígena diferenciada em relação ao sistema pedagógico. E ainda: “observa-se na verdade uma adaptação ao ensino formal para as escolas indígenas, não sendo respeitadas as especificidades previstas em leis”. Segundo informação do técnico da Funai, os representantes da Secretaria de Educação de vários Municípios foram convidados, mas nenhuma das Instituições compareceu, o que foi entendido pelas lideranças como “descaso” ou “falta de interesse” (Processo Funai nº 08620.00310/2009).

As lideranças Guarani iniciaram um movimento em busca do reconhecimento de seus direitos à escola e à educação, pautando-se pelos documentos produzidos ao longo do processo de licenciamento da LT Joinville-Curitiba e da participação das famílias de Yakã Porã. O técnico da CTL-Joinville previa uma tensão entre a Instituição no Município e a Funai. Havíamos superado vários desafios para a construção da nova escola em Yakã Porã, e o técnico da CTL-Joinville apresentava uma situação como se estivéssemos em uma encruzilhada: entre o embate e uma tentativa de aproximação, sob risco de novos prejuízos e desgastes para as crianças e suas famílias em Yakã Porã. Já conhecia outros contextos como esse, em que queremos nos perceber apoiando as iniciativas dos movimentos coletivos, cujos direitos defendemos, mas podemos facilmente passar a criadores ou mantenedores de velhos *Minotaurus*: são denúncias concretas, contra a impossibilidade de exercício de direitos, que deveriam ser promovidos pelas Instituições e que se misturam com a pouca capacidade de

gestão das mesmas, promovendo alguns conflitos virtuais, encerrados em documentos, mas principalmente conflitos que tendem à pessoalidade, e que podem ficar encerrados em inimizades e impossibilidade de aproximação e ação colaborativa entre atores, personas institucionais, os quais deveriam estar agindo de forma colaborativa, potencializando as ações em prol dos direitos indígenas. Não que não estivéssemos impressionados com a mobilização da Comissão, e com o provável protagonismo do Cacique de Yakã no âmbito daquela discussão, fruto do envolvimento com todas as questões que abordamos sobre educação no processo de licenciamento. Sendo, de fato, uma repercussão positiva para os Guarani e seus labirintos. Contudo, naquele momento, me pareceu que a sobreposição de labirintos tenderia a agir prejudicialmente a própria repercussão positiva, prejudicando o potencial desses movimentos.

Como técnica da CGLIC sabia que deveríamos ter iniciado essa aproximação com a Secretaria de Educação de Joinville anteriormente, desde o início da discussão da construção da nova escola. Sentia a responsabilidade por não ter conseguido orquestrar tudo no tempo correto, me desculpando por outros embates, outros labirintos. Em um processo educativo de escuta de imaginários, prescindimos de auto-escuta e, não descartamos a possibilidade de diálogo antes de termos iniciado um movimento real para o diálogo e para o encontro entre pessoas, que representam uma persona Institucional, também imersa em seus próprios labirintos. Parecia que o novelo de lã, novamente, estava por um fio.

Na minha perspectiva, a escolha obrigatória era a de tentativa de aproximação com os responsáveis pela educação indígena da Secretaria de Educação de Joinville. A questão central não eram os desentendimentos entre as Instituições, mas a urgência da necessidade de desmobilização da escola antiga e da transferência para a escola na Aldeia. A prioridade era concretizar essa iniciativa, e inclusive aproveitá-la como oportunidade real de aproximação. Mas, os primeiros contatos teriam que ocorrer por telefone mesmo. E as primeiras três conversas não foram realmente fáceis. A primeira iniciativa, de nossa parte, foi reconhecer os desafios de ambas as Instituições e nossa falha em promover essa aproximação, no âmbito das discussões envolvendo a definição do projeto de construção da nova escola. A responsável pela educação indígena desabafou, com razão, sobre como se sentiram excluídos da definição do novo projeto. Concordei, me responsabilizei e me desculpei. Fizemos um convite informal e outro formal, para que fossem visitar a escola, e para participarem do dia da celebração da construção. Após realizarem a visita a Yakã Porã, recebemos um telefonema da Coordenadora responsável pela educação indígena, a qual elogiou a nova estrutura da escola, esclarecendo

que a Secretaria ofereceria todas as informações e orientações necessárias ao empreendedor e à Funai para que a transferência ocorresse sem grandes dificuldades administrativas.

Vinte dias depois chegamos a Joinville, e fomos direto para a reunião na Secretaria de Educação, que ocorreu de forma tranquila. Participaram do encontro três técnicos da CGLIC/Funai, o técnico da CTL-Joinville, a Coordenadora no núcleo de educação étnica, e a professora responsável pela escola indígena que seria desmobilizada. Trocamos algumas ideias sobre as possibilidades de propostas pedagógicas diferenciadas que o espaço ofereceria aos Guarani e ao professores. Não discutimos, com profundidade, nenhuma proposta, porém abrimos o leque de possibilidades, o diálogo com a Secretaria de Educação, e essa era a intenção naquele momento.

Seguimos para Yakã Porã, nosso primeiro objetivo era fazer a avaliação coletiva das atividades realizadas no âmbito do PBA-I. Participariam da avaliação a comunidade indígena, a empresa de consultoria executora do Programa, o empreendedor e a Funai. A avaliação estaria voltada principalmente para os desafios decorrentes da participação dos envolvidos, as adequações, e as atividades de continuidade. Ao investigarmos os aspectos de interferência na qualidade e na efetividade da compensação, desejávamos também, contribuir para a construção de procedimentos úteis à Coordenação, com vistas ao acompanhamento e monitoramento de outros Programas de compensação, envolvendo outras etnias e Terras Indígenas. No último dia participaríamos da celebração da construção da nova escola dentro da Aldeia. A avaliação ocupou dois dias de trabalho intenso, o que exigiu disponibilidade de todos. F11 participou da Oficina de Avaliação como moderador. Apresentei a metodologia:

A estrutura do PBA-I, com a sequência das principais ações, previstas no contexto de cada um dos Programas, foi apresentada em forma de targetas, fixadas na parede, por Programa (...). Os representantes dos principais envolvidos foram divididos em três grupos, com a utilização de cores diferentes, na hora de preencher as targetas. (...) A discussão foi iniciada, conforme o interesse da comunidade indígena, em refletir sobre cada Programa. Definido o Programa, a sequência das ações, já previstas conforme o cronograma e a metodologia do PBA-I, serviu de referência para montar, na parede da Casa de Cultura Multiuso, um mapa esquemático. Por meio desse mapa, os diversos participantes expressaram aspectos positivos e negativos, relacionados à sua participação e de outros, discriminando, no contexto da ação apresentada, algumas atividades específicas. Ao longo da discussão, foram identificados também, os encaminhamentos pertinentes às atividades e, ao Programa como um todo (Informação técnica - Processo Funai nº 08620.000310/2009).

As paredes da Casa de Cultura Multiuso foram ocupadas com as reflexões, as pendências, os encaminhamentos, conforme as ações avaliadas. As figuras a seguir apresentam diferentes momentos da Oficina de Avaliação do PBA de Yakã Porã.

Figura 25 - Avaliação do Programa de infraestrutura



Fonte: Fotografia da autora, 2014.

Figura 26 - Avaliação do Programa de infraestrutura



Fonte: Fotografia da autora, 2014.

Figura 27 - Avaliação do Programa de fomento à atividade produtiva e valorização cultural



Fonte: fotografia da autora, 2014.

Durante esses dois dias, várias questões importantes, enquanto procedimentos a serem adotados, visando melhorar o acompanhamento e o desenvolvimento de atividades previstas em outros processos, foram identificados e, consolidadas em uma Informação técnica. Para a avaliação completa do PBA de Yakã Porã, além desses dois dias de Oficina, foram considerados os Relatórios trimestrais de execução, entrevistas realizadas com os Guarani, e as vistorias do Programa de Infraestrutura. Contudo, não iremos abordar essas questões em seus aspectos técnicos e normativos, continuaremos a nos ater ao território do imaginário. Apresentaremos imagens para reflexão sobre a abertura para revelação de imaginários, sobre os processos de condições de escuta, sobre o aprendizado participativo para o diálogo, expressos nesses dois dias e, durante a celebração da construção da escola.

O Programa de Infraestrutura, escolhido, pelos Guarani, como o primeiro a ser analisado, ocupou uma boa parte do tempo da Oficina de avaliação, sobretudo em relação aos projetos das casas e da escola. Os dois projetos acabaram sendo propostos pela Funai, a diferença foi que o das casas não foi discutido com as famílias Guarani, enquanto o da escola partiu do imaginário das crianças e da normatização pertinente à escolas indígenas. Na fala do representante do empreendedor:

A grande dificuldade que nós tivemos e que a Funai também teve, acho que foi definir que tipo de casa seria. Nós, pela, acho que até inexperiência. (...) já tinha um projeto, que era seguindo os preceitos da Funai. E o arquiteto havia feito um desenho, e esse desenho foi que direcionou pra nós G2. Então realmente não teve participação dos índios, mas eu até acho hoje. Acho que até como experiência, sentar todo mundo e ver como deveria ser, tanto para

nós, quanto para vocês indígenas. Eu acho que para própria Funai. Confesso que acho que ele poderia melhorar muito, já veio pronto. Ele foi executado, mas no geral ficou bem interessante. (...) Acho que a gente aprendeu, é um aprendizado, mesmo o que não deu certo (E1).

A compensação deve ser realizada pelo empreendedor, pelo responsável pelo empreendimento, mas a Funai, muitas vezes, acaba assumindo responsabilidades que sobrecarregam ainda mais os técnicos e a Instituição. Essa responsabilização expõe os técnicos, num contexto de difícil atuação:

Cada comunidade tem suas concepções de moradia, de família, de materiais que usa. A Funai não é a responsável pela compensação, ela não tem como assumir totalmente isso. Pode ser um tiro no pé, porque a gente não tem equipe para isso. Acho que após acordado, entre empreendedor, Funai e comunidade. Aí o empreendedor contrata um projetista e daí se responsabiliza pelo andamento do projeto, e a Funai fiscaliza a obra e todo o PBA (F11).

Mas o empreendedor insiste na importância da gestão da Funai, para que as referências indígenas sejam consideradas no processo, sobretudo por que isso pode implicar em necessidade de mais ajustes e mais custos: “essa discussão na verdade é na fase da elaboração do PBA, mas isso foi diferente com as casas. A gente conseguiu fazer isso com a escola. Pra mim seria muito mais fácil que a Funai indicasse isso para o empreendedor” (E1). Os custos não fazem parte da dinâmica de atuação dos técnicos, agimos em termos de compensação de impactos. No momento do leilão, os empreendedores fazem uma estimativa de custo do que será possivelmente gasto com os Estudos e os Programas Ambientais:

Nesse ponto, até pra gente saber desse ponto específico também do que é um tiro no pé. Desde 2008, todos os modelos de leilão, para linhas de transmissão é feita para quem dar o melhor valor lá. Então, o cara quando vai entrar no leilão, ele tem que fazer o cálculo do projeto, de quanto vai custar para ele construir, desapropriação, em função do possível traçado, ele vai ver o que tem embaixo. Então, em cima disso, ele tem uma margem de lucro, e ele calcula até onde ele pode ir. Nesse caso aqui, quando se definiu o traçado não existia uma Aldeia, prefeitura, escola que não tava embaixo, a parte de desapropriação, prefeitura, a escola, então você tem a parte do IBAMA. Cada vez que você muda o traçado, muda o custo. Então, aqui a IESUL, gastou mais com torres mais altas pra cortar menos árvores. E outros gastos que não estava previsto (E1).

No território do imaginário nos defrontamos com a força da “evitação” da valoração. Enquanto trabalhamos buscando a compensação de impactos por meio da definição de ações e infraestrutura, envolvendo o exercício de convencimento de direitos, os empreendedores

trabalham num outro esforço, o de fazer com que os valores previstos caibam no reconhecimento de direitos, tendendo a considerar mais os custos que a compensação em si. A qualidade do PBA, nesse sentido, já fica prejudicada antes mesmo do início dos Estudos.

Significa que quando falamos em questões técnicas, especificidades, chamando a atenção para as concepções diversas e, as variadas dimensões de percepção de um impacto, os empreendedores e consultores fazem a ginástica compensatória dos cálculos, que tende a ser mais ou menos flexível, conforme a eminência de recebimento, ou a existência ou não de licenças emitidas. Embora não tenhamos poder de interferência no procedimento do Leilão, mas somente no momento dos estudos, somos diretamente afetados, todos envolvidos no processo, por esse sistema originariamente desencadeado dentro de um modelo econômico. Ou seja, queremos evitar a valoração, justamente e legitimamente, pela fragilidade de aspectos subjetivos envolvidos, e que a economia pode não considerar, no contexto de diferentes valores da sociedade pluriétnica. Mas ela ocorre, inevitavelmente, disfarçada, diluída pelo procedimento, fazendo com que imaginemos estar trabalhando com impactos e compensação, mas são os custos, que imaginamos poder desconsiderar, que agem, de forma relevante, muitas vezes, minando a qualidade dos Programas.

Estávamos reunidos desde cedo, e já eram dez horas da noite do dia seguinte, vários encaminhamentos foram identificados, várias questões foram novamente discutidas, algumas já abordadas nos capítulos anteriores e estávamos todos bem cansados. Faltavam ainda dois Programas para serem avaliados, conforme a ordem sugerida pelos Guarani. Fizemos uma pequena pausa e, retomamos para a avaliação do Programa de Educação Ambiental. O Cacique e a representante da empresa consultora chamaram a atenção para a existência de uma Carta, produzida por iniciativa dos professores que participaram do “Curso de formação em histórias e culturas indígenas: um mergulho na etnia Guarani Mbyá”, em prol dos direitos indígenas à educação diferenciada e à escola, como mais uma repercussão positiva da execução do PBA de Yakã Porã para as famílias e a educação indígena. Embora estivesse no último relatório, encaminhado em abril, ainda não conhecia o teor do documento. Li na hora, em voz alta e destaquei alguns trechos do “Manifesto *Jaguatá Arandú*<sup>14</sup>: carta pela criação de políticas públicas e educacionais voltadas à cultura Mbyá Guarani em Garuva”.

---

<sup>14</sup> *Jaguatá Arandú* cujo significado é caminhada em busca do conhecimento/da verdade (5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, fev. de 2014, PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009)

Sobre a relevância da participação no Curso para a elaboração da Carta, os autores explicavam:

Por mais que essa carta vá além dos objetivos do referido encontro, as proposições fomentadas nas reuniões ministradas, bem como a vivência com os Guarani mediada por aqueles interlocutores (os facilitadores das Oficinas: uma cientista social e um educador ambiental) foram fundamentais para o embrião do movimento que se antevê neste documento.(...) Tanto os Mbyá Guarani quanto os subscritores desta carta tem a plena convicção de que a luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas devem ser um objeto conquistado por eles mesmos, a partir de estratégias específicas de sua cultura e de suas próprias organizações (...) Não obstante, acreditamos que devemos nos aliar à causa indigenista. Estamos conscientes de que somos agentes das transformações sociais (...) (5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, 2014, anexo k, p. 1, Processo Funai nº 08620.000310/2009).

Os autores do manifesto fizeram algumas reflexões sobre a cultura Guarani:

Trata-se de uma cultura cujos conhecimentos acumulados estão disponíveis, desde que viabilizados, ao diálogo com a sociedade não-indígena – saberes estes que podem contribuir para a edificação de uma sociedade mais fraterna e menos individualista; mas humana e menos indiferente; mais cooperativa e menos competitiva; mais sustentável e menos inviável (...) (5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, 2014, anexo k, p. 1, PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009).

O manifesto apresentava vinte páginas organizadas em perspectivas teóricas para uma educação diferenciada Guarani, aspirações e sonhos e considerações finais, superando em muito minhas expectativas. Quanto à concepção de educação, os autores destacavam a vontade de expor seus pontos de vista e perspectiva de futuro. Assim, apresentavam as bases teóricas de uma perspectiva de educação diferenciada, convidando a reflexões em torno do ensino e da educação, conforme a sociedade em que essas práticas e ideias se desenvolvem. Esclarecendo o interesse do grupo para que essas dimensões fossem incluídas no âmbito da perspectiva de educação dos Guarani de Yakã Porã, no tópico “Nossas aspirações”:

Este movimento da sociedade civil organizada tem como objetivo geral buscar o cumprimento de premissas constitucionais reservadas às Políticas Públicas Educacionais na rede municipal e estadual de ensino em Garuva, privilegiando a cultura Mbyá Guarani, bem como sua inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino das mesmas. Igualmente, ansiamos por debater de forma ampla, com a sociedade civil e com as instituições competentes, a respeito dos aspectos que enovelam a educação escolar indígena em nossa região e dentro de nossa realidade. (...) Tem-se como pauta motriz a inclusão, o mais imediatamente possível, da cultura Mbyá Guarani e seus membros nos projetos de políticas públicas em Garuva, sobretudo na área de ensino. Isso possibilitará que vençamos a barreira da

invisibilidade social dos mesmos em nosso município, tanto no ambiente do trabalho quanto na esfera da cultura. (5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, 2014, anexo k, p. 7-9, PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009).

Os autores do Manifesto chamaram a atenção para a necessidade de ação e envolvimento dos agentes participantes de determinada política pública, considerando a complexidade que envolve sua operacionalização. Destacaram, de forma integrada, vários aspectos da norma legal, articulando os direitos indígenas previstos na Constituição Federal com legislação específica pertinente à educação. Apresentaram exemplos de escolas indígenas diferenciadas, como a Aldeia Guarani Boa Vista, em Ubatuba – São Paulo, e Aldeia Boa Esperança dos Yawanawa, no Cruzeiro do Sul – Acre. Discutiram ainda, a importância de articular os Territórios etnoeducacionais, “espaços geográficos e socioculturais, agrupados em 18 territórios, que buscam caracterizar um ou mais grupos de povos indígenas com perfis comuns”, conforme previsto nos Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e 2011-2020 Lei nº10.172 (Processo Funai nº 08260. 00310/2009), com os projetos educacionais do Município.

Considerando que pensar a educação dos povos indígenas é pensar a produção do conhecimento imerso em seus aspectos socioculturais e territoriais:

Essa nova política pública parte das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Com efeito, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de estar de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, mas mantendo as responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos (5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, 2014, anexo k, p. 14, PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009).

O manifesto discutiu a importância da formação de professores indígenas e da produção de materiais didáticos, que incluam conteúdos culturais próprios e o fortalecimento da língua de cada comunidade, conforme previsto também no PNE/2011-2020. Nesse sentido, destacaram a existência de cursos de licenciatura voltados à realidade indígena na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, disponíveis aos Guarani, Kaingang e Xokleng. Fazem ainda menção à experiência de seis anos da Escola Indígena Estadual Guarani *Karai Kuery* Renda, na Aldeia *Sapukai*, em Angra dos Reis – Rio de Janeiro, como fonte de outras informações e inspirações.

O documento abordou o tema com embasamento teórico e normativo, apresentando experiências e exemplos que procuravam tornar real a educação indígena diferenciada, como um aprendizado e uma busca coletiva. Nas considerações finais, os autores focalizaram a necessidade de ultrapassarmos a “paralisia” dos processos educativos, para buscamos uma educação que acontece como função de futuro projetada para um homem “melhor”. A utopia da educação deve ser em função de uma crença do homem em “si mesmo” e “em seu futuro”, em que “a mola mestra é a esperança e a transformação” (VON ZUBEN, 1995 apud 5º Relatório trimestral PBA Yakã Porã, 2014, anexo k, p. 18, PROCESSO FUNAI nº 08620.000310/2009).

O manifesto encerrou com uma poesia escrita por um poeta Guarani Mbyá, questionando-se sobre suas motivações para viver e para morrer em meio aos desafios, à incompreensão de seu mundo, mantendo-se, persistindo para superar sua condição. Discutimos o conteúdo da carta, trocamos algumas impressões, decidimos entrega-la à Coordenadora responsável pela educação indígena no dia seguinte, durante a celebração da construção da escola.

Encerramos a avaliação com a fala de cada participante. O facilitador da Oficina, F11, pediu que fizéssemos uma avaliação das contribuições que a participação no processo teve não só no aspecto profissional, mas também pessoal. O representante do empreendedor fez a seguinte reflexão:

Foi uma briga produtiva, acho que todo mundo aprendeu a conhecer mais da cultura, saber das necessidades, da carência e das potencialidades, acho que isso que todo mundo acaba levando né, e eu como empreendedor, financiador disso gosto de ver o fruto do nosso trabalho, acho que a sementinha tá plantada né, espero que outros empreendimentos ta. Eu sou totalmente contra a gente ficar transferindo dinheiro para Orgão público que a gente não vê onde o dinheiro tá sendo gasto. Aqui a gente ta vendo o resultado disso, nós que gerenciamos a obra, cada tijolo, cada prego. A gente sabe como e o que foi feito aqui. E lógico agradecer a colaboração de todos. Se tudo isso tá aqui hoje, o que tá aqui aconteceu foi graças ao empenho de todos (...), cada um do seu jeito. A gente fica contente, de ver o fruto desse trabalho sedimentado. Que vocês saibam essa geração e outra que vem por aí pra tocar esse trabalho, que agora é mais com vocês (E1).

Na fala do empreendedor expresse tanto a questão do aprendizado como a percepção de que seu envolvimento foi positivo, que passa a ser considerado um investimento pessoal e coletivo. Após todos falarem, o representante da CTL Joinville, pede permissão ao Cacique para revelar um questionamento:

Um dia o G2 me chamou aqui. Então hoje tem muito empreendimento acontecendo no Brasil. E a Funai tem essa preocupação disso não ser um balcão de emprego, uma relação de supermercado. A gente já estava conversando e preparando as comunidades sobre o processo de outro empreendimento, e o G2 me chamou aqui. E eu levei isso pros parente dele. Por que ele me perguntou se Yakã Porã podia ficar de fora do PBA desse novo empreendimento, agora nesse momento. A convivência com os Guarani mostra isso. Acho que essa fala é muito importante. Acho legal isso, é diferente da nossa cultura. (Fj3).

A boniteza de um encontro é sua imprevisibilidade. O PBA-I foi avaliado coletivamente como uma experiência difícil, desafiadora, interessante, acima de tudo como uma oportunidade de conhecer, de aprender, de madurecer nessas relações que são interétnicas, interinstitucionais, e também inter e intrapessoais. Ali estava, naquela pergunta a presença das reflexões que fizemos juntos, da relação de respeito e confiança de um povo quanto às suas próprias escolhas, fruto de um processo de escuta e auto-escuta que eles tão bem realizaram. No dia seguinte voltamos à aldeia para celebrar juntos a inauguração da escola, os Guarani cantaram e dançaram a musica *Nhanderu mirim*, que nos foi traduzido como “Toda criança é um pequeno Deus”.

Figura 28 - Apresentação da música Nhanderu Mirim



Fonte: Fotografia de Ricardo Burg (2014).

Participaram representantes da Funai CTL-Joinville, três técnicos de Brasília, o Coordenador Regional do Litoral Sul, que atende 60 Aldeias Guarani, dois representantes do empreendedor, o Secretario de Educação, do Município de Joinville e as famílias Guarani, principalmente crianças e adolescentes. G1 iniciou a celebração falando sobre a vida das crianças Guarani na escola, explicando por que os Guarani estão buscando as escolas para suas crianças, dizendo da alegria de todos em poder imaginar que ali podem pensar uma escola diferente, “onde as crianças não vão sofrer preconceito para aprender” (G1). Em seguida o Cacique falou:

(...) Pra nós foi um avanço muito grande ter a escola dentro da Aldeia. To falando assim, quando nos morava até em baixo da ponte. Eu sempre estudava, eu nunca parei de estudar. Vendo as criança dentro da aldeia é muito emocionante, né, lembrar do nosso passado. Isso é uma coisa muito grande para Aldeia. Já tenho uma filha, vou ter mais um filho. Pensar que no futuro as crianças não vão precisar sair da aldeia pra estudar. Por que eu sofri muito esse preconceito por que você é índio, né. O não índio, as vezes as crianças sofre muito, então quando a aldeia tem uma escola dentro, é bem melhor pras criança, pros pais da criança é bem melhor, é mais tranquilo. Antigamente, como minha mãe disse, os antigos não precisava muito da escola. A escola nossa é a casa de Reza, antigamente era só os antigo, antigamente não, ainda é, os mais velhos que ensina, são os professores nossos. O que passaram, eles que ensinam pra gente. Mesmo sendo liderança, eu aprendo muito ainda com os mais velho. Isso é uma aprendizagem muito grande pra mim. Eu já tive uma bisavó, que faleceu a uns 3 ou 4 anos, ela sempre me dava orientações, nem era liderança ainda. Ela sempre me falava como que eu podia falar, como que eu podia lutar para conseguir algumas coisas dentro da Aldeia. Nós guarani, a gente pensa que num é a nossa fala que permitir conseguir as coisas, é através, a gente fala através de *Nhamderu* maior, que é Deus né, pra nós. Se a gente falar sem pensar ou escuta *Nhamderu*, a gente não vai conseguir as coisas. Quando começou os PBAs, as casas, a escola, a gente reza muito para conseguir essas coisas. Então, pra nós é uma coisa muito grande. E é isso que eu tenho pra falar, eu num tenho muita coisa pra falar. E a gente vai cantar nossa cântico Guarani para inaugurar a escola (G2, 2014).

A fala do Guarani, o *ethos* que declara um modo de estar e de se expressar explicado pelas palavras do Cacique. Falar, expressar-se oralmente “presentificando”, tendo em mente que não se está falando somente para outras pessoas, mas para *Nhamderu*, no universo mítico e religioso Guarani, com a sua presença, apresenta uma postura diferente nas possibilidades de encontros, de abertura para escuta, e diálogo. E que esteve presente em todo o processo.

No nosso mundo de grandes diferenças, preconceitos, violência e necessidade de resolução de conflitos, a comunicação, a expressão do ser pela fala torna-se cada vez mais relevante. No Brasil, a técnica chamada Comunicação Não-Violenta é divulgada em cursos e oficinas e, profissionais da área da psicologia e da educação, principalmente, atuam em contextos de grandes injustiças pessoais e sociais, no âmbito de diversos trabalhos com a justiça restaurativa (GRECCO *et al*, 2014). A Comunicação Não-Violenta foi desenvolvida em contexto de grandes dificuldades de relacionamentos interétnicos, em que a discriminação age como impeditivo para que a comunicação ocorra de forma eficiente (ROSENBERG, 2006).

Segundo Barter (2012) a palavra comunicação revela uma busca de sentido e é um trabalho que inclui ação, não é só fala, está integrada a ação, a não violência, trata-se de uma coconstrução de sentido, que procura um alinhamento entre os envolvidos, para que se

perceba que o que estamos fazendo faz parte de algo que ao final serve a vida como um todo. A palavra não-violência é uma referencia mais abrangente, e refere-se não somente a não utilização de força, ou de agressão, mas há uma inclusão de diferentes perspectivas, no sentido de abordar uma possibilidade de conexão presente entre pessoas e relações, que a principio não está sendo considerada. Um dos aspectos relevantes para melhorar a qualidade da comunicação é trabalhar a qualidade de escuta, e isso ocorre pela empatia. A empatia significa, para a comunicação não-violenta, a disponibilidade para estar presente diante de outra pessoa e ouvir o que o outro quer falar, sobre o que ele está passando, pensando ou imaginando sobre aquela situação e naquele momento. Presente para entender o outro no contexto de sua perspectiva de vida, e da forma como as coisas aparecem. Pode parecer simples e óbvio, mas em situações de conflito e tensão, a qualidade da comunicação tende a ficar prejudicada e impedir que os envolvidos escutem e consigam visualizar a existência de diferentes perspectivas (ROSENBERG, 2006).

Como explica Barter (2012), ironicamente, é exatamente pela empatia, no sentido de que a escuta não pressupõe julgamento da revelação, que uma das condições que possibilitam a mudança é a percepção de quem fala de que o outro não procura a sua mudança e por isso, não há a necessidade de defender uma perspectiva como se ela fosse a mais correta ou a mais verdadeira. No mesmo sentido, além da empatia como um canal de escuta entre os envolvidos, o apoio é outro conceito importante no âmbito da comunicação não-violenta, pois significa que a resolução para os conflitos partiram dessa escuta e do entendimento que cada um poderá expressar sobre o que foi dito. O resultado, ou seja, a resolução dos conflitos resulta de diversos entendimentos e não da decisão e do pensamento de uma única pessoa (ROSENBERG, 2006).

Segundo Rosenberg (2014), como processo educativo, a comunicação não-violenta atua pela construção de um entendimento de que todos estamos construindo conhecimento sobre nós e sobre os outros em encontros de escuta, modificando a percepção pré-concebida de ação pautada por pensamentos impositivos. O conflito pode ser tomado como um espaço de conhecimento sobre os sistemas e sobre as pessoas participantes, que podem discordar e aprender coletivamente ao mesmo tempo.

Para Barter (2012), o mais difícil é a percepção da comunicação intrapessoal, é percebemos a qualidade da conversa que construímos com nós mesmo a respeito dos nossos desafios e quanto a revelação do outro. Essa percepção irá influenciar de forma preponderante a forma como comunicamos com o outro, revelando como percebemos a sua revelação e que pode ser tomada, nos casos mais difíceis de conflitos, como a percepção e julgamento da

pessoa e não de determinado pensamento. Por que a questão não é se sentir subjugado e nem subjugar, mas comunicar para conhecer e encontrar um sentido coletivo em meio à necessidades e perspectivas diferentes. Conviver com posturas diferentes pode ser enriquecedor, mas também pode gerar conflitos, por que a diversidade tende a revelar valores e interesses que se contrapõe e às vezes não tem condições de serem agregados.

A comunicação não-violenta discute a resolução de conflitos a partir de questões que são compartilhadas por todos, embora sob diferentes perspectivas, pois são necessidades humanas relacionadas principalmente à justiça, à cooperação e ao amor pela existência, entendida como um valor intrínseco e único a qualquer indivíduo (ROSENBERG, 2006).

A postura dos Guarani, durante todo o processo, e a nossa intenção de escuta, enquanto gestores responsáveis pela condução do mesmo, parece ter favorecido tanto a revelação de imaginários como a possibilidade de escuta. A comunicação não-violenta não deve ser interpretada como uma condição de passividade, mas sim como uma predisposição a resolução baseada na escuta e na auto-escuta, que não está centrada no eu. Contudo, no contexto do licenciamento, a referência da norma legal é necessária, por ser ela nossa referência de exercício de direitos e justiça, não como uma imposição de imagens e pensamentos pessoais, mas como um farol que nos ajuda a focalizar o sentido que precisamos encontrar nos programas de compensação, a partir da perspectiva da comunidade indígena envolvida. Todos os presentes fizeram agradecimentos pela participação, pelo aprendizado mútuo, pelo valor em participar de algo positivo. A fala do representante do empreendedor nos remete a essa abertura e inclusão do outro:

Foi um processo difícil, pessoalmente falando, mas aqui parece que tem uma energia diferente. Não sei, acho que é por que é muito positivo. Acho que é por que apesar da gente pensar diferente no início do processo, a gente não sentiu da parte de vocês que não eramos capaz de realizar, pelo contrário. E isso é diferente (E1)

O representante da Secretaria de Educação falou sobre as crianças, sobre a escola como um espaço para se pensar o futuro para os Guarani. As crianças Mbyá de Yakã Porã foram, ao modo Guarani, as protagonistas da definição do projeto de construção da escola em que estão estudando atualmente. A interação das crianças com a escola encheu os espaços. Àqueles que participaram da Oficina para a elaboração do projeto conversavam sobre cada detalhe da escola, das janelas grandes avistando a floresta ao espaço do refeitório amplo e aberto a todas as famílias, e a expectativa com a chegada do computador e do espaço para artes.

Figura 29 -Crianças Guarani no dia da inauguração da escola



Fonte: fotografia de Ricardo Burg, 2014.

Se o planejamento e a oficina para elaboração da proposta de projeto da escola não realizou uma modificação sobre um tipo de imaginário linear, sobre a marca do desenvolvimento e do mundo modernizado, como na imagética *Transarquitetônica*, ela instalou anastomoses, conexões de imaginários, os quais poderão seguir caminhos inesperados. Embora inesperados, esses caminhos foram preenchidos por nossa intenção de que todo o processo de intervenção desse voz aos Guarani, ao mesmo tempo, que permitisse a abertura, cada um ao seu modo, para que percebêssemos um sentido comum e um sentido único Guarani, em nossas ações e em nossa participação.

Figura 30 - Menino Guarani no dia da inauguração da escola



Fonte: Fotografia de Ricardo Burg, 2014.

Como chama a atenção Carneiro da Cunha (2009), devemos destacar em nossos debates, não só o que as comunidades fazem, e como fazem, ou seja, mais do que suas técnicas e seu patrimônio natural de recursos, devemos nos ocupar pelo que os povos pensam sobre o que fazem. E gostaria de acrescentar: sobre o que nós fizemos e continuamos ou passamos a fazer, e o que produzimos com nosso imaginário, com nosso fazer. E para que? Por quê? A essas perguntas, deveríamos nos debruçar.

A pergunta do Cacique, quanto a não participar de um outro PBA-I, nos colocou diante de uma potencia capaz de silenciar. A potencia que nos das condições de ver a força de um povo, que é capaz de refletir sobre suas escolhas, que resiste por uma estratégia cosmológica que os habilita a viverem sua existência, por meio de uma autonomia suave e discreta, mas confiante. É essa potencia que Bergamaschi (2007) reconhece:

O olhar que localiza os Guarani também como protagonistas da política pública é o olhar que foge da unilateralidade, e mesmo no silêncio, reconhece a potencia de um povo que foge aos mais refinados atos de destruição, mantendo suas crenças e seu modo de ser, modificando-as de acordo com as solicitações do presente, porém, coerente com uma cosmologia que se transforma, mas continua Guarani (BERGAMASCHI, 2007, p. 211).

Por meio da oficina com os desenhos das crianças, F11 trouxe a perspectiva Guarani para o projeto da escola, mas não foi só isso. A intervenção resgatou a confiança dos Guarani, naquele contexto específico de licenciamento, e sua capacidade de protagonizar a continuidade da execução do PBA-I, não só no âmbito da escola, mas também de outras ações, inclusive fora do contexto do PBA de Yakã Porã. Mais ainda, a voz e as imagens Guarani, reveladas a partir dos desenhos desencadearam essa percepção suave, tanto pela oralidade discreta, quanto pela sua força silenciosa, essa potencia que F11 mesmo já confiava, mesmo em uma percepção do licenciamento ambiental, como um contexto de vulnerabilidade que se impõe aos povos indígenas:

Depois que eu entrei na Funai, os índios viraram os povos vulneráveis, primeiro os vulneráveis. Se eu paro pra pensar, e quando eu não olho para eles como vulneráveis, quando eu vou pra Aldeia, eu não penso neles como vulneráveis, ao contrário, eu vejo uma potencia nesses povos. Acho que eles tão muito mais preparados para enfrentar uma crise ambiental do que a gente. Mas também, vejo essa categoria de vulnerável frente a nossa capacidade de destruição, desse outro, dessa alteridade (F11).

Então pergunto: “A nossa fraqueza é a força deles?”

Só que a nossa força é a fraqueza deles. Que é assustadora, é uma força de destruição de qualquer coisa que não seja igual a gente, é a natureza, é o índio, a identidade indígena. Quando o índio coloca força, alma na natureza, e aí a gente destrói também um monte de concepções, e até que ponto a gente destrói também um monte de concepções de mundo mesmo, a partir desse modelo. Eu fico imaginando como isso passa na cabeça dessas comunidades. Eu acho que a gente tem mais consciência que isso vai voltar pra gente. Meu amigo, o Gilson, que é Ingarikó ele vê a sociedade como uma força de construção material sem ainda ter noção do que que isso significa para a humanidade, consciência do que que isso significa pra nossa sociedade. Eu acho que ele enxerga a vulnerabilidade da comunidade relacionado a essa força da nossa sociedade, mas ele também valoriza muito a cultura dele. Sempre na Funai eu vou atuar, eu vou atuar numa condição de vulnerabilidade, numa condição que gera conflito, ou gera bebedeira, ou destruição, ou gera morte. Seja como dinheiro, seja como ação, alguns empreendimentos deixam isso muito claro, que vai inviabilizar a vida. Então, aí assim, hoje eu vivo o indígena desse jeito, nesse nível de vulnerabilidade, embora eu saiba que existe uma dimensão que não está ligada a esse tempo, a essa sociedade, que eu sei que nesse lugar não é frágil. Ao mesmo tempo em que, quando eu vou começar um processo, eu vejo uma potencia, então é uma polaridade, de vulnerabilidade e potencia. Como eu sinto essa potencia, porque eu vive essa potencia na minha experiência lá atrás, eu vou buscando essa potencia para os PBAs, pra que o PBA também seja um reflexo de uma potencia que eles são (F11).

Como lidar com essa vulnerabilidade? Como defender esses direitos indígenas conquistados num contexto tão difícil de trabalho? Que caminhos são esses, que método é esse? F11 reflete sobre seu trabalho em Yakã a partir da busca por outras experiências:

Eu fui adquirindo um jeito de fazer isso pela experiência. Eu não sei se eu sistematizei esse conhecimento assim, de como abrir espaço (para o diálogo). (...) Quando eu comecei aquela minha viagem pelo Brasil, o primeiro lugar que eu fui foi lá no Parque do Jaú, lá na Amazônia, eu lembro que eu fiquei muito curioso, e eu tinha uma ansiedade de conhecer aquele mundo, e fazia pergunta e tudo, aquilo não abria espaço e isso não adiantava pra eu me aprofundar. Me aprofundar porque eu acho que, a profundidade as vezes vem na relação que você estabelece, as vezes se estabelece no silêncio, e que não é num conteúdo falado, nenhum conteúdo nesse sentido. Então, eu acho que eu fui aprendendo aos poucos a entrar mais silencioso, nesses momentos de escuta, de aprendizado, de ouvir o outro, de tentar dar o espaço para o outro falar o que ele pensa. É um encontro para dar espaço para o outro. Então, acho que primeiro, eu acho que eu fui aprendendo a abrir a escuta. Entrar, não preocupado pensando como eu tenho que agir, não focado em mim, é entrar com a minha escuta. E a escuta pode ser pro desenho, num sentido amplo. Então acho que isso é uma coisa que eu faço, não penso, mas eu faço. Depois, não ficar indiferente ao que tá acontecendo, (...). Mas é mostrar, deixando livre, interagir, que como eu abri esse espaço, mostrar que eu tô ouvindo, que eu tô vendo (F11).

Durante o mestrado, e antes mesmo, F11 conviveu com os Ingarikó, em Roraima, vem de lá esse aprendizado de escuta?

Porque nos Ingaricó, que um pouco eu adotei, e um pouco eles me adotaram. Um local bem dentro da mata, da floresta amazônica, que eu não conseguia me expressar pela língua, então foi uma experiência muito silenciosa. Que eu so conseguia trocar pelo modo de vida que eles tinham, que era um modo de vida de alta dependência com a floresta, então eles iam fazer uma roça, faziam uma reza, pediam permissão antes. A relação comunitária era de troca, de reciprocidade, que não é mutirão, é diferente de fazer todo mundo junto. (...) e eu acho que eu descobri com os índios e com os povos tradicionais eu acho que eu vivi um amor diferente. Que o amor pela vida, era um amor por algo que estava ao nosso redor, não era uma coisa teórica. Não sei se eu vou conseguir explicar. Então, essa primeira referência que eu tive, foi um grupo da Amazônia. A primeira vez que eu fui comer com eles, eu comi rã. E os outros povos achavam que come rã ainda é atrasado. Bom, num foi por isso, mas eles usavam isso pra dizer que eu também era Ingarikó, pra justificar. Eles diziam F11 é Ingarikó porque ele também come rã. Mas eu aprendi muito sobre a troca com comida. Você chega numa casa, como você e recebido, como você se porta. Eu ganhei o caxiri, eu passava para outra pessoa com que eu queria me relacionar. Eu queria passar de estrangeiro para uma pessoa que tá começando a entender as relações ali. Então de alguma forma eu tava conseguindo falar alguma coisa (F11).

Pode o intelecto ser a fonte completa para a resolução de conflitos? Para a criação das condições de escuta? Para a abertura aos diversos sentidos? No mito de Prometeu, “O castigo pelo roubo do fogo não é porque Zeus ficou irado com Prometeu, mas porque o espírito se opõe à banalização” (DIEL, 1991). Os próprios conflitos emergem de uma certa banalização, em que a intelectualização da humanidade pode nos levar a um caminho de perda de sentido (BRANDÃO, 1997). O conhecimento, voltado à satisfação de desejos, está bem longe do fogo sagrado do Olimpo, protegido pelos deuses e deusas da mitologia grega, origem de um vasto imaginário ocidental. O fogo sagrado é da ordem das buscas que tendem a uma significação mais profunda, mais complexa, do sentido de existência da humanidade. Segundo Campbell: “Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana” (BRANDÃO, 1990, p. 3).

A intenção de escuta pode pressupor outra intencionalidade, que supera o interesse como profissional, como técnicos do licenciamento. Há uma vontade de buscar o sentido, que está vinculado a esse desejo de se aproximar, e de se conhecer os sentidos para se pensar o próprio sentido, em meio a tantos sentidos, e em meio a críticas ao próprio grupo, à sociedade e a forma como vivemos. Conforme Hollis (1997) são conflitos pessoais e coletivos agindo em contraposição ao modelo de homem que se ergue “em nome do progresso ou do lucro”,

por meio da mecanização dos corpos, e um tipo de alienação, aceita e compartilhada, que, no entanto, pode agir como uma ferida pessoal/social. O poema abaixo trata dessa compreensão:

Não sou um mecanismo, uma montagem de várias seções. E não é porque o mecanismo está funcionando mal, que estou doente. Estou doente por causa das feridas da alma, do profundo eu emocional e as feridas da alma levam longo, longo tempo, apenas o tempo pode ajudar e a paciência, e certo arrependimento difícil, longo, difícil arrependimento, percepção do erro da vida, e a libertação de si mesmo da interminável repetição do erro que a humanidade como um todo decidiu santificar (LAWRENCE *apud* HOLLIS, 1997).

Essa vontade de realizar atividades menos mecanicamente, menos alienadamente de si mesmo e do outro, e mais significativas, que emerge de constelações de imagens coletivas e pessoais, e fica, muitas vezes, à deriva, no interior dos labirintos, é a mesma capaz de suportar e intencionar reverter o determinismo, a força de imaginários que não se comunicam e que, agem, insistentemente, negando direitos, tornando invisíveis alteridades, que são de outro brilho. São essas alteridades negadas, apagadas que nos impedem de ver com clareza os caminhos possíveis, para as saídas momentâneas dos labirintos.

Em “Espelho Índio. A formação da alma brasileira”, Gambini (2000) trabalha com o conceito de projeção da psicologia analítica, numa análise da expressão dos imaginários jesuítas, numa análise que se volta à formação e atuação de imaginários coletivos, para compreender como esses processos, que se anastomosam intrapessoalmente e interpessoalmente, iram negar a alma indígena. Na intenção de salva-la, destroem a potencialidade de encontro e conhecimentos para ambas. O conceito de projeção aborda uma das características psicológicas do humano, em que ao olharmos o outro, não o vemos, enxergamos, ao contrário, projetado no outro e no seu grupo, aspectos que negamos em nós mesmos, em nossos diversos grupos. Aspectos que nosso imaginário considera condenáveis como modelo, ou como existência (GAMBINI, 2000) Ao fazermos isso, negamos a existência desse “mal” em nós, evitando-o. A forma como lidamos com a projeção pode ser uma barreira às condições de escuta.

A mitologia Guarani fala do surgimento da Rainha do Mar *Piragüi*<sup>15</sup>. Segue, a transcrição do mito, por inteiro:

Quando as pessoas se separaram em *Opavãpy*<sup>16</sup>, cada grupo se repartiu entre as ilhas. Alguns foram para *Eiretã* (Ilha do Mel), alguns foram para

<sup>15</sup> *Piragüi* significa sereia (LADEIRA, 2007).

*Jakutinga* (ilha da Cotinga), alguns foram para *Piragüi* (Superagüi)... E nesse lugar, quando tentavam atravessar o mar, havia uma mulher, fraca demais, prejudicando a passagem do grupo para a terra de Nhanderu. Ela, por ser muito fraca, não conseguia passar pelas provas. Então não adiantava acompanhar o grupo, então sua alma sozinha foi ao encontro de Nhanderu, e seu corpo foi ‘comprado’ pelo mal e aí aconteceu e aí aconteceu uma coisa que não deveria acontecer. O corpo dessa pessoa que virou outra ‘coisa’, foi deixado naquele lugar. Esse corpo foi comprado pelos peixes para ser sua ‘rainha’. E se chamou *Piragüi*.

Os mais velhos contam esse caso muito antigo, que causava medo.

*Piragüi* precisava de um acompanhante. Um homem teve um filho, mas, quando esse filho estava na barriga da mãe, o pai sempre ia pescar. *Piragüi* tomava conta dos rios pequenos e da grande água, de tudo, e ela tinha ciúmes das águas que eram limpas e bonitas. E ela tomava conta dos peixes e não queria que os homens estragassem, sujassem e não queria que os homens judiassem dos peixes. (Ela dava só alguns peixes aos homens, só os que podia). Então, quando o homem não conseguia pescar o peixe, ele sujava a água, fazia cocô nas águas, de raiva, sem saber que *Piragüi* existia ali. Então, um dia, quando ele fazia isso, *Piragüi* deu um tapa na bunda dele, e disse:

- Você suja a água que para mim é o meu lugar (*Piragüi amba*). Seu filho está para nascer, então, se você quiser peixe, você dá o seu filho para mim, e eu te darei peixe em troca.

E ela deu bastante peixe. E o homem levou pra casa e, chegando lá, disse à sua mulher:

- Eu já pesquei bastante peixe, e agora não vou mais pescar nesse rio – e não contou à esposa o acontecimento. Depois que seu filho nasceu, o homem não foi mais pescar, nem andou na beira do rio. Depois que a criança cresceu, *Piragüi* não se esqueceu do trato com aquele homem.

E quando o filho já estava adulto e não sabia do acontecimento, seu pai já tinha se esquecido do trato com *Piragüi*. Então, quando o rapaz chegou no rio, *Piragüi* pegou ele e levou para bem fundo no mar (*Ygyüyre*).

O filho sumiu, e o pai e a mãe não sabiam como ele tinha desaparecido. Mas as famílias comentavam o jeito como ele sumiu, pois tinha um *yvyraiija* (guia religioso) muito forte naquele grupo.

Então, o pai daquele rapaz se lembrou e pensou:

- Fui eu quem errei, fui eu quem vendi meu filho para *Piragüi*. E, chorando, ele disse assim: - Minha esposa, fui eu quem vendi, pois naquele tempo que meu filho estava para nascer, eu sempre ia no rio, mas não pegava o peixe.

---

<sup>16</sup> Opavãpy é o fim, a extremidade da terra, onde ela termina e começa o destino, “o fim de uma coisa, início de outra” (LADEIRA, 2007, p. 144).

Por isso eu fiquei bravo e fiz cocô no rio. E *Piragüi* veio e me bateu – e contou o caso para a sua mulher.

E o pai e a mãe do rapaz sumido se desesperaram e foram contar o caso para o *yvyraiija*, que já sabia do acontecimento.

Então *yvyraiija* fez uma reza (*oporaei*) muito forte e pediu para *Nhanderu* que mandasse mais força para ele, *yvyraiija*. Então fizeram uma casa grande, uma *opy guaxu* (casa de rezas), na beirada do rio onde o rapaz desapareceu. E aí, nessa casa, rezaram, cantaram e dançaram todos juntos. Fizeram isso três dias (*mboapy ara*), sem parar. No quarto dia (*irundy ara*), *Piragüi* apareceu, entrou nessa grande casa. Apareceu dançando e catando (rezando como *Mbya*) e, ao mesmo tempo, o rapaz que ela tinha levado ela carregava preso, ao seu corpo, num pano de carregar criança.

Os parentes do rapaz viram ele grudado em *Piragüi*, mas ele estava vivo. Quando ela entrou na casa, dançou, dançou, dançou e de cansaço, pelo fogo, pelo calor do bem do *yvyraiija*, ela caiu. Ela soltou o rapaz.

Então, quando ela voltou a si, se assustou, mas não falou nada e foi embora para o seu lugar, pela força do *yvyraiija*. E nunca mais voltou.

Pois esta é a origem da força dos *yvyraiija* de libertar as pessoas que são atingidas pelo mal, que sofrem doenças causadas pelo mal dos outros (LADEIRA, 2007, p. 149-151).

Um mito pode ser fonte de conhecimento pleno, no sentido de que oferece uma constelação de imagens, de pensamentos e sentimentos, que, como a arte, atinge de forma espontânea, aspectos do consciente e do inconsciente humano, sem que para isso seja necessário uma preparação (ELIADE, 2013). Conforme Hillman (1977), os mitos são capazes de modificar a ordem da imaginação, eles constroem um modelo para a conduta, uma postura diante de um desafio, falam sobre um modo de estar e de ser frente a uma dificuldade. Mesmo para o homem moderno, conhecer um mito arcaico, como um estrangeiro, que não o vivencia, pode ser uma fonte de conhecimento, reflexão e descobertas, sobre a humanidade, sobre os povos, sobre si mesmo. E isso não é novo, essa vivência, esse estímulo para o imaginário e a vida ainda acontece, por meio dos contos, os quais falam de um enredo modelo, agindo de forma iniciatória sobre a imaginação do ser humano e suas possibilidades de existência, podendo ser aproveitado ou não:

O conto reata e prolonga a ‘iniciação’ ao nível do imaginário. Se ele representa um divertimento ou uma evasão, é apenas para a consciência banalizada e, particularmente para a consciência do homem moderno; na psique profunda os enredos iniciatórios conservam sua seriedade e continuam a transmitir sua mensagem, a produzir mutações. Sem se dar

conta e acreditando estar se divertindo ou se evadindo, o homem das sociedades modernas ainda se beneficia dessa iniciação imaginária proporcionada pelos contos. Caberia então indagar se o conto maravilhoso não se converteu muito cedo em um ‘duplo fácil’ do mito e do rito iniciatórios, se ele não teve o papel de reatualizar as ‘provas iniciatórias’ ao nível do imaginário e do onírico. (...) Começamos hoje a compreender que o que se denomina ‘iniciação’ coexiste com a condição humana, que toda existência é composta de uma série ininterrupta de ‘provas’, ‘mortes’ e ‘ressureições’, sejam quais forem os termos de que se serve a linguagem moderna para traduzir essas experiências (originalmente religiosas) (ELIADE, 2013, p. 174-175).

O sentido que o conto, a fábula e mito irão adquirir é sempre o mais apropriado para quem entra em contato com ele, tende a ser significado e sentido de forma diferente, conforme a fase da vida, em termos de faixa etária, de grupo e de acontecimentos (CAMPBELL, 1990). Assim, não há interpretação, ou entendimento errado, o mito se dispõe à humanidade, como um presente ao inconsciente e a vida, cuja racionalidade transcende intenções de restringi-lo culturalmente ou historicamente (FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988). Ironicamente, por outro lado, o erro seria tentar encontrar um significado único ou interpretação verdadeira para cada mito, limitando suas possibilidades, e anulando por fim sua racionalidade aberta (CAMPBELL, 1990). Há algo que as diferenças culturais, biológicas, simbólicas, míticas só faz ressaltar, no entanto, conforme Campbell (2010) demonstra em seus estudos de mitologia comparada, tratam-se dos temas da história espiritual da humanidade, que em meio a tantas variações de apresentações, ampliações, distorções, reafirmações e resoluções, concentra e desponta aos olhos uma essência que aponta para a “unidade da raça humana” (CAMPBELL, 2010).

Não há restrições ou limitações, o mito trabalha por meio de uma racionalidade que constrói modelos a serem seguidos, “em todos os ritos e atividades humanas significativas” que busca à superação de desafios, comuns em certos aspectos, à humanidade, gerando um tipo de conhecimento inclusivo e colaborativo, segundo as diversas cosmologias (FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988, p. 13). O mito pode desencadear uma imagem nova para determinado problema ou conflito, ele oferece outra perspectiva de tomada de decisão, de atitude, perante o mundo, quando encontramos uma identificação com o desafio que ele aborda e, com o sentido de humanidade que ele oferece para ser compartilhado (JUNG, 2000).

Vivemos os mitos pessoalmente, e coletivamente. A mitologia pessoal origina-se dos “fundamentos do ser” e da “mitologia produzida pela cultura”. “Todos criamos mitos baseados em fontes que se encontram dentro e fora de nós, e vivemos segundo esses mitos” (FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988, p. 16). Assim, “os mitos servem para inspirar, gerar

convicções, orientar ações (...) ‘criando a participação apaixonada de todas as funções da personalidade (mito individual), ou de todos os membros de uma sociedade (mito coletivo)’”, (MURRAY, 1960, p. 335 *apud* FEINSTEIN, KRIPPNER, 1988, p. 16).

Talvez possamos dizer que os mitos estão em função de um acontecimento conectivo da sociedade, calcado e, ao mesmo tempo, inspirador de um sentido de existência, que expressa-se em movimentos em prol da manutenção do próprio coletivo, como ocorre com os interesses de relações de dádiva, apresentado por Mauss (2003). Em que o termo “coletivo” pode ser compreendido de forma diversificada, conforme as inspirações mitológicas dos indivíduos e dos grupos, podendo levar a uma concepção mais restritiva, como a concepção de grupo como família, vivenciado pelo arquétipo do herói moderno (FEINSTEIN; KRIPPNER, 1988), ou que pode expandir-se até a perspectiva da própria vida, como em alguns mitos arcaicos ou orientais (CAMPBELL, 1998) ou mesmo, estimulando e dialogando com neomitos, como propõe a corrente ambientalista da Ecologia profunda, ao colocar a integração do homem em uma complexa rede, cuja existência está submersa por uma conexão complexa e delicada (CAPRA, 2006).

Mesmo que não conhecêssemos absolutamente nada da cosmologia Guarani, ou que nosso conhecimento superficial, e adaptado ao nosso próprio imaginário, nos fizessem projetar as mais diversas imagens sobre aquelas famílias, o seu modo de estar, e de ser, ainda assim teríamos, como tivemos, a oportunidade de perceber, que estávamos, diante de uma concepção de sentido de existir, bem diferente, do modelo da nossa sociedade.

A mitologia Guarani está presente não só como uma fonte de conhecimento e, de modelos, mas como uma forma compreender e de lidar com os desafios diversos. De forma complexa e intrigada, as “normas divinas” estabelecidas nos mitos, independente de terem o tempo que tiverem de existência, constroem um caminho para a vida. Os novos mitos estão imersos nas mesmas “normas divinas” que os mitos de origem, que falam dos nascimentos, dos nomes, dos alimentos (LADEIRA, 2007).

A questão territorial Guarani é uma face dessa busca, quando as pressões diversas os colocam diante de uma preocupação e de um conflito, cujas implicações tratam da perda de terra. A cosmologia que inclui a existência e reconhece os direitos dos brancos de existirem ao seu modo, é a mesma que diz da importância do reconhecimento, da legitimidade dos Guarani não só de ocuparem as florestas, as terras reservadas a eles por *Nhanderu*, que precisam ser sonhadas, cuidadas, mas também os direitos de movimentarem-se em seus caminhos, nos limites estabelecidos em uma existência Guarani (LADEIRA, 2007).

Conforme Ladeira (2007) explicita, a convivência com os Guarani Mbya, que participaram de suas pesquisas, revelou a “valorização crescente dos preceitos religiosos”, significando a “própria condição de sobrevivência num mundo superpovoado pelos brancos, uma vez que ela contém os ensinamentos sobre convivência, tolerância e estratégia”. Em meio a tantas modificações cotidianas, expressas em diferentes hábitos, principalmente alimentares, a religião concentra, de forma decisiva, e acaba sendo por isso mais fortalecida, como o mais importante caminho para a diferenciação étnica. Isso transparece também na intensificação da mobilidade das famílias e da reciprocidade, que se acentuam em “oposição á escassez da terra” (LADEIRA, 2007, p. 27).

Dialogar com a mitologia Guarani pode ser um exercício de compreensão, de busca de sentido, que pode colaborar para nossas reflexões. Relembremos que os mitos e os arquétipos podem oferecer ensinamentos que se destinam aos desafios e superações próprios ao ser humano, nas palavras da Campbell (1990):

não precisamos correr sozinhos o risco da aventura, pois os heróis de todos os tempos a enfrentaram antes de nós. O labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói, e lá, onde tínhamos encontrar algo abominável, encontramos um deus. E lá, onde esperávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos. Onde imaginávamos viajar para longe, iremos ter ao centro da nossa própria existência. E lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo (CAMPBELL, 1990, p. 23)

Proponho um diálogo de imagens, de elementos simbólicos que podem desencadear uma reflexão. Não sendo nem proposição, nem método, mas apontamento oferecido pela sabedoria Guarani . Afinal, a memória do imaginário brasileiro é o de uma alma que pode se reconhecer mestiça, e que pode se beneficiar disso, por que “encerra em si uma novidade criativa de novas possibilidades irrigadas por correntes mitogênicas, ou tradições míticas tão diferentes: a mitologia ameríndia, a mitologia africana e a mitologia greco-romana” (CHAVES; ARAÚJO, 2014, p. 64). Vamos mergulhar nesse mundo simbólico do Mar, das sereias, das provações, seguindo o que nos apresenta o mito Guarani.

No mito do surgimento de *Piragüi* a fraqueza da mulher é de corpo, mas também e principalmente, é uma fraqueza de espírito, já que ela sucumbe à vida, por não conseguir superar as provas de *Nhanderu*, “como jejuns prolongados, danças, rituais, abstinências sexuais etc., necessárias para se alcançar o *agüyjé* (a plenitude). A fraqueza expõe todo o grupo, quando o corpo é abandonado pelo espírito da mulher, e “vira outra coisa”, sendo deixado naquele lugar, e sendo “comprado” pelo mal (LADEIRA, 2007, p. 149).

No entanto, ocorre a primeira reversão do “mal” quando o corpo é comprado pelos peixes para ser parte do Mar, como rainha, como protetora, como sereia, metade peixe, metade humana. Pois a nova forma, o novo lugar, encerram uma transformação que gera uma criatura única, metade Guarani, e, portanto, guardando uma memória corporal Guarani, e metade peixe, com a memória do mar. Essa sereia passa a proteger os peixes e às águas, mas reserva aos homens alguns peixes. Ela revela sentimentos humanos, como a necessidade de companhia e o ciúme dos lugares bonitos que protege.

As sereias, antes de ocuparem o lugar de seres sedutores e ameaçadores, representavam os cuidados com os mortos, alimentando a “inteligência que permanecia latente na psique” (BRANDÃO, 1992, p. 175). Sereias carregam simbologia dupla, o seu duplo é físico, e também consciente/inconsciente. Elas guardam o mar, cuidam do mar. O mar também está imerso em duplicidade simbólica: é calma e violência, é acolhimento e revolta. O mar guarda o todo do inconsciente (CAVALCANTI, 2000).

A relação dos Guarani com o mar também é dupla. A localização das Aldeias na Serra do Mar revela essa duplicidade. O mar é o caminho, é o destino, é o encontro verdadeiro, mas também assusta. Não é comum um Guarani entrar no mar, em geral não sabem nadar (SHADEN, 1962). O mar é o destino. O mar também é passagem, é a matéria que liga o mundo dos mortos ao mundo dos vivos. Para mitologia grega e oriental, o oceano é a água primordial, “concebido como um grande rio serpente, que cercava e envolvia a terra” (CAVALCANTI, 2000, p. 21).

O homem que pesca deve aprender o ritmo do mar, os ciclos, respeitar os tempos de escassez e abundância. O pescador lida com uma grandiosidade que o coloca numa relação corpo e cosmo, imbricada na sobrevivência e na própria vida. A pesca se exerce como um ofício de conhecimento e respeito (ADAMS, 2000). Na mitologia Guarani, o homem que não respeita o período de escassez, repete a fraqueza da mulher que virou sereia. É uma fraqueza de espírito que irá expor o mal, representado pelo acordo que o pai faz em entregar o filho em troca de peixe. O homem supõe enganar *Piragüi*, e não mais retornar ao mar. As sereias com seus cantos e espelhos são os seres que agem pela revelação do inconsciente, dos desejos. As sereias entorpecem a mente para que os desejos despertados possam ser revelados (CAVALCANTI, 2000). “De todos os elementos, a água é o mais fiel espelho das vozes” (BACHELARD, 1997, p. 199). É assim que *Piragüi* revela a fraqueza do pescador. *Piragüi* é o instrumento da revelação do mal, que retorna a Aldeia. O menino cresce e já rapaz, ao se aproximar do rio, é levado por *Piragüi*, que já o aguardava. E mais uma vez, os Guarani apresentam sua perspectiva de reversão do mal, quando constroem uma casa de reza grande, e

rezam por três dias até o surgimento de *Piragüi* e a liberação do rapaz desaparecido. O rapaz não é capturado em um enfiamento à *Piragüi*, ele é liberado pela ação coletiva da reza, pelo envolvimento de *Piragüi*, atraída pela dança, “pelo fogo, pelo calor do bem do *yvyraiija*, ela caiu. Ela soltou o rapaz” (LADEIRA, 2007, p. 151).

A mitologia Guarani aponta para a existência do mal na banalização, na fraqueza do espírito, e ao mesmo tempo, para a presença de uma força no bem e no coletivo, que deve ser capaz de reverter a presença do “mal”, seduzido pela possibilidade do bem. Os labirintos estão repletos de versões históricas do mal, de produção de imagens a partir da projeção do mal, centrado, focalizado no outro.

Trabalhar com direitos humanos e educação nos coloca em uma condição de intervenção, que precisa e, está centrada, de uma forma ou de outra, na relação entre as pessoas, e em um tipo de crença em algo que também é humano, e que, é tão essencial quanto o nosso potencial para desenvolver tecnologias, atuar politicamente, e buscar a justiça, em meio a tantas contradições sociais. É talvez essa, a verdadeira crença que nos dispõe a escuta do outro, que motiva buscar sentidos que promovam algum tipo de conexão entre pessoas diferentes, criando a partir de diferentes imaginários novas imagens, novos mitos. É uma crença na possibilidade de vivenciar o trabalho investido no coletivo, só que num sentido mais amplo que a própria defesa de direitos indígenas, e isso parece necessário para passarmos adiante.

As expressões presentes nas falas dos sujeitos participantes, o significado que o Cacique apresentou para a fala Guarani, o mito, as formas de comunicar, a possibilidade e a necessidade de promover condições de escuta, tudo isso vai reconfigurando o arcabouço do labirinto. Poderíamos discutir mais e novas técnicas de participação, sugestões de metodologias mas, esse trabalho tem um compromisso com a honestidade do autor para com suas próprias questões e reflexões. As condições de escuta dos sujeitos são diferentes, e serão sempre, nos diversos labirintos, as técnicas e metodologias participativas só tem a acrescentar nesses labirintos, contudo o que gostaria de apontar são questões para reflexão no âmbito da educação e do nosso *ethos* pessoal e profissional, no interior e na vivência dos labirintos.

A forma como nos posicionamos, nos colocamos, nos expressamos nesses labirintos pode interferir no comportamento do próprio labirinto. Rosenberg (2006) quando começou a pensar no método de comunicação não violenta, se questionava como algumas pessoas preservavam sua *natureza* pacífica, mesmo nas situações mais difíceis, e qual era o impacto disso sobre o desenrolar de situações de conflito.

## TURBILHÃO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 31 - Turbilhão



Fonte: Oliveira (2007), Conselho Britânico São Paulo.

Um turbilhão é uma massa de ar que se movimenta com velocidade, formando um espiral, redemoinho, ciclone, tornado, e por onde passa revolve o que estava aparentemente firme, em repouso ou consolidado. O turbilhão suspende partículas, fluidos, objetos, vidas. O turbilhão de Oliveira (2007) invade o espaço da galeria, “analisa o espaço e o povoa, desconstruindo-o de maneira passional. (...) reconstrói esse espaço com uma carga de energia incomum, formas em constante mutação. Não é uma bela aposta?” (AMARAL, 2011, p. 2). O território do imaginário é um território vasto, fértil e compartilhado. Reconhecendo-o ou não, há que se ter em conta a sua presença, como também a da racionalidade, já exaustivamente elevada ao nível das soluções únicas e das verdades exclusivas, justificativas para tudo. O território do imaginário age na clandestinidade, não é justificativa oficial para nada, mas age com a mesma força, para criar ou destruir, incluir ou excluir, impedir ou propiciar. Nossos fantasmas estão todos aí.

As imagens das camadas mais profundas do nosso território do imaginário continuam presentes. São imagens que se associam a novas imagens, novas ideias, formando novas constelações desencadeando esperanças e frustrações. Nos rondam as imagens da perda de sentido, de se propor a produzir algo que não se entende, que não se come, de tudo que é sinônimo de perda da alma. O território do imaginário também é utilizado como estratégia, em que se lança mão da verdade de imagens para expressar autoridade, embasada em neomitos e de ideias que precisam ser provocados, pois é uma afirmação de poder, que, com inúmeras consequências, tende a impedir e prejudicar as possibilidades, as condições de

diálogo e de revelação dos sentidos das comunidades, dos empreendedores, dos consultores e gestores.

A condição para experimentarmos um tipo de humanismo, necessário às sociedades pluriétnicas, só tem a ganhar quando em nosso discurso e nossas atividades de gestão e planejamento, nos movemos imbricados por uma ciência e tecnologia qualificadas, capazes de serem apreendidas em prol da capacidade criativa dos envolvidos, mas também quando abriremos espaço para a expressão das imagens, advindas dos encontros arquetípicos.

A “saga da escola de Yakã Porã” é apenas uma, pois que todos os dias inúmeras sagas, em geral, até bem mais difíceis, e com outros elementos mais complexos de interferência, estão impressas, nas expectativas e decepções das comunidades indígenas, nos autos dos processos, nas estruturas, nas atividades, nas oficinas, nas ações dos técnicos responsáveis pelo acompanhamento de todos os PBAs indígenas. Como técnicos é preciso se desdobrar para fazer com que a compensação seja um fato, não uma promessa. Mas não é sempre que isso ocorre, as sagas se desenvolvem complexamente, demandando uma dedicação e apoio multidisciplinar, que não está prontamente disponível: os técnicos se angustiam, os índios se movimentam das mais diversas formas, os empreendedores se afastam e reclamam. Mas não podemos esquecer que o maior afeto ou desafeto fica mesmo é com os povos indígenas.

O limite da incerteza, da insegurança, do desconhecido, criando uma condição de vulnerabilidade das certezas e do imaginário dos sujeitos parece impor uma abertura para a escuta, para a busca de um novo sentido, sentidos que se reconstroem em novas ações, em novas saídas, em mitos, em neomitos e tendem a interferir no imaginário. As experiências de vida, em sua forma quase ritualística, também parecem criar um lugar radical de disponibilidade para escuta, para abrir-se ao entendimento de novas perspectivas. Nesse caso se aprende, como um caminho, momentaneamente único, para fazer a vida dar certo.

Mas, nem todos terão oportunidade e interesse nessas vivências, nesses confrontos radicalíssimos de imaginários, que se colocam a nos fazer escutar, e a nos reorganizar. Por isso, outras estratégias, normativas que sejam, necessitam invadir a concretude do real. São essas, muitas vezes, nessas condições de labirinto, as únicas condições capazes de impor uma abertura, um tipo de acolhimento “forçoso” do imaginário. Parece que, em Yakã, essa condição foi capaz de abrir uma pequena fresta de escuta, e que esta fresta foi valorativa a todos, em suas diversas perspectivas. O licenciamento ambiental é um espaço que exige a gestão normativa, e esse é, na maioria das vezes, o melhor instrumento para iniciar uma provocação e criar vulnerabilidade ao poderoso imaginário da memória brasileira da interface e ao *ethos* do brasileiro, ambos desaguando na negação da alma indígena.

Contudo, numa face de contradições do labirinto, quando pretendemos fazer dele um espaço educativo, é pela humanização das relações, no sentido de escuta de imaginários, de inclusão desses imaginários nos espaços de diálogo, entre os atores, que temos a possibilidade de torna-lo mais colaborativo e, ao mesmo tempo, menos tensionado e conflitivo. Embora a norma legal seja um instrumento de vulnerabilidade de imaginários e condições de escuta e auto-escuta, sua exclusiva imposição podem tornar nossas saídas frágeis. Pois, ao mesmo tempo em que, abre uma porta forçada, aumenta os desafios do labirinto, porque alimenta suas paredes, pois os direitos não são entendidos, são ainda mais polarizados, no contexto dos diversos imaginários.

Dentre as lições de Yakã Porã, uma se destaca das demais: o sentido do nosso trabalho, a partir das considerações e revelações que o diálogo do imaginário proporcionou deve ser, primeiramente, o próprio sentido de existência passada, presente e futura da comunidade, que está em questão. É que o sentido do nosso trabalho poderá ser mais positivo e será amplificado, agindo como um eufemismo catalisador sobre a carga simbólica, que sustenta nosso labirinto e nossos fantasmas, se for centrado no sentido da comunidade e se, conseguir, centrada nesse sentido, possibilitar o diálogo dos sentidos diversos, pois que esses, só tem a enriquecer e clarear a todos, o próprio sentido da comunidade, o sentido do labirinto e, portanto, o sentido do que estamos nos propondo a realizar. E é nesse aspecto, que parece positivo e relevante deixar que o imaginário se revele.

Ao final, parece que em bem poucas vezes, e em bem poucos momentos, conseguimos realmente alcançar esse sentido para a comunidade de Yakã Porã, esse sentido para os Guarani, de algo que tenha acontecido de fato nesse PBA-I a partir de sua própria perspectiva, como os desenhos das escolas, e as lembranças de preconceitos que revelaram. De algo que tenha sido um acontecimento de revelação, de visibilidade aos nossos olhos, mesmo dentro de sua própria Aldeia, mesmo no contexto de um PBA-I para Yakã Porã e para o sentido dessa comunidade. Tem-se a impressão que não se revela quase nada sobre seu imaginário, que as expressões do imaginário dos Guarani não são acessadas nesse contexto, porque seu sentido maior escapa ao nosso próprio território do imaginário. Algo de almas acostumadas a se protegerem e de outras almas não preparadas à escuta? Que o processo, de maneira geral, não foi mais que um leque de imaginários já prontos, que os Guarani de Yakã Porã deram um tratamento próprio para poderem experimentar e talvez se apropriarem, para depois com a mesma suavidade se desprenderem.

Pensar uma educação para o diálogo é um desafio que está conectado a um tipo de exercício de humildade para escuta, de humildade para silenciar e escutar, com foco em outras

perspectivas, que a sociedade ocidental não entende como um valor em si, e nem como um valor coletivo. Isso é grave, se considerarmos nossa sociedade pluriétnica. Humildade como valor, como pressuposto para se pensar a educação para o diálogo, e que pode, ousado a dizer, em última instância, ser vislumbrada como parte integrante de uma ação estratégica em prol dos direitos indígenas.

Temo ao mencionar a educação para o diálogo como uma ação estratégica, sobretudo por que acredito no valor das estratégias, quando assentadas num imaginário de encontros em alteridade e em longo prazo. E ao toma-la como estratégica corremos o risco de presentificarmos (a todos os envolvidos) em falso, transformando-as não em espaços de encontro presentificados, possíveis e colaborativos, mas em vivências arquetípicas imaturas, justificadas pelo cumprimento de nossas metas, transformadas em novos caleidoscópios de imagens. Um jeito próprio e egoístico de visualizar o encontro nesse lugar, que tende a dificultar ainda mais o labirinto e gerar mais desencontro. O labirinto deixa de ser uma saída coletiva, com visão estratégica de longo prazo, para ser labirinto eterno, de metas isoladas, de manutenção de imagens, que só se reafirmam, que engrossam as paredes, com mais e mais camadas de rebocos.

No território do imaginário temos que encarar que o encontro das diferentes perspectivas revela nossa imaturidade técnica-científica e social pluriétnica, traduzida em uma impactante sobreposição de projetos e desencontros, de posturas vacilantes. Em algum momento, e já é hora de amadurecer, científica-técnica, institucional e socialmente, teremos que dialogar buscando uma nova dança de imagens, imagens capazes de revelar que não estamos propondo que, ao bater em um “fusca”, o empreendedor devolva uma “BMW”. Por que, como na reunião da Câmara de Conciliação, descrita na introdução, teremos que ser capazes de explicar que não estamos batendo em um fusca, e talvez nem tenhamos uma concepção imagética apropriada para esses povos a quem nos dirigimos, ou seja, não temos a menor ideia no que estamos batendo. E o quanto pode ser difícil para os povos dimensionar essas “batidas”, essas gravidades acumulativas, essas invisibilidades do labirinto. Abre-se o diálogo quando se desencadeia reflexões que se utilizam do próprio imaginário, numa conversa que está mergulhada nas imagens apresentadas, e então, é capaz de criar uma imagem nova, a partir da abertura às condições de auto-escuta e escuta do outro.

De fato, não temos uma ideia e uma imagem, que não parta de nossa própria, mas podemos reconhecer de antemão essa nossa limitação, que só poderá ser corrigida com o acolhimento, com a recepção de um auto concepção de sentido, centrada na perspectiva dos próprios povos. E que, no entanto, é esse reconhecimento de nossa limitação de sentido, que

deve nos preparar para o diálogo, que nos habilita para ocupar uma posição de defesa dos direitos indígenas, que amplie as possibilidades de diálogo. É uma defesa de direitos ampliada na possibilidade de ser educativa, e dar um sentido outro, ao próprio exercício da atividade que desempenhamos.

Pelo menos, já estamos habilitados para podermos afirmar que esse universo de imagens diversas já está bem “amassado”, e acumula “batidas”, acumula tentativas de “reparos” internos e externos, ou sendo tomado como “fusca” ou como “BMW”. Na tentativa de realizar a compensação, os técnicos da CGLIC, o empreendedor, os consultores ficamos oferecendo um encontro que beira aos “consertos” dos “amassados acumulados”. Se não pudermos vislumbrar algo de fato colaborativo em longo prazo, vamos continuar assumindo dívidas, que se atualizam. E, a compensação que poderia ser de um outro brilho, se transforma em política pública de consertos. Exatamente aquilo que o licenciamento não deveria estar se ocupando: de educação, escola, saúde e território-moradia. Parece-nos que as lacunas de outros brilhos nunca serão preenchidas.

Quando partimos das imagens que não são nossas, abrimos um diálogo de sentido, que acontece no território do imaginário, onde nossas imagens buscam as imagens do outro. E quando nosso sentido dialoga com o sentido do outro, criamos uma ponte de diálogo, de encontro. Nós, que nos apoiamos na normatização, nas matrizes de impacto, nos especialistas das diversas áreas, precisamos considerar nosso próprio imaginário para trazer a tona o imaginário dos povos, para fazer do devir legislativo uma realidade e promover o diálogo. Vivemos monólogos, num contexto que impõe, ao nosso modo radical de ser ocidental, um sistema e um método que solapa o imaginário dos povos. Ao fazer do licenciamento ambiental um espaço educativo, talvez possamos vislumbrar a legião de Baitogogo.

Quando falamos usando o sentido do outro, são vozes outras que se expressam, são falas ampliadas, não falamos pelo outro, o reduzindo a nosso sentido, mas buscamos trazer as vozes que não são nossas para o diálogo. Não seria então a defesa dos direitos indígenas, um desafio de diálogo inerentemente educativo? Para dar conta de seu labirinto, o herói Baitogogo se multiplicou em uma legião, ou a legião surgiu em sincronicidade com a decisão de voltar? Essa legião, de potencial criativo potencializa-se nos espaços, nos ambientes tensos e confusos do labirinto, surge da assunção humilde e ao mesmo tempo, capaz, expressa em Baitogogo. Os mitos, pelas suas imagens universais e, pelas suas motivações arquetípicas, nos oferecem pistas de possibilidades de caminhos para lidar com o labirinto.

Quando uma perspectiva anula a outra, ela elimina também suas potencialidades criativas, sua psique, sua alma. Baitogogo assassinou o homem que violentou sua mulher, mas

depois a matou usando quatro tatus como auxiliares. O cadáver foi encoberto por uma esteira. Uma morte encoberta, disfarçada. Nossos instrumentos de morte estão disponíveis a nos auxiliarem num assassinato disfarçado, são inúmeros e se configuram em violência material e simbólica. Mas, sempre existe algo de imprevisível em um menino e seu excremento. Mesmo num contexto trágico é possível criar algo novo? O pesadelo de Baitogogo é o peso do passado que vira o futuro, é a tragédia e a memória de seus atos, que criam um tronco vivo, que cresce, pesado em seus ombros. O passado e o presente só podem deixar de ser nossa cruz se em nossas imagens, em nosso trabalho, em nossos encontros partirmos em busca de nossa capacidade conjunta de produzirmos algo colaborativo e significativo.

Se decidirmos, como Baitogogo, voltar com um pouco mais de crença nos diversos potenciais criativos talvez encontremos a voz da ancestralidade da alma indígena brasileira, as gerações anteriores à Baitogogo, assumindo com alteridade as escolhas sobre as criações que a legião de Baitogogo oferece, sobre o que tem valor, o que tem significado e o que não tem, e portanto, pode ser descartado.

Teremos que, considerando nossa capacidade de desviar daqueles obstáculos intransponíveis, confiar no diálogo, na liberdade e na verdade que a expressão do imaginário revela sobre o nosso labirinto. Ao educarmo-nos para o diálogo, encontraremos os fantasmas é verdade, mas não mais escondidos na imprecisão de uma fala incerta, sob o imperativo equivocado do racional, pois o mundo do não-índio também está impregnado pelo simbólico e pelo imaginário. Como este trabalho abordou, o mundo racional não é o oposto do imaginário, existe uma conexão entre as ideias e as imagens, movidas por arquétipos diversos, eles dançam, às vezes harmonicamente, às vezes em descompasso, mas não se desgrudam.

Talvez nossa tarefa seja criar mais a partir desses diversos arquétipos e suas potencialidades, do que enveredarmos pelo combate aos fantasmas. Há um poder outro em criar coletivamente algo de valor, algo compartilhado e elaborado pelo coletivo, é fator de valorização dos envolvidos, tem a propensão de alimentar o imaginário com os aspectos valorativos das constelações de imagens, ainda que cada um permaneça comemorando algo em seu “infinito particular” e imerso em suas próprias constelações, pois isso é da ordem da alteridade. Não perderemos energia em desmistificar, ao invés disso dar espaço e voz ao nosso potencial de criação é que nos capacita para mudarmos as imagens de nossos arquétipos, mudarmos crenças emparedadas e elaborar coletivamente novos mitos.

Os Guarani de Yakã Porã vislumbram seu futuro, planejam um espaço melhor para suas crianças e percebem que suas imagens e ideias sobre a escola, fizeram parte de um processo de licenciamento e foram consideradas como um sentido da comunidade de Yakã

Porã. Esse sentido movimentou a equipe da CGLIC e o empreendedor e, está lá, para as crianças, para os professores, para a comunidade, para a Funai acompanhar. Nós compartilhamos esse sentido, essas imagens com as ideias dos Guarani, com as nossas ideias.

Todo o respeito e o cuidado voltado à constelação de imaginários dos Guarani, e aqui extrapolamos para os povos indígenas, deve também nos permitir um diálogo para o presente e para o futuro do sentido dos povos. O medo de adiantar questões, levantar ou chamar a atenção para atividades diversas, que podem ser mais um fator de interferência no sentido dos grupos, e ao mesmo tempo, de que o estímulo ao fazer pensar, sob determinado tema, seja confundido com uma negativa, uma oposição, não pode nos imobilizar. A “imobilização respeitosa” nos descompromete das escolhas “arriscadas”, há um afastamento seguro dos “fantasmas”. Por outro lado, as escolhas acabam se comprometendo por outras vias, vias disponíveis e, em geral não tão cuidadosas. Passemos então, ao compromisso respeitoso, que precisa ser resignificado para todos. É respeitoso quando parte do sentido de cada um o encadeamento de reflexões profundas e corajosas, colaborativas, com informações de qualidade, para uma capacidade crítica diante do presente e do futuro.

Ainda assim, todo o esforço coletivo, de tentativa de pensar junto, provocando o diálogo de imaginários, pode não funcionar, novos labirintos, velhos e novos fantasmas, uma areia movediça que quase nos engole, *Realidade líquida*. Isso é sim o que é: uma dor e um tipo de morte. Sofre-se muito, dá vontade de não ver, não saber, mas aí talvez exista um grande potencial de revisão, de reflexão, de aprendizado se não deixarmos esse lugar ser engolido pelo imaginário do incapaz, do vitimizado, da potencia determinista que se agiganta, que se reedita, ancorado mesmo no seu pretenso acaso homogeneizador.

Muitas vezes penso que não tiramos oportunidade de nossas experiências porque acreditamos que compartilhar derrotas, reconhecer e lembra-las são um tipo de masoquismo que não cabe nesse mundo de alegrias acessíveis e infinitas. Talvez esse seja um ato heroico do nosso tempo, do indivíduo e do coletivo: encarar aquela dor não só da invisibilidade, do descaso, e do preconceito, que nos acomete quando estamos em Terras Indígenas degradadas, exploradas, quando percebemos impactos irreversíveis nos grupos, a entrada desconcertante e devastadora do álcool, os danos sobre as almas, mas aquela dor que brota das escolhas ruins, escolhas que surgiram onde havia um deserto de impossibilidades, e se fez oportunidade. E depois usar mal uma oportunidade! Compartilhar isso requer não só aquele conhecido “estomago de aço”, mas uma dose extra de esperança, de credibilidade no ser humano, para se refazer, se reinventar, para equilibrar as dificuldades dos labirintos com a celebração do que tem significado, do que dever ser celebrado: aquele sentido único de existência, que é a

essência do que nossa faceta de humanidade pluriétnica tenta preservar, independente do povo e de sua própria trajetória mítica heroica e dramática.

Talvez também seja necessário reconhecermos que alimentamos ficções de roteiros previsíveis, e parece que nessas ficções talvez também morem algumas de nossas potenciais derrotas, daquelas que nos matam na praia, depois de tanto nadar. Precisamos nos perguntar se não alimentamos esses roteiros de alguma forma? E se essa forma tem alguma coisa a ver com o medo que se instala, ao ter de trabalhar no contexto desse labirinto de alta complexidade? No contexto de tantos fantasmas, no contexto do incontrolável e de poderes outros, que diante disso tudo nos expõe a uma fragilidade, a uma vulnerabilidade sem tamanho, nos levando para um caminho inseguro sem novelos de lã e sem saídas imagináveis. Como se sentir qualificado para um trabalho como esse?

Nossos fantasmas deveriam nos desafiar a sair do ciclo de um imaginário, que nos permita reconhecer o solo em que pisamos, que nos permita avançar na crítica de nossa própria sociedade e ultrapassar uma vitimização, uma culpabilização que embora reais, não nos capacita a passar adiante. E ficamos girando no labirinto, sofrendo com um novelo que só cresce, e que se desfaz na nossa própria mão. O novelo do licenciamento, embora sempre volte à Funai, porque é dela sim a responsabilidade de gestão dos processos, não foram os técnicos que o teceram sozinhos. E isso não nos descompromete. Esse novelo, passado às mãos dos povos indígenas, Órgãos licenciadores, aos Ministérios Públicos, aos empreendedores, será mais bem desenrolado, conforme os diversos atores, num cenário que gostaríamos de imaginar, pudessem colaborar com o melhor de seu potencial, imbuídos do sentido de existência revelados pelos povos. E aí sim, o papel dos técnicos da CGLIC aparece, porque não somos tradutores, o nosso contexto de labirinto exige que possamos dar voz em alteridade aos povos, deixando que a revelação desses imaginários nos provoque a dialogar com o que há de melhor e de pior na nossa própria sociedade.

Podemos nos capacitar para aprimorar o diálogo dos envolvidos, criar oportunidade de troca de experiências em oficinas colaborativas, voltadas para os técnicos, e acreditar no potencial colaborativo de outros setores da própria Instituição, nos casos em que há abertura e condições para a participação de outros setores. Mas, sobretudo, diante de nossa impossibilidade de apreender e assumir uma perspectiva diferente da nossa, mesmo que por um momento, acolhe-la, considera-la, dar voz as diferentes perspectivas, deixar que as extremas posições que as perspectiva de alguma forma venham a determinar, e alimentar os conflitos, colaborem para um entendimento ampliado da sobreposição de labirintos presentes no licenciamento.

Parece útil que nessa imagética, nesse imaginário trabalharmos, cada vez mais, para o acerto, não para a recuperação, muitas vezes inatingível e indesejável do passado, mas para o futuro. Para buscarmos como o índio de hoje, evidentemente não o índio genérico, pensa o índio do futuro, para trabalharmos a partir de um marco dado, onde algumas questões poderão, por fazerem o sentido que fazem, ser resgatadas, recuperadas, mas outras serão irreversíveis.

A espiritualidade dos Guarani, expressa em seus mitos, e no diálogo que estabelecem com a sociedade e seu universo simbólico de modernidade, e com os desafios impostos pela materialidade, da qual o processo de licenciamento ambiental é emblemático, tendem a se refletir também nas saídas que encontram para lidar com o labirinto. Nesse sentido, é nosso dever, superando as incapacidades de diálogo, colaborar para que, em respeito ao sentido Guarani, essas saídas se ergam pelo *mithos logos* da sustentabilidade. Embora, reconhecendo que os Guarani em muito as ultrapasse, pois que está imersa em uma vivência atemporal e não em uma expectativa incerta de salvar um futuro incomum.

Os mitos em sua medida fantásticos e assustadores, contando imagens-verdade de humanidades, não superam os desafios do cotidiano subterrâneo, submerso das pessoas em seus mundos, dos Povos Indígenas no difícil lugar de ameaças e incertezas, o desafio de enfrentar os inimigos, aqueles monstros gigantes na defesa de suas Instituições, dos insuperáveis obstáculos de Projetos inalcançáveis, das fábulas mágicas econômicas e suas fadas madrinhas ultrapassadas. Como no filme “O labirinto do fauno” nossa leitura é dupla, o que vivemos e o que imaginamos, ou o que imaginamos que vivemos também movimentam a vida, constrói e reconstrói as paredes dos diversos labirintos.

Parece que a educação para o diálogo, no contexto dos diferentes imaginários abordados nessa tese, aspectos de um labirinto, com dificuldades de auto escuta, e acolhimento de imaginários, não é só uma oportunidade, ela é urgente, ela é necessária. E a ela nos voltamos não como uma metodologia participativa, mas como uma proposta pedagógica que está centrada na postura dos sujeitos no interior do labirinto e diante dos obstáculos. Essa postura diz respeito ao nosso *ethos*, e a nossa habilidade para lidar com nossa conversa interna, com nossos *minotaurus*, sob pena de inviabilizarmos todo o processo, de engrossarmos as paredes dos labirintos, porque o novelo de lã do desencontro, só pode ser acessado a partir da escuta dos sentidos dos indígenas e dos envolvidos nos processos. E terá que ser desenrolado coletivamente, com a consideração e a busca das capacidades, das potencialidades, que poderão, de fato, contribuir para a proteção e a valorização do sentido dos povos.

Nas minhas extensas leituras, uma discutia o quanto a epígrafe dos trabalhos científicos é reveladora dos autores dos trabalhos. Eles não escreveram as epígrafes, mas há uma identificação arquetípica, com o processo imaginário, poético e simbólico, evidenciado nas palavras inspiradoras das citações. Admito e acredito que, sem nenhuma necessidade, todo esse trabalho é revelador da vivência arquetípica desse autor. É uma busca incessante para entender por que chegamos onde chegamos, mas, principalmente, por que não conseguimos ultrapassar essas desumanidades terríveis contra a vida e contra nossas potencialidades criadoras e, por que nos fechamos ao outro, impedindo também suas potencialidades. Há, nessa busca, um desejo profundo de ver, por meio desses potenciais revelados, nossa capacidade de, nos permitindo ampliar nossa perspectiva, em um esforço de acolher a perspectiva do outro, dissolver, ainda que momentaneamente, esses labirintos. Para poder celebrar, por partes, nossa existência e, eufemizar a dureza de nosso trabalho e dos labirintos que encontramos.

Num mundo como o nosso, repleto de injustiças, de desconsideração com os direitos humanos, de violências aceitas, e invisibilidade de pessoas fica difícil acreditar, agir em prol da reversão do “mal” presente na humanidade, e não na pessoa, como nos falam os Guarani no Mito do surgimento de *Piragüi*. E isso se torna talvez, ainda mais difícil, quando se discute um problema, impregnado com poderes políticos e econômicos de grande impacto, mas são os próprios pensadores dessas imagens, que nos convidam a acolher um pouco essa possibilidade. Entendendo que esse mal nem sempre é o oposto do bem, eles andam juntos, se confundem, coexistem, indiferentes a nossa capacidade de percebê-los em nós, como também nos mostra o mesmo Mito. O maior mal a nós mesmos e ao nosso trabalho se instala quando somos acometidos por um fazer desprovido de significado coletivo, e nos perdemos procurando sozinhos esses significados, ou tentando imprimir significado onde nos colocam obstáculos intransponíveis, os mais diversos. Mas agir, imaginar a possibilidade dessa imagem acontecendo talvez seja um bom caminho, por que ela confere um sentido maior ao nosso trabalho, ao nosso encontro no labirinto, ao sentido próprio da educação para uma sociedade pluriétnica, mas principalmente para nosso sentido de existência.

Deixo para o final, o que é início, trata-se daquele tipo de acontecimento imbricado em encontro e desencontro. Aqueles de que nos falam o inconsciente, apresentando imagens em forma de sonhos e da existência de fenômenos humanos, como o da sincronicidade a nos desafiar com a honestidade dos fatos. Um dia antes de me inscrever para o concurso da Funai, fui dormir com a dúvida: “Conhecer os povos indígenas é uma coisa, mas trabalhar na Funai é outra. Será?” Segue o relato do sonho daquela noite: Sentada na cama, olhava para a janela de

vidro. No mesmo instante escutei um grito e avistei um guerreiro indígena saindo da mata. Ele correu em minha direção, atravessou o vidro e, em um único golpe, perfurou meu peito. Meu coração parou. Sentada, olhava o jovem índio no chão, ajoelhado na minha frente. Meu peito sangrava. Ainda em choque pela violência do gesto, retirei o que achava ser um punhal, mas era um galho de árvore. Examinando o galho, observei que na sua extremidade mais fina o que havia perfurado meu peito era a ponta de uma caneta.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de antropologia**, São Paulo, 43, abril 2000.
- AMARAL, A. A arte urbana de Henrique Oliveira. **Catalogo da exposição Galerie Georges-Philippe & Nathalie Vallois**, Paris, junho 2011.
- ARENDT, H. **Eichmamm em Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BACELAR, D. F.; SILVA, A. P. F. O bom selvagem e o preservacionista genocida: mitos e conflitos na utilização e conservação da biodiversidade brasileira por populações não-industriais. **Revista Biociências Unitau**, São Paulo, 14, 2008. 144-151.
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos. Ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, 27, maio-ago. 2007. 197-213.
- BIODINÂMICA, E. M. A. **Estudo do Componente Indígena Terra Indígena Yakã Porã**. Joinville, p. 390. 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença, contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRANDÃO, J. D. S. **Dicionário mítico-etmológico**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega I**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. 18. ed. [S.l.]: Vozes , v. II, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 26ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BUBER, M. **Eu e tu**. 8º ed. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

- CALDEIRA, C. P. **Revisitando o ethos indígena e a nação no caminho de construção das identidades**. Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 155. 2006.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus. Mitologia oriental**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus mitologia criativa**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo : Cultrix, 2006.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com asas**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.
- CARRARA, E. **Tsi Tewara: um vôo sobre o cerrado Xavante**. Antropologia social Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1997.
- CASSORLA, R. M. S. **Do suicídio: estudos brasileiros**. Campinas: Papyrus, 1991.
- CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CAVALCANTI, R. **Mitos da água. As imagens da água no seu caminho evolutivo**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CHAVES, I. M.; ARAÚJO, A. F. Entre as luzes e as sombras. Em busca dos mitologemas da alma brasileira na perspectiva de Gilbert Durand. In: BOECHAT, W. **A alma brasileira: luzes e sombra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 42-70.
- DA SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. [S.l.]: [s.n.].
- DERANI, C. **Direito ambiental econômico**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- DIEGUES, A. C. S. **O mito da natureza intocada**. 4º. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DIEL, P. **O simbolismo na mitologia grega**. São Paulo: Attar Editorial, 1991.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 2º. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6º. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ERTHAL, R. M. D. C. A ciência e o sertão: um projeto de população. In: FREIRE, A. C. D. **R. Memória do SPI. Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios**. Rio de Janeiro: Museu do Índio - Funai, 2011. p. 179-190.
- FEINSTEIN, D.; KRIPPNER, S. **Mitologia pessoal. A psicologia evolutiva do self**. 10ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

FELIPIM, A. P. Práticas agrícolas e manejo do ambiente entre os Guarani Mbyá. In: RICARDO, F. **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 303-309.

FERNANDES, I. Os irmãos criadores: um mito de origem brasileira. In: BOECHAT, W. (. **A alma brasileira luzes e sombra**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014. p. 219-238.

FONSECA, M. Iniciativas Guarani no manejo de seu futuro. In: RICARDO, F. **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 310-313.

FORTES, L. R. S. **Rosseau: o bom selvagem**. São Paulo : FTD, 1996.

FREIRE, C. A. O. **Memória do SPI textos, imagens e documentos sobre o serviço de proteção aos índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do índio - Funai, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALLOIS, D. T. Terras Ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, F. O. **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

GAMBINI, R. **Espelho índio. A formação da alma brasileira**. 2º. ed. São Paulo: Axis mundi, 2000.

GAMBINI, R. A alma do tempo. In: **Revista Claudia**, São Paulo, p. 66-71, outubro 2008.

GEERTZ, C. Ethos, visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 93-106.

GRECCO, A. E. A. **Justiça restaurativa em ação. práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014.

GUIDON, N. As ocupações pré-históricas do Brasil (exetuando a Amazônia). In: CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 37-52.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: CAMPBELL, J. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 136-205.

Henrique Oliveira. Desnatureza (2001). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=4](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=4)>. Acesso em: 04 março 2015.

Henrique Oliveira. Pau-coxa (2012). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=2&cod\\_Serie=30](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=2&cod_Serie=30)>. Acesso em: 04 março 2015.

Henrique Oliveira. Baitogogo (2011). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=31](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=31)>. Acesso em: 04 março 2015.

Henrique Oliveira. Turbilhão (2007). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=5](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=5)>. Acesso em: 20 março 2015.

Henrique Oliveira. Transarquitônica (2014). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=34](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=34)>. Acesso em: 04 março 2015.

Henrique Oliveira. Bololô (2011). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=31](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=31)>. Acesso em: 20 março 2015.

Henrique Oliveira. Desnatureza 2 (2014). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=34](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=34)>. Acesso em: 20 março 2015.

Henrique Oliveira. Pinceladas (2011). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=4](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=4)>. Acesso em: 20 março 2015.

Henrique Oliveira. Pintura artificial (2010). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=4](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=4)>. Acesso em: 20 março 2015.

Henrique Oliveira. Realidade líquida (2012). Disponível em:  
<[http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&cod\\_Artista=1&cod\\_Serie=31](http://www.henriqueoliveira.com/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=1&cod_Serie=31)>. Acesso em: 20 março 2015.

HILLMAN, J. An inquiry into image. **Spring**, York, 1977. 62-88.

HOLLIS, J. **Sob a sombra de saturno, a ferida e a cura dos homens**. São Paulo: Paulus, 1997.

HOLLIS, J. **Mitologemas encarnações do mundo visível**. São Paulo: Paulus, 2005.

JUNG, C. G. **Sincronicidade**. 5º. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, v. VIII/3, 1991.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. 26 ed. ed. Petrópolis: Vozes, v. 7/2, 2014.

KAHANE, A. **Poder e amor. Teoria e Prática da Mudança Social**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico Guarani: Mbyá a beira do oceano**. São Paulo. 2001.

LADEIRA, M. I. **O caminhar sob a luz: território mbya a beira do oceano**. São Paulo: UNESP, 2007.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 06 janeiro 2014.

Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 04 junho 2014.

Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9605.htm)>. Acesso em: 15 abril 2014.

Lei nº 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 08 janeiro 2015.

LÉVI-STRAUSS, C. **O Cru e o Cozido**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2014.

LIBÂNIO, P.; FREIRE, J. R. B. Rondon, o Brasil dos sertões e o projeto de nação. In: FREIRE, C. A. D. R. **Memória do SPI. Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do índio - FUNAI, 2011. p. 168-177.

LIMA, A. C. D. S. Um olhar sobre a presença de populações indígenas na invenção do Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. [S.l.]: MEC MARI UNESCO, 1995. p. 407-419.

LIMA, M. E.; ALMEIDA, A. M. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização., Ribeirão Preto, v. 20, Jan./Abr. 2010. ISSN 45.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCIANO, G. J. D. S. **Educação para manejo do mundo, entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra capa; Laced, v. 4, 2013.

LUZ, M.; PETENELA, D. **Lições que a vida ensina e a arte encena**. Campinas: Átomo, 2005.

MAGRINI, A. **Metodologias de avaliação de impacto ambiental**. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1990.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEDEIROS, J. C. D. A. **Reestabelecendo um tekoá pelos índios guarani mbyá. Um estudo de caso da aldeia Yakã Porã - Garuva/SC.** Florianópolis: [s.n.], 2006.

MELATTI, J. **O Messianismo Craô.** São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1972.

MISSAGIA DE MATOS, I. O indigenismo na transição para a república: fundamentos do SPILT. In: FREIRE, C. A. D. R. **Memória do SPI. Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967).** Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI, 2011. p. 157-168.

MONACHESI, J. O pulso da pintura atual, São Paulo, v. n. 18, abril 2006.

MORIN, E. **O método III: o conhecimento do conhecimento.** Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 3º. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NIMUENDAJÚ, C. Algumas considerações sobre o problema do índio no Brasil. In: SALVADOR, P. B. **Curt Nimuendajú - o alemão que virou índio no Brasil.** Bochum Alemanha: [s.n.], 2014. p. 302-313.

O Beijo. Portal da arte brasileira. Disponível em: <[www.obeiijo.com.br](http://www.obeiijo.com.br)>. Acesso em: 12 junho 2014.

OLIVEIRA, J. P. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 2ª. ed. [S.l.]: MEC MARI UNESCO, 1995. p. 61-86.

OLIVEIRA, P. E. Transformar o índio em um índio melhor: saúde e doença no contexto do indigenismo (1910-1967). In: FREIRE, C. A. D. R. **Memória do SPI. Textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967).** Rio de Janeiro: Museu do Índio - Funai, 2011. p. 191-199.

PLÍNIO DOS SANTOS, C. A. B. A atuação da Funai no processo de regularização das terras dos Guarani Mbyá. In: (ORG.). R. F. **Terras Indígenas & Unidades de conservação da natureza o desafio das sobreposições.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 227-232.

PORTARIA Interministerial MJ/MEC nº 559 de 16 de abril de 1991. Disponível em: <Disponível em: <http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 05 janeiro 2014.

PORTARIA Interministerial MPO/MF/CGU nº 127 de 29 de maio de 2008. Disponível em: <[http://www3.tesouro.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Portaria\\_127Int\\_Convenio.pdf](http://www3.tesouro.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Portaria_127Int_Convenio.pdf)>. Acesso em: 2015.

PORTARIA Interministerial nº 60 de 24 de março de 2015. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_26632223\\_portaria\\_interministerial\\_n\\_60\\_de\\_24\\_de\\_marco\\_de\\_2015.aspx](http://www.lex.com.br/legis_26632223_portaria_interministerial_n_60_de_24_de_marco_de_2015.aspx)>. Acesso em: 06 outubro 2014.

PORTARIA nº 419 de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/legislacao/legislacao-docs/licenciamento/portaria-interministerial-no-419-de-26-de-outubro-de-2011>>. Acesso em: 20 maio 2014.

Processo Funai nº 08620.00310/2009. LT Joinville Norte-Curitiba. CGLIC/DPDS/Funai.

QUIROGA, A. M. Caridade, filantropia e justiça e os modelos de ação social. **Praia Vermelha**: estudos de política e teoria social, Rio de Janeiro, n. 5, 2001.

Resolução CNE/CEB nº 03 de 10 de novembro de 1991. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 07 fev.>. Acesso em: 07 fevereiro 2015.

RESOLUÇÃO Conama nº 237 de 19 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res97/res23797.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.

RIBEIRO, D. **Maíra**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2º. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SAEZ, O. C. Os Homens sem Deus e o cristianismo: para um estudos dos fracassos missionários. In: **Religião e Sociedade**, 1999. p. 39-53.

SCOVINO, F. Odyssée Organique. **L'Officiel Art**, Paris, v. 4, p. 112-117, Dezembro/janeiro/fevereiro 2013.

SEREBURÃ et al. **Nossa palavra**: mito e história do povo xavante. São Paulo: Senac, 1998.

SETTON, M. D. G. J. Apresentação. In: BORDIEU, P. **A produção da crença, contribuição para uma economia de bens simbólicos**. Porto Alegre - RS: Zouk, 2008.

SHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura guarani. Corpo e alma do Brasil**. São Paulo: FFCL USP, 1962.

TASSARA, E. **Dicionário Socioambiental. Idéias, definições e conceitos**. São Paulo: FAARTE, 2008.

TUNES, G. **Sobre raízes e utopias: caminhos contemporâneos do desenvolvimento situado. Tese de doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável**. Universidade de Brasília. Brasília, p. 176. 2005.

VAN LEGEN, J. **Manual do arquiteto descalço**. São Paulo: Empório do livro, 2008.

**VERDUM, R. As obras de infraestrutura do PAC e os povos indígenas na Amazônia brasileira. Observatório de investimentos na Amazônia. [S.l.]: INESC, 2012.**

**VIVEIROS DE CASTRO, E. A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac Naify, 2002.**

## APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semi-estruturada – realizada com representantes dos Guarani à respeito da participação e das atividades executadas no âmbito PBA de Yakã Porã.

O PBA e os Relatórios de Yakã Porã ficaram abertos e as perguntas foram feitas conforme o interesse e a participação do entrevistado em cada uma das atividades. A partir da escolha do Programa ou da atividade, perguntávamos o que gostariam de dizer conforme o item abaixo:

1. Trabalho da Equipe/ Consultores.
2. Método ou como foi passada a informação (Oficina ou Curso).
3. Foi realizado de acordo com o tempo disponível da comunidade indígena?
4. Se aproxima das atividades e dos interesses dos Guarani?
5. Os materiais entregues estão sendo utilizados?
6. As práticas ensinadas estão sendo utilizadas?
7. As cartilhas foram compreendidas?
8. Quais os resultados do Programa ou da atividade para a vida?
9. O que de melhor dos Guarani apareceu nos Programas?

## APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semi-estruturada – realizada com representantes do empreendedor, da empresa consultora e da Funai.

1. Quem são os índios?
2. Fale sobre alguma experiência que tenha sido relevante em relação às comunidades indígenas, (mesmo que não tenha sido no Brasil)?
3. O que pensava, ou que questões estava se fazendo, a respeito do licenciamento ambiental, antes de participar do processo de licenciamento da LT Joinville Curitiba?
4. Quem eram os guaranis para você antes de sua participação no processo?
5. No contexto do início de sua participação no processo de licenciamento ambiental da LT Joinville Curitiba, envolvendo os guarani de Yakã Porã, que desafios esperava encontrar?
6. Encontrou desafios diferentes além dos que esperava?
7. Que estratégia usou para enfrentar esses desafios?
8. Quais eram suas motivações iniciais?
9. Surgiram novas motivações durante o processo?
10. Como você esperava que fosse sua participação? E como ela de fato ocorreu? Houve percepções de mudança ao longo do processo?
11. Que reflexões para sua vida profissional ou pessoal, poderia fazer, a partir de sua participação, no processo?
12. O que acredita, poderia ter sido conduzido ou realizado, de forma diferente, por você, ou por outros participantes?
13. Quem são os guarani de Yakã Porã?
14. Como imagina o futuro para os índios? Em um contexto mais favorável e menos favorável?
15. Qual o papel destinado aos índios no licenciamento?
16. Quais aspectos seriam importantes ou deveriam ser considerados para que os índios estivessem mais preparados frente aos desafios e as expectativas relacionadas ao contexto do licenciamento ambiental?