



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

MÁRCIA LUÍSA TOMAZZONI

**MOVIMENTOS DA GUAJAYVI:
Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani**

Porto Alegre

2020

Márcia Luísa Tomazzoni

**MOVIMENTOS DA GUAJAYVI:
Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani**

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

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

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Tomazzoni, Márcia Luísa

Movimentos da Guajayvi: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani /

Márcia Luísa Tomazzoni. -- 2020.

98 f.

Orientadora: Magali Mendes de Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Mbyá Guarani. 2. Escola Indígena. 3. Interculturalidade. 4. Descolonização. 5. Sociologia da Imagem. I. Menezes, Magali Mendes de, orient. II. Título.

Márcia Luísa Tomazzoni

**MOVIMENTOS DA GUAJAYVI:
Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani**

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

Aprovada em 27 de outubro de 2020

Prof.^a Dr.^a Magali Mendes de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) –
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Dilermando Cattaneo da Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

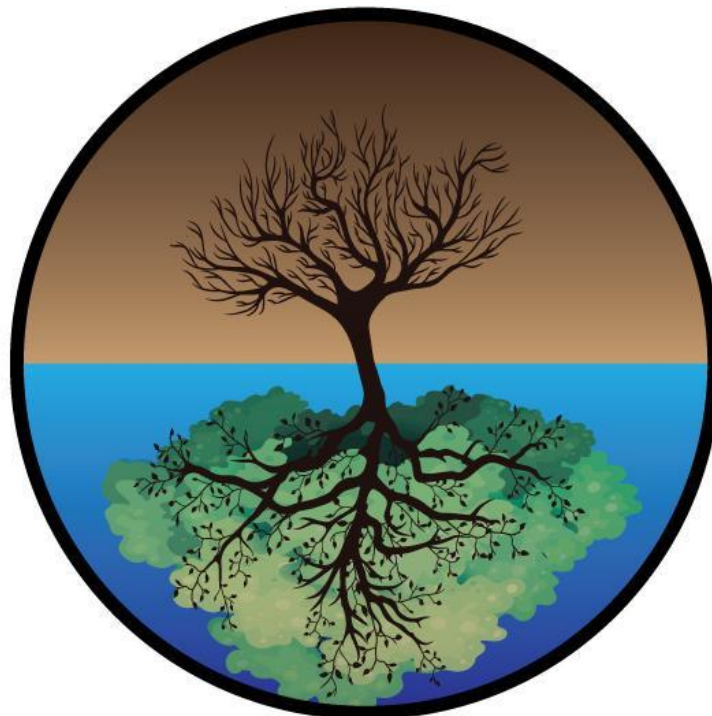
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Pimentel da Silva (Universidade Federal de Goiás)

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à comunidade Mbyá Guarani Guajayvi e ao cacique Claudio Acosta, pela oportunidade da aprendizagem, pela confiança e pela profunda inspiração que é poder estar junto.

Agradeço às educadoras-pesquisadoras que são minha grande inspiração dentro e fora da universidade: professora Maria Aparecida Bergamaschi e à professora, minha orientadora, Magali Mendes de Menezes. Espero contribuir com um passinho nessa linda e urgente caminhada que é a construção da interculturalidade através do diálogo e das jornadas em que nós nos lançamos ao entrar nessa travessia.

“Aguyjevete!” ao povo Mbyá Guarani pelos seus (a)braços abertos, especialmente às crianças e jovens alunxs, que me fizeram voltar a enxergar na educação o mundo da descoberta, do afeto, do movimento e da transformação. Gratidão por nesses tempos difíceis nos ensinarem a resistência e por fazerem o meu coração mais forte, mostrando que, em Abya Yala, as raízes são o nosso norte.



RESUMO

A presente pesquisa foi construída a partir da minha experiência como educadora não indígena junto à escola estadual da comunidade Mbyá Guarani Guajayvi, situada em Charqueadas, Rio Grande do Sul (RS-Brasil). A pesquisa é composta por narrativas e reflexões que falam do meu trajeto, desde abril de 2017, como educadora numa escola não indígena, que realiza a visitação a uma comunidade Mbyá Guarani de Viamão/RS e vai se descobrindo com uma formação eurocentrada. Essa descoberta, que vai se expandindo e se aprofundando ao longo do caminhar, traz consigo o desvelar de uma bibliografia latino-americana – de autorxs de Abya Yala –, anteriormente desconhecida para mim. As narrativas, em diálogos com essa bibliografia, buscam cartografar os movimentos que emergem de meu cotidiano como educadora, num caminho que leva o olhar da escrita para as imagens e a oralidade, que constituem a escola Mbyá Guarani, um modo de produção e transmissão de conhecimentos que é milenar. A sociologia da imagem, da autora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, torna-se uma referência que, junto ao diálogo constante com os estudantes da comunidade, surge como modo de compreender e de tecer uma linguagem de pesquisa a partir das imagens e da oralidade carregadas da cosmologia dos Guarani, revelando uma profunda consciência do povo Mbyá sobre a sua própria história e indicando pistas para a construção da interculturalidade, ao assumirmos um modo próprio de aprendizagem – o da descolonização das práticas pedagógicas a partir da escola indígena.

Palavras-chave: **Mbyá Guarani. Escola Indígena. Interculturalidade. Descolonização. Sociologia da Imagem.**

TOMAZZONI, Márcia Luísa. **Movimentos da Guajayvi**: Narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RESUMEN

Esta investigación se construyó a partir de mi experiencia como educadora no indígena en la escuela estatal de la comunidad Mbyá Guarani Guajayvi, ubicada en Charqueadas, Rio Grande do Sul (RS-BRA). La investigación consiste en narrativas y reflexiones que hablan de mi trayecto, desde abril de 2017 como educadora en una escuela no indígena que visita una comunidad Mbyá Guarani en Viamão/RS, y se está descubriendo con una educación eurocéntrica. Este descubrimiento, que se expande y profundiza en el camino, trae consigo la develación de una bibliografía latinoamericana, de los autores de Abya Yala, hasta ahora desconocida para mí. Las narrativas, en diálogo con esta bibliografía, buscan mapear los movimientos que emergen de mi cotidianidad como educadora, en un camino que lleva la mirada de la escritura a las imágenes y oralidad que componen la escuela Mbyá Guaraní, a un modo de producción y transmisión de conocimiento que es milenario. La sociología de la imagen de la autora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui se convierte en un referente que, junto al diálogo constante con los estudiantes de la comunidad, surge como una forma de comprender y tejer un lenguaje de investigación basado en las imágenes y la oralidad cargadas desde la cosmología guaraní, revelando una profunda conciencia del pueblo Mbyá sobre su propia historia e indicando pistas para la construcción de la interculturalidad, asumiendo su propia forma de aprender, la de la descolonización de las prácticas pedagógicas desde la escuela indígena.

Palabras clave: **Mbyá Guarani. Escuela Indígena. Interculturalidad. Descolonización. Sociología de la Imagen.**

Nhemoî porã

Kova'e jekuaa pota ma amonhepyrû mbo'ea jurua aikoa gui. Nhembo'ea estadual tekoa mbya guarani Guajayvi reve, oî va'e Charqueadas py Rio Grande do Sul, Brasil. Jekuaa pota, mba'e nhemombe'u aguataare abril de 2017 ambo'ea gui jurua nhembo'ea py jepou ojapo aguã tekoa Viamão (RS) py. Guiramima ojexauka nhembo'e peteî enda rupi yy guaxu rovai gua rami. Kova'e ojekuaa oiko ve ra'ã ovy onhemoî porã ve ovy jeguataa re. Aru xereve jekuaa peteî arandu renda koo yvy reguagui (América Latina) oma'ê oikuaa pota va'e kuery Abya Yala gui. Jypy vere ndaikuaai mba'e'ý va'e kue xevype. Nhemombe'u nhemongueta ma kova'e arandu renda gui vy aikuaa pota ma kova'e ko'ê ko'ê re nhombo'e va'e rami peteî tape ogueraa va'e nhembopara aguã jekuaa rupi ayu porã ojekuaa va'e nhembo'e peteî enda rupi he'ý rami mbya guarani reve. Nhemboaxa arandu. A sociologia da imagem da boliviana Silvia Rivera Cusicanqui nhemongueta riae rupi aguã rami nhembo'ea va'e tekoa pygua kuery, a'e gui jaikuaa ve jajapo peteî ayu jaikuaa pota ayu jareko va'e gui mbya nhenhandu rupi. Jexauka nhenhandu mbya ete jekuaa potaa guereko rupi nhemombe'u eravy jeguata rã. Jexaukaa jurua rupi he'ý teko nhembo'e ve, jekuaa ve aguã mbya nhembo'ea gui.

Ayu jera ra'î: **Mbya guarani. Nhembo'e mbya. Teko joegua he'ý. Jurua rupi he'ý. Sociologia da imagem.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Jacuí.	13
Figura 2 – Imagem por satélite da aldeia Guajayvi, Charqueadas/RS.	19
Figura 3 – Kaygua pãrará (“barulhinho do porongo”, arte Mbyá Guarani).	25
Figura 4 – Tecido ch’ixi.	36
Figura 5 – Tata (fogo).	38
Figura 6 – A árvore Guajayvi.	39
Figura 7 – Oga (casa), perspectiva interna.	41
Figura 8 – Joni confeccionando vixo ranga (bichinhos de madeira).	41
Figura 9 – Vixo ranga (bichinhos de madeira).	42
Figura 10 – Nossas primeiras aulas.	53
Figura 11 – Crianças montando o varal bilíngue do alfabeto.	58
Figura 12 – Aprendizagem coletiva entre estudantes dos anos iniciais e anos finais.	58
Figura 13 – A Terra na árvore.	62
Figura 14 – Tekoá (lugar onde se pode viver o modo de ser Guarani).	70
Figura 15 – Kunha (mulher) e ava (homem).	71
Figura 16 – Nhande Reko (“nosso modo de ser”).	71
Figura 17 – Opy (casa de reza).	73
Figura 18 – Opy.	74
Figura 19 – Petyngua (cachimbo).	75
Figura 20 – Nhandexy (“nossa mãe”).	76
Figura 21 – Nhandexy.	77
Figura 22 – Dona Marta contando o kaxo.	79
Figura 23 – Adriana conta o kaxo para as crianças.	80
Figura 24 – Adriana contando o kaxo em português.	81
Figura 25 – Nhanderu (“nosso pai”).	83
Figura 26 – Tay’i (formigas).	84
Figura 27 – A imagem do indígena Poeta y Astrólogo, autoria de Waman Puma (1615).	86
Figura 28 – Nosso caminho (Nhande tape).	92
Figura 29 – Iana segurando o cacho de bananas-do-mato.	93
Figura 30 – As flores e os seus desenhos.	93
Figura 31 – Luan e Iana com as mudas de butiá (esquerda); Iasmin e João nos galhos da capororoca.	94

SUMÁRIO

	É TEMPO DE TRAVESSIA	10
1	AFLUÊNCIAS DESENHANDO OS CAMINHOS	13
1.1	O ENCONTRO COM A GUAJAYVI.....	19
1.2	O QUE É INTERCULTURALIDADE?.....	20
2	CAMINHOS NA EDUCAÇÃO: DA COLONIALIDADE À INTERCULTURALIDADE E À DESCOLONIZAÇÃO	25
2.1	A VENTANIA.....	25
2.2	UM DEBATE SOBRE COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO	28
2.3	INTERCULTURALIDADE E UM MUNDO “CH’IXI”	35
3	MOVIMENTOS DA GUAJAYVI: CARTOGRAFANDO PROCESSOS NA CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE	38
3.1	JUNTO AO FOGO: CONHECENDO A TEKOÁ GUAJAYVI.....	38
3.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE.....	42
3.3	PROCESSOS CARTOGRAFADOS NA CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI	47
3.4	A “FAGOCITAÇÃO” A PARTIR DO PENSAMENTO DE RODOLFO KUSCH	50
3.5	A (MINHA) DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS COMO PROCESSO NA ESCOLA DA TEKOÁ.....	52
3.6	BILINGUISMO COMO FUNDAMENTO PARA A APRENDIZAGEM INTERCULTURAL	56
3.7	ESTAR-SENDO EDUCADORA NÃO INDÍGENA NUMA TEKOÁ	59
4	A SOCIOLOGIA DA IMAGEM DE SILVIA CUSICANQUI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICO-TEÓRICA DESCOLONIAL	62
4.1	A SOCIOLOGIA DA IMAGEM DE SILVIA CUSICANQUI: MIRADAS CH’IXI.....	64
4.2	PISTAS E CAMINHOS PEDAGÓGICO-TEÓRICOS DESCOLONIAIS: SOCIOLOGIA DA IMAGEM DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI GUAJAYVI.....	68
4.3	IMAGENS	69
4.4	IMAGENS E ORALIDADE.....	78
4.5	O KAXO	82
4.6	INTERCULTURALIDADE E SABERES NEGADOS	87
5	REFLEXÕES PARA SEGUIR CAMINHANDO	90
5.1	MOVIMENTOS DA E NA GUAJAYVI: O CAMINHAR PELA MINHA DESCOLONIZAÇÃO	92
	REFERÊNCIAS	96

É TEMPO DE TRAVESSIA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Teixeira de Andrade).

Sou educadora licenciada em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atuo na rede estadual pública do estado do Rio Grande do Sul desde 2014. Em 2017, uma experiência numa comunidade indígena Mbyá Guarani atravessou-me por completo, provocando mudanças profundas de direção e de perspectiva na minha constituição como pessoa e como educadora. Em dezembro de 2018, aproximei-me de outras comunidades Mbyá Guarani, onde cresceu o desejo da convivência e de seguir a caminhada num espaço escolar indígena sendo uma educadora não indígena: o coração palpitava o tempo todo diante do desafio, mas o acolhimento nos abraços e sorrisos das crianças e jovens Guarani e o fogo que nos colocava em roda pelas manhãs me encorajaram a trilhar os caminhos em que hoje sinto e escuto uma língua milenar. A chama desses encontros me animou a retornar à universidade, para em coletivo dialogar, aprender e tecer as narrativas que se encontram neste texto.

Teço essas narrativas de descolonização para desvelar o sujeito por trás do processo de colonização massificado a que fomos submetidos por meio do modelo educacional hegemônico. Nesse caminho, ando tropeçando em meus saberes engessados, questionando os padrões de aprendizagem, as hierarquias e invisibilidades evidentes nesse paradigma que delimita nossos pensamentos, condutas e relações interpessoais e interculturais.

Escrevo esta pesquisa como quem apresenta para si mesma a própria história, desdobrada em capítulos de uma jornada que só é conhecida ao caminhar, trilhar, respirando, sentindo e escrevendo o que é vivido, refletindo sobre os (re)encontros nesse percurso. Percurso que é travessia: só me permiti atravessar quando esqueci dos tempos e espaços pré-estabelecidos pela academia; quando redescobri as afluências das águas do nosso entorno, quando me deixei embalar – e me abalar – pelos ventos, quando deixei a chama da convivência e da língua acolherem as minhas incertezas, e quando descobri que sentir os pés apoiados na terra acalmavam meu coração. Esta escrita é um convite, ainda em construção, de um tempo de travessia: redescobrir os elementos, reencontrar-se com as árvores, religar-se aos movimentos da vida.

Mas essa travessia começa muito antes, na minha trajetória como estudante de filosofia e ciências humanas: quando comecei a questionar ausências e os lugares de onde partiam as falas nos textos *sobre* os indígenas, mas, especialmente, quando passei a sentir como se trata a dor na nossa história. Como fala Kusch (2007b), em sua obra *Geocultura del hombre americano*, o clássico papel do Ocidente na relação com os povos indígenas após a invasão e a colonização constituiu-se no papel do pesquisador, como sujeito ligado a uma racionalidade específica que investiga objetos de conhecimento. Procuro desdobrar essa relação e ressignificá-la, para não exercer o papel de um “investiga-dor”, “pesquisa-dor”, ou, ainda, de um “explora-dor”. Esta é a motivação inicial da minha pesquisa: essa dor que foi vivida e é revivida numa sociedade de sistema e de silêncios coloniais, uma dor que eu, porém, jamais poderei sentir por inteiro e, por isso, decidi estar com a vida, com a fala e com a escrita, numa tentativa de ressignificar essas relações e pensar um diálogo intercultural a partir da educação.

O meu encontro com a Tekoá Pindó Mirim e, depois, com a Tekoá Guajayvi – como eu relato no primeiro e terceiro capítulos especialmente – é o começo de um reencontro comigo mesma, com as minhas e as nossas raízes e, ao mesmo tempo, é o começo de um reencontrar-se atenta ao lugar que ocupo na estrutura da sociedade brasileira e do espaço que chamamos de América Latina. Estar atenta e assumir esse lugar é uma forma de negar o papel que a minha formação eurocêntrica-colonial me incumbiu de desempenhar: o papel de quem observa e analisa sem se engajar, sem se envolver; o papel de quem explica e ensina, sem aprender; o papel de quem fala e transmite, sem escutar.

No primeiro capítulo do texto, trago o espanto no meu encontro com a interculturalidade ao conhecer essas duas comunidades Mbyá Guarani: espanto diante das ausências e invisibilidades de referências próprias da nossa cultura na educação formal e da percepção do referencial eurocêntrico-colonial que perpetua assimetrias entre culturas; espanto diante dessas assimetrias que produzem dor, sofrimento e genocídio, realidade infeliz do nosso país, em relação à qual parecemos estar adormecidos pelas doses contínuas e permanentes de uma educação colonizada.

Trago, ainda no primeiro capítulo, um relato inicial dessas afluições que convergiram na busca de pistas para a grande questão da minha escrita: como a perspectiva intercultural pode contribuir para uma descolonização de saberes e práticas de educadores não indígenas?

No segundo capítulo, uma ventania agita as bases do conhecimento eurocentrado que reproduz relações coloniais através da educação, trazendo um debate sobre colonialidade e colonialismo interno, sobre descolonização e interculturalidade.

O terceiro capítulo traz uma imersão na Tekoá Guajayvi, em que vou tecendo o diálogo entre educação escolar indígena para os Guarani e a interculturalidade, seus desafios, as perspectivas e as possibilidades que vão se desenhando ao longo da caminhada.

O encontro com a terra é desenhado no quarto capítulo, onde trago as imagens e a oralidade Mbyá Guarani sob a perspectiva da sociologia da imagem, de Silvia Rivera Cusicanqui, como pistas e caminhos teórico-pedagógicos descoloniais.

No quinto e último capítulo, escrevo sobre as reflexões que permearam toda essa jornada comigo, aproximando-me de pistas para pensar e sentir os desafios, os impasses e as potências com os quais me encontrei, indicando a amorosidade e a interculturalidade como caminhos para trilhar uma educação descolonial.

Os movimentos da Guajayvi – movimento natural de uma estrutura existencial visceralmente conectada aos quatro elementos –, sacodem certezas e aguçam intuições, fazendo-me perceber minha constituição mestiça¹, historicamente negada por um processo de inúmeras e distintas violências que a todo custo tenta apagar presenças vizinhas e ancestrais.

¹ A mestiçagem a que faço referência ao longo do texto, sustentada muitas vezes no contexto brasileiro como suporte ao mito da democracia racial, trata-se da nossa constituição humana, social e cultural composta pelos povos indígenas, negros e colonizadores, cuja história é envolta pela negação e invisibilização produzida pela educação colonizada.

1 AFLUÊNCIAS DESENHANDO OS CAMINHOS



Figura 1 – O Jacuí.
Fonte: Arquivo da autora (2020).

Do tupi-guarani

Por onde começo?

De onde eu vim?

Eu que aprendi a repetir: “todas as nossas palavras vêm do grego e do latim”

Quais são as nossas palavras?

Por onde recomeço?

Por onde eu vim?

Povo caminhante

Que acompanha o movimento das águas

Guaíba, Itapuã, Tramandaí

Por que antes não percebi?

Inundada por afluições

Seguindo as veias do Jacuí

Descobrimo outras ciências

Tanta memória a reconstruir...

(Da autora, 2020).

Início buscando mapear as afluições que foram desenhando os caminhos da elaboração desta pesquisa. Em abril de 2017, atuando como docente na educação básica pública do Rio Grande do Sul, a vivência numa aldeia indígena descortinou-se como um marco divisor de águas na minha constituição como educadora e, mais tarde, em 2018, na presente pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Mestrado.

No caminho percorrido da formação escolar à formação acadêmica de Licenciatura em Filosofia, das lembranças de a cada ano “brincar de índio” fazendo pinturas no rosto e imitar cocares em papel, ao currículo da graduação composto exclusivamente por pensadores europeus – na contemporaneidade, alguns norte-americanos –, foi tornando-se cada vez mais nítida a minha sensação de estranhamento diante da invisibilidade – que sugeria uma suposta inexistência – do pensamento de autores que não fizessem parte do eixo norte global.

Ao lecionar a disciplina de Filosofia, constantemente evocava as origens gregas e latinas das “nossas palavras”: certamente eu me referia à língua portuguesa, o que não torna essa afirmação de todo equivocada, pois eu partia da concepção de que era essa a língua que nós falávamos neste lugar – todos nós – e ponto final. Vivendo no Rio Grande do Sul desde que nasci, hoje me parece estranho não ter direcionado minha atenção anteriormente às tantas palavras que nomeiam rios, lagos, animais e cidades do nosso entorno e que falamos cotidianamente.

Foi na atuação como educadora, buscando ressignificar as experiências acerca das atividades escolares sobre o “Dia do índio” – 19 de abril no Brasil – que fui perceber com maior discernimento as implicações do eurocentrismo arraigado na educação brasileira. A experiência no curso de magistério na Escola Estadual Normal 1º de Maio² e o contato com práticas pedagógicas freireanas – por meio de colegas educadoras com grande bagagem de experiência e de estudos na formação de educadorxs para o Ensino Infantil – me trouxeram a dimensão exata da necessidade da experiência na construção de um conhecimento crítico, da vivência como a ferramenta mais potente na produção de sentido para o tema que estávamos conhecendo. Na tentativa de construir um pensamento crítico sobre a questão indígena, realizamos por dois anos consecutivos na escola o projeto de convivências interculturais, por meio da iniciativa do Museu da Universidade Federal do Rio Grande do

² Escola em que atuei desde o ingresso na rede estadual pública, em setembro de 2014, e permaneci até o final do ano letivo de 2018. A escola está localizada na zona norte de Porto Alegre, na Avenida Presidente Franklin Roosevelt, nº 149, no bairro Navegantes, nas proximidades da ponte que atravessa o Guaíba rumo ao bairro Arquipélago.

Sul, que vem promovendo essa oportunidade há alguns anos, tornando possível o encontro de estudantes do estado com a comunidade indígena Mbyá Guarani³ da aldeia Pindó Mirim (localizada em Itapuã, Rio Grande do Sul).

Na nossa primeira experiência, em 2017, fomos à aldeia eu e um pequeno grupo de estudantes do último ano do curso de magistério. Desde o momento em que entrei na aldeia Guarani fui surpreendida pela força dessa experiência sobre mim, pela intensidade da ressonância que sentia a cada passo, admirada diante de um mundo com outra estética, outros saberes e forma de organização social, que, em tudo, parecia vibrante: na língua tão diferente, nos gestos tão suaves, nos desenhos e grafismos marcados nas árvores e casas, e, especialmente, nos cantos e danças que ecoavam entre nós na Casa de Cultura (o espaço onde fomos recebidos para assistir e participar das danças e conversas). Eu sentia o eco de uma força sensível que parecia aumentar a intensidade do reconhecimento de um antigo pertencimento, como a sensação de estar numa antiga casa em que não pisávamos há muito tempo.

Ouvindo o som do canto das crianças na Casa de Cultura, nublada com a fumaça dos cachimbos de alguns Guarani, fui acometida por uma torrente de perguntas: por que eu ainda não havia conhecido esse povo, vivendo no mesmo estado? Por que, em meu caminho como estudante, da educação básica ao ensino superior à atividade como docente, nunca havia visto ou lido nada sobre os Mbyá Guarani? Por onde andei – e por onde nós andamos – que nos desencontramos da arte, do conhecimento e da história dos Mbyá como nossa história enquanto latino-americanos?

Pensar na invasão colonial e na conquista das Américas como um roubo de terra, de liberdade, da nossa natureza, já não era suficiente. Quantas aprendizagens roubadas – aprendizagens que poderiam modificar desde a raiz a construção da nossa identidade? Quantas convivências e possibilidades de repensar nossas tradições nos foram roubadas no processo de colonização que se enraizou para além da dominação político-territorial?

Sentindo a força e a beleza do modo de viver dos Guarani, foi quando comecei a refletir sobre a teia de relações que sustentam e perpetuam essas invisibilidades e roubos, teia da qual somos parte, com uma função particular na condição de educadorxs. Como romper com essas amarras entranhadas no nosso modo de pensar a realidade e de perceber a nós

³ Mbyá: parcialidade ou rama Guarani (BERGAMASCHI, 2005, p. 18).

mesmos? Como não reproduzir, como educadora, marcas tão profundas na minha própria formação?

Observei as estudantes que estavam comigo: elas brincavam com as crianças e adolescentes Guarani, algumas também com os pés na terra, entusiasmadas com a simplicidade com que é possível brincar e ser feliz; eram muitos os brinquedos e jogos feitos de madeira, com pedrinhas, galhos e outros elementos que fazem parte da natureza daquele lugar. Chamava a atenção os poucos objetos na aldeia, deixando um espaço imenso para sentir o corpo, a terra, os sorrisos e as falas através de gestos e olhares. A resposta estava ali: aquele contato de algumas horas numa convivência intercultural sacudiu nossos corpos e mentes, despertando olhares e percepções para o novo, um novo tão antigo, milenar, ancestral.

Foi assim que conhecemos, juntas, uma comunidade Mbyá Guarani, povo indígena que está presente em, pelo menos, oito estados brasileiros – ES, PA, PR, RJ, RS, SC, SP, TO –, Argentina, Uruguai e tem sua maior população no Paraguai⁴. Embora como educadora da área de Ciências Humanas eu já tivesse construído uma visão crítica sobre o ensino eurocentrado como uma das principais causas da invisibilidade das culturas ameríndia e africana, essa vivência provocou sentimentos intensos de diversas ordens: revolta, tristeza, êxtase e beleza, alegria e, por fim, aos nos despedirmos no final do dia, a sensação de que esse encontro reverberaria profundamente no meu caminho a partir de então.

Como seguir ignorando as palavras e os nomes que não têm como origem o grego e o latim? Eu escutava, mas ouvir não é perceber, não é refletir sobre o que foi ouvido. Eu falava! Mas o dizer não é sempre acompanhado de reflexão e de conhecimento sobre o que se diz. Quais são seus significados... E as suas origens? E por que eu não as identificava como parte das “nossas palavras”? Quais são as nossas palavras?

Seguindo esse pensamento, como explicar o significado do nome do Rio Jacuí? O Rio Jacuí – e o seu nome –, as águas que banham em grande volume o coração do Rio Grande do Sul é uma das minhas redescobertas nesse caminho de reencontros e de ressignificações desde a escola indígena Mbyá Guarani. O nome “Jacuí” é de origem tupi-guarani, “Y-Aco_Y”, e significa “Rio dos Jacus”⁵. Ou, segundo outra fonte, origina-se do tupi antigo

⁴ Site Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em: 25 abr. 2019.

⁵ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/jacui.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

îaku'y, que significa “rio dos jacus” (*îaku*, “jacu” + ‘y’, “rio”)⁶. O jacu é uma ave muito comum no sudeste e no sul do Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina e Bolívia. São aves, rios, plantas, fauna, flora e natureza que passam a reintegrar-se ao nosso constructo mental depois de encontros como esse.

A questão da invisibilidade indígena foi para dentro da nossa sala de aula, onde discutimos alguns pontos da lei federal 11.645/2008, que é, também, fruto das árduas lutas dos movimentos sociais no Brasil, do Movimento negro e do Movimento Indígena, e estabelece no primeiro parágrafo:

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A promulgação dessa importante lei demonstra que a educação brasileira é permeada por uma visão eurocêntrica que exclui o legado e a presença da cultura negra e da cultura indígena no nosso país, reforçando pensamentos que propagam desconhecimento e discriminação sobre esses povos. Além disso, é importante destacar que, embora seja um grande avanço, a criação da referida lei não faz menção ao estudo da história e da cultura desses povos por sua importância em si, mas sim pela sua presença na constituição da história do que hoje chamamos Brasil. Nesse contexto, identificar a colonização como invasão do território brasileiro pela violência aos povos indígenas – e, mais tarde, da violência aos povos africanos trazidos para a escravização – foi nosso primeiro ponto de debate sobre os longos, profundos – e às vezes quase imperceptíveis – rastros da colonização na forma como concebemos a história, as nossas relações com a natureza, a constituição da nossa sociedade e do nosso conhecimento.

Nos livros didáticos do ensino básico, em que são poucas as informações sobre os povos indígenas, a abordagem superficial segue a tratar genericamente os mais de 300 povos indígenas (segundo o Censo 2010 do IBGE⁷, 305 povos somente no Brasil), destituindo-lhes

⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Jacu%C3%AD#Etimologia. Acesso em: 17 abr. 2020.

⁷ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_Censo_2010_e_os_Povos_Ind%C3%ADgenas. Acesso em: 22 fev. 2020.

suas especificidades e subjetividades, reproduzindo através da educação esse apagamento da história e da existência indígena na contemporaneidade com toda a sua diversidade.

No artigo *A lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva Intercultural na educação pública brasileira* (PALADINO; RUSSO, 2018), que analisa a inclusão da temática indígena na escola, percorrendo as guias de livros didáticos elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), a guia da disciplina de História observa:

Há uma preocupação em cumprir a legislação com relação aos povos indígenas, mas suas contribuições e participação na História do Brasil, em muitas obras, aparecem bem menos do que as dos brancos e negros. Ao longo do corpo do texto, os indígenas só são considerados, muitas vezes, no período colonial. É como se eles tivessem desaparecido, para só surgirem com a Constituição de 1988, ou seja, nos dias atuais. Assim, termina-se por reproduzir uma história tradicional segundo a qual os índios desaparecem com o processo de colonização (PNDL, 2012, c:24 apud PALADINO; RUSSO, 2018, p. 239-268).

Esse é apenas um dos impactos da visão colonialista na educação. O eurocentrismo, como perspectiva epistemológica, trata-se de um aspecto do colonialismo que transcende a dominação político-econômica, permanecendo e disseminando-se no período pós-conquista do território por outros mecanismos de poder:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao 'sistema-mundo' que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria *Oriente* não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de *Ocidente*, sem que alguma equivalente fosse criada para *índios* ou *negros* (QUIJANO, 2005, p. 121).

E o autor continua:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são, sem dúvida, mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa (QUIJANO, 2005, p. 126).

Foi a partir da experiência na Pindó Mirim que passei a me questionar sobre como poderia dar-se uma relação entre culturas que estão historicamente em pé de desigualdade. Como constituir uma relação humana entre culturas – entre sujeitos –, em uma realidade na qual uma delas possui a hegemonia do conhecimento e do poder político dentro da mesma sociedade?

1.1 O ENCONTRO COM A GUAJAYVI



Figura 2 – Imagem por satélite da aldeia Guajayvi, Charqueadas/RS.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

O impacto mais significativo da experiência na aldeia Mbyá Guarani Pindó Mirim foi a minha decisão de buscar uma escola indígena para aprender, através da convivência e como educadora, as possibilidades, os desafios e as potencialidades da interculturalidade. Em dezembro de 2018 visitei a Guajayvi, aldeia Mbyá Guarani localizada na ERS401 no município de Charqueadas/RS, e conversei com o cacique Claudio Acosta, expondo a minha vontade de atuar na escola da comunidade. Vivem no local atualmente 14 (quatorze) famílias, e o Cacique Claudio Acosta, além de liderança da comunidade, é também professor contratado pela Secretaria Estadual de Educação. Após duas conversas em que falamos um pouco sobre a proposta da escola para a comunidade e da minha proposta de trabalho como educadora e pesquisadora, iniciei minha atividade docente na Guajayvi em abril de 2019.

Claudio Acosta, hoje com 52 anos e mais de 25 de experiência como cacique, já nas nossas conversas iniciais relatou um pouco da percepção que os Mbyá Guarani têm da escola e da educação escolar indígena. Contou-me Claudio que seu pai, Mario Acosta, falecido em 2001, assim como grande parte dos Mbyá mais antigos, compartilhava do pensamento de que escola era mais uma intervenção estatal prejudicial à cultura e ao modo de vida indígena. Em outras palavras, a escola como espaço de colonização, da imposição da sociedade não indígena de seu pensamento e modo de vida aos Guarani. Essa questão, bastante delicada e complexa, atravessa a minha experiência na escola indígena desde então e segue sendo um dos principais pontos de reflexão e de preocupação em meu papel como educadora nesse espaço. É assim que os desafios da educação escolar indígena, que se pretende intercultural, conforme preconiza a lei 9.394/96 da LDB, artigos 78 e 79, vêm sendo debatidos e gerado inúmeras pesquisas, estudos e diálogos protagonizados por indígenas e não indígenas, imbuídos do comprometimento ético-político de compreender e contribuir para uma proposta de educação escolar que satisfaça os anseios dos povos indígenas – questão que tratarei mais amplamente na terceira parte da pesquisa.

O descaso do poder público tanto em relação à referida lei como em relação a direitos básicos de subsistência dessa comunidade (que é um caso entre tantas outras) é evidência da assimetria de poder entre as culturas hegemônica e minoritárias na nossa sociedade, condição infelizmente vivenciada pelos povos indígenas como um todo – embora cada povo e cada comunidade com suas particularidades. Realizar essa pesquisa foi, assim, um desafio em muitos sentidos: forte como ultrapassar a invisibilidade causada por um processo histórico e social marcado pelo colonialismo, exercitando e reaprendendo a olhar para uma riqueza humana que se ergue silenciosa nos amanheceres ao redor do fogo, contrariando interesses econômicos, políticos, violências e tentativas de apagamento ao longo destes mais de 500 anos.

1.2 O QUE É INTERCULTURALIDADE?

A *interculturalidade* ainda é uma palavra relativamente nova para mim, até então bastante acostumada ao termo multiculturalismo, propalado com centralidade nos debates sobre a pluralidade de culturas no nosso país. O que é interculturalidade: um encontro entre pessoas de culturas diferentes? Que tipo de encontros e de relação podem ser chamados de interculturais?

A nossa relação com a cultura e os povos indígenas, até então, tem sido marcada por profundas assimetrias e desigualdades. Conforme Galeano (2017, p. 62) “[...] a economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial”, às custas de milhões de mortos, escravizados, maltratados que, uma vez mais, renegados, não aparecem nos nossos livros como protagonistas das lutas de resistência, cujos conhecimentos sobre a vida estão assentados em sua própria história e sabedoria milenares.

Raúl Fonet-Betancourt, pensador cubano, filósofo da interculturalidade, reflete sobre a construção de um diálogo intercultural como caminho necessário para que o reconhecimento do direito à diversidade ultrapasse o nível retórico a que ainda se encontra atrelado:

El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un asunto del pasado sino en que tengan la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy. El interculturalismo plantea el problema no exclusivamente de reconocer la diversidad en un nivel retórico sino el derecho a hacer el mundo de otra manera (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 47).

Como fala Fonet-Betancourt, o reconhecimento da diversidade necessita se converter em prática, de modo que os indígenas façam parte das diferentes instâncias de decisão e de poder dentro da sociedade. Precisamos trabalhar mudanças que efetivem o direito desses povos à autodeterminação no presente e no futuro. Contudo, um dos nossos maiores obstáculos tem sido a incapacidade da sociedade não indígena em compreender e aceitar a diversidade como respeito às subjetividades e como riqueza humana capaz de fortalecer nossas identidades e formas de experienciar o mundo:

Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio. Tiene que haber mundos en los que la gente que quiera confesar una tradición tenga también su lugar real, y no solamente en el museo. El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales. De donde se sigue, para lo que estamos tratando, que la preparación de un docente tendría que estar articulada, al mismo tiempo, con movimientos sociales ligados a otros mundos posibles (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 69-70).

Encontro convergência entre esse pensamento de Fernet-Betancourt e as falas de dois pensadores que iluminaram o caminho desta pesquisa com suas contribuições, extremamente atuais. Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana de origem aymara, no seu livro *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, fala “[...] la apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia” (CUSICANQUI, 2010a, p. 71). Ailton Krenak (2019, p. 31), um dos mais notórios pensadores indígenas brasileiros, em seu livro recente, *Ideias para adiar o fim do mundo*, afirma:

A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos.

Essa firme convicção e exaltação no cultivo do respeito à diferença e às subjetividades parece ser um ponto central na nossa divergência – como sociedade não indígena – com a concepção de identidade e modo de existência dos povos indígenas. Enquanto cultivamos a noção de uniformização e de homogeneização, com a ideia de uma “sociedade nacional”, os povos indígenas parecem ocupar-se intimamente com outro tipo de prioridade: o cultivo da pessoa, das relações em comunidade, das relações de conexão com os seres não humanos, incluindo-se todos os elementos e existências compartilhadas nesta terra:

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (KRENAK, 2019, p. 51).

Nesse sentido, busco compreender as condições de possibilidade para um diálogo intercultural, reconhecendo a necessidade de superarmos a noção de que vivermos sob o mesmo solo faz de nós uma sociedade intercultural; da mesma forma, devemos encontrar caminhos para superar a interculturalidade a um nível retórico e abstrato. O reconhecimento da diversidade e o direito à existência de outras concepções de mundo é um dos caminhos necessários para desconstruirmos as estruturas eurocêntrico-coloniais que sustentam a assimetria de poder entre culturas:

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2009, s. p.).

Como fala Walsh (2009), a interculturalidade desde uma perspectiva crítica é um processo permanente de relação e de negociação entre culturas que deve transformar-se num projeto político e social que abarque nossos princípios éticos e o nosso modelo de conhecimento. Nesse sentido, a desconstrução e reconstrução dos princípios em que se assentam as relações e os mecanismos de poder colonialistas urgem como processo fundamental para pensarmos a interculturalidade. No decorrer do percurso da minha pesquisa, pensar a descolonização como processo de libertação do pensamento e do poder colonialista, da busca pela autonomia e autodeterminação dos povos indígenas passou a ser um desdobramento do pensar sobre a interculturalidade, numa forma de buscar compreender essas concepções e ideias.

Será a descolonização uma condição para vivenciarmos a interculturalidade? Será a interculturalidade aquilo que nos permite vivenciar processos descolonizadores? Ou ambos os movimentos podem dar-se simultaneamente? É possível vivenciar a interculturalidade sem questionar a condição hegemônica do pensamento ocidental sobre os povos ameríndios?

Como pensar a interculturalidade pode contribuir para que os educadores não indígenas não reproduzam as assimetrias e desigualdades históricas que são frutos de um pensamento eurocêntrico-colonial? Como a perspectiva intercultural pode contribuir para uma descolonização de saberes e práticas de educadores não indígenas?

Penso ao longo da pesquisa nessa relação entre interculturalidade e descolonização, entre educação intercultural e educação descolonial, admitindo e respeitando as limitações de tempo e dos movimentos do meu processo de pesquisa, ao reconhecer a minha/nossa recente entrada nos meandros desse corte que rasga a nossa identidade como latino-americanos.

Deixo aqui uma poderosa pista, a qual tornou-se alimento para a reflexão e a prática que se desdobrou no meu caminho de redescobertas e encontros desde a escola indígena Mbyá Guarani: a construção de uma sociedade e de um mundo “ch’ixi”. Como exercício de

descolonização compartilho a fala de Silvia Cusicanqui, nesse momento, como imagem filosófico-poética que reverberou ao longo desta pesquisa:

La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. Un color gris ch'ixi es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario (CUSICANQUI, 2010a, p. 69).

2 CAMINHOS NA EDUCAÇÃO: DA COLONIALIDADE À INTERCULTURALIDADE E À DESCOLONIZAÇÃO



Figura 3 – Kaygua pãrará (“barulhinho do porongo”, arte Mbyá Guarani).
Fonte: Arquivo da autora (2019).

2.1 A VENTANIA

Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara (GALEANO, 2002, p. 138).

Os caminhos também são desenhados pelos ventos e suas direções também marcam o percurso da investigação e da escrita. Ao buscar compreender o eurocentrismo-colonial, vi-me muitas vezes desnuda: questionando as bases do pensamento em que fui formada, referências cruciais em que movi e ainda movo meu pensar, pelas suas raízes já bastante

profundas. Mas me lanço ao balanço do vento e também me faço vento para deslocar elementos e ir recompondo novas paisagens a partir de outros horizontes.

É estranho pensar que, de repente, você descobre os nomes que estes lugares tinham antes da invasão, que tantas comunidades, tradições e línguas são faladas sem que se tenha qualquer esforço na nossa sociedade para que aprendamos a nos comunicar. De repente, você perde o chão e começa a se perguntar sobre as causas de tantas barreiras e o poder destas que, embora invisíveis, possuem uma força capaz de fazer-nos passar por toda uma formação educacional sem nos darmos contas de tantas ausências. Existem vidas que correm em paralelo a essa loucura de arranha-céus, de chão de cimento, de paredes de cimento. De repente você está num lugar em que o vento corre livre, faz as árvores e os cabelos das crianças dançarem, faz caminhos por entre os troncos... E sente que a potência da convivência intercultural é um caminho de redescobertas de si e do mundo, como reaprender buscando as sementes para que se possa cultivar novamente.

Rodolfo Kusch, pensador argentino, autor de uma extensa obra sobre a América Profunda, em seu livro *Geocultura del hombre americano* (2007) fala que toda cultura possui um solo como “un punto de apoyo espiritual”, precisamos procurar onde estão as nossas sementes:

La cultura significa lo mismo que cultivo. Pero no sabemos qué cultivar. No sabemos dónde está la semilla. Será preciso voltear a quien la está pisando. Pero pensemos también que esa semilla está en nosotros (KUSCH, 2007b, p. 111).

Os caminhos trilhados nesta pesquisa buscaram desvelar as bases do eurocentrismo que se impõe como força colonizadora em nossa educação institucionalizada: do cultivo que é permanentemente atualizado por meio do sistema educacional, das tradições que permeiam a nossa cultura – enquanto cultura colonizada pelo pensamento ocidental. O eurocentrismo foi – e segue sendo – cultivado de tal modo nas diversas instâncias do conhecimento na nossa sociedade que acabamos por ficar cegos e surdos para conhecimentos oriundos de outras formas de experienciar o mundo. Em nosso caso, em particular, a cegueira e a surdez para os conhecimentos milenares de uma diversidade de povos que ao longo da nossa história não foram convidados a ocupar os espaços onde o conhecimento é produzido e divulgado. Essa é uma das consequências mais nefastas do eurocentrismo como padrão de poder mundial, uma vez que, ao colocar-se como única visão com poder para dizer quais conhecimentos são válidos, deslegitima e invisibiliza saberes e experiências que são construídos a partir de

outras bases, de outras experiências e visões de mundo. Como fala Kusch (2007b, p. 210-211):

El pensamiento, por su parte, se mueve dentro un lenguaje y éste implica un horizonte simbólico. El horizonte simbólico se alimenta a su vez de una tradición, funciona dentro de un presente y facilita el proyecto hacia un futuro. Hace entonces a lo cósmico, y en tanto integra un cosmos o sea un mundo, pero un mundo conocido y por eso habitable. Este fenómeno constituye la cultura en el sentido de que es cultivado por el sujeto. A su vez el sujeto se aferra a ello porque necesita lograr la suficiente habitabilidad o domicilio existencial. Contamina con sus símbolos su habitat, hace que la piedra, el árbol, la casa, el prójimo, tengan sentido.

À luz da fala de Kusch, a diversidade de visões de mundo existentes move-se em horizontes simbólicos distintos e diversos. Contudo, a ciência ocidental, elaborada a partir dos sentidos que perfazem o horizonte simbólico do Ocidente, configurou-se como padrão hegemônico nos espaços educativos e de produção de conhecimento nas sociedades latino-americanas, tornando-se um profundo desafio a ser enfrentado para a construção de um diálogo intercultural. Nesse sentido, a educação é um espaço central a partir do qual devemos pensar e refletir sobre o que decidimos cultivar:

[...] el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender. Es, si se quiere, depósito e instrumento, al mismo tiempo, de lo que se quiere que se sepa. El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 21-22).

A educação e o sistema pelo qual se realiza é uma decisão cultural e, se desejamos uma possibilidade real para a interculturalidade, é necessário deslocarmos o papel do Ocidente como única fonte de referência para a construção de conhecimentos dignos de ocuparem os espaços de produção e de disseminação do conhecimento em nossa sociedade. Mais adiante, o autor fala:

El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales. De donde se sigue, para lo que estamos tratando, que la preparación de un docente tendría que estar articulada, al mismo tiempo, con movimientos sociales ligados a otros mundos posibles (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 26).

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), na introdução da edição em português do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*,

pontua a diversidade epistêmica excluída com base na invenção do Ocidente como pensamento hegemônico:

Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Nesse sentido, busquei sondar as origens e os impactos da visão eurocêntrica-colonial sobre a nossa sociedade e, como educadora que aposta numa decisão intercultural, os seus desdobramentos na educação. Contudo, procurei focar especialmente nos debates e reflexões sobre as propostas de descolonização que se estabeleceram nas duas últimas décadas no nosso contexto geocultural.

2.2 UM DEBATE SOBRE COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO

Iniciei pelos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, coletivo de pesquisadores que, por volta dos anos 1990, debruça-se na compreensão do padrão de poder que surge com o colonialismo e a modernidade europeia, o qual tem amplo espectro de dominação sobre as Américas a partir da colonização. Walter Mignolo, pensador argentino que é um dos expoentes no pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade, destaca que a ideia de “modernidade”:

Apareceu primeiro como uma colonização dupla, do tempo e do espaço. Estou também argumentando que a colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental. A colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo (Dagenais, 2004). No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã (MIGNOLO, 2017, p. 4).

A modernidade europeia surge graças ao colonialismo, às relações sociais (e raciais) que se configuram em decorrência da colonização em torno de uma mesma economia, que se torna global. Aníbal Quijano, outro destacado membro do coletivo

Modernidade/Colonialidade, conceitua “colonialidade do poder” no texto *Colonialidade, poder, globalização e democracia* (2002):

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou ‘racista’) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 1).

A colonialidade do poder como forma de dominação no âmbito do conhecimento é o eurocentrismo, como modo de produção de conhecimento que expressa a única racionalidade legítima a partir desse referencial:

Finalmente, o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. Em todo caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 2).

Tendo conceituado o atual padrão de poder mundial, cabe-nos perguntar: como é possível responder a essa dominação que possui como cerne de sustentação uma base intersubjetiva universal? Se essa dominação ocorre entre sujeitos e na sua interação com o mundo, isto é, na materialidade da vida cotidiana, como reagir a esse pensamento-ação colonial sobre nós?

No mesmo texto (supracitado), Mignolo fala sobre descolonização: “[...] o pensamento e a ação descoloniais começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da matriz colonial” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Do mesmo modo que a colonialidade é um pensamento que se materializa pela ação, impondo uma classificação social e racial que segrega sujeitos e conhecimentos não eurocentrados, a resposta deve vir por meio das ações, condição para que o discurso (descolonial) que se pretenda descolonial ultrapasse o nível da retórica vazia:

Muito precisa ser feito, mas a crescente sociedade política global indica que as opções descoloniais aumentarão exponencialmente, e assim contribuirão para remapear o fim da estrada para a qual a civilização ocidental e a matriz colonial de poder nos levaram. Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, ‘opção’ perde inteiramente o seu sentido (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Mignolo refere-se aos movimentos sociais – engajados nas suas conjunturas políticas específicas – como “sociedade política global”, lembrando que a contribuição desta é fundamental para “remapear” e (re)situar-nos no curso de uma trajetória que foi historicamente pautada por uma matriz colonial. Desse modo, o engajamento local – na conjuntura e na geocultura locais – é o caminho para criar condições de possibilidade para a descolonização do pensamento e da ação. Para descolonizar é preciso desprender-se da matriz colonial, reconstruindo nosso caminho e pensamento a partir de referências próprias, e as nossas referências estão em Abya Yala:

Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, 2009, online).

Nesse sentido, percebo a minha decisão de buscar a Guajayvi como paisagem onde se pisa no solo em que estão enraizadas as sementes de Abya Yala, lugar em que convivo e teço diálogos cotidianos, em situações humanas de dificuldades, de tristezas e sorrisos e onde sinto a continuidade da sensação de reconhecimento – de portar as mesmas sementes – que tive ao pisar no solo da aldeia Pindó Mirim, em abril de 2017. A interculturalidade – como construção permanente – apresenta-se como movimento descolonizador: para cada uma e cada um de nós que se dispõe a se deslocar da cosmovisão e da concepção de verdade em que foi forjado.

Retomo a apresentação e, a partir daqui, trago à pesquisa o trabalho e o pensamento de Silvia Cusicanqui (pensadora citada no capítulo anterior), uma vez que sua obra é uma contribuição no debate sobre descolonização profundamente marcada pela preocupação com o âmbito da ação, do ativismo, do engajamento local e, especialmente, por debruçar-se

intensamente sobre as possibilidades de um mundo capaz de abarcar em si a diversidade, a heterogeneidade de cosmovisões e de saberes, realidade que é a característica original – e atual – de Abya Yala. Também faço essa escolha pelas semelhanças do que aponta Cusicanqui com o contexto da sociedade brasileira no que diz respeito ao eurocentrismo da academia – resguardadas as especificidades históricas e político-sociais de Brasil e Bolívia – , reverberando a leitura que a autora faz sobre o colonialismo interno-externo na América Latina.

Cusicanqui é fundadora-membro do *Taller de Historia Oral Andina* (criado em novembro de 1983)⁸, socióloga e historiadora de origem aymara, povo indígena andino da região do Altiplano, que tem sua maior população na Bolívia. Atualmente, oferece em cátedra livre o curso de *Sociologia da Imagem*, que promove com a Colectivx Ch'ixi, da qual faz parte, em La Paz (Bolívia).

A autora trava o debate sobre colonialismo e descolonização a partir da sua vivência e pertencimento como aymara, problematizando a construção do significado pejorativo do termo “mestiçagem”, contexto de discussão que perpassa diversas linhas de pensamento, as quais a pensadora sonda, investigando e buscando ressignificar a condição existencial-cultural dos *mestiços*: todos nós que habitamos Abya Yala, que nos inter-relacionamos como subjetividades pertencentes a uma diversidade de culturas. Cusicanqui autodenomina-se mestiça, reconhecendo, invocando e alimentando-se do seu pertencimento indígena para construir um pensamento-ação descolonial.

Na sua obra *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (2010), a autora nos leva ao contexto da história político-social andina, recordando o projeto da modernidade indígena com os Katari-Amaru (século XVIII), um projeto de autodeterminação política e religiosa dos indígenas e, também, de descolonização dos imaginários e formas de representação de uma sociedade profundamente impactada pela condição colonial. É fundamental pontuar que os movimentos indigenistas-kataristas que tiveram início em 1970 foram fortemente inspirados e motivados pelo legado da luta anticolonial do líder aymara Tupac Katari (1750-1781).

⁸ “El Taller de Historia Oral Andina (THOA) fue fundado el 13 de noviembre de 1983 al interior del la Carrera de Sociología. Un grupo de estudiantes en su mayoría aymaras que pasaban el curso de Superestructura ideológica con Silvia Rivera Cusicanqui, la propulsora del THOA, se reclutaron para estudiar e investigar la participación indígena en los levantamientos. Soplaban los vientos de la historia oral así como la emergencia de los indígenas”. Disponível em: <https://thoabolivia.wordpress.com/about/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Cusicanqui faz uma crítica às elites bolivianas, que mantêm um “colonialismo interno”, uma condição de submissão ao poder colonial e às suas matrizes de pensamento, adotando oficialmente um multiculturalismo ancorado na ideia dos indígenas como minoria incapaz de autodeterminação:

En el frente interno, las elites bolivianas han adoptado un multiculturalismo oficial, plagado de citas de Kymlicka⁹, y anclado en la noción de los indígenas como minorías. A nivel latinoamericano, el detonante fueron las masivas protestas contra medidas neoliberales en Venezuela (1989), México (1994), Bolivia (2000-2005), Argentina (2002), que alertaron a la tecnocracia sobre la necesidad de ‘humanizar el ajuste’. El corolario fue un multiculturalismo ornamental y simbólico, con fórmulas como el ‘etno-turismo’ y el ‘eco-turismo’, que ponían en juego la teatralización de la condición ‘originaria’, anclada en el pasado e incapaz de conducir su propio destino (CUSICANQUI, 2010a, p. 58).

A autora aponta essa condição como um “adorno multicultural do neoliberalismo” (CUSICANQUI, 2010a, p. 59), à medida que os indígenas vão sendo alocados em territórios restritos e sendo vinculados à noção de “originários”:

El término ‘pueblo originario’ afirma y reconoce, pero a la vez invisibiliza y excluye a la gran mayoría de la población aymara o qhichwa hablante del subtrópico, los centros mineros, las ciudades y las redes comerciales del mercado interno y el contrabando. Es entonces un término apropiado a la estrategia de desconocer a las poblaciones indígenas en su condición de mayoría, y de negar su potencial vocación hegemónica y capacidad de efecto estatal. El multiculturalismo oficial descrito más arriba ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización (CUSICANQUI, 2010a, p. 60).

O termo “povo originário”, ao mesmo passo que faz um reconhecimento da ancestralidade e do pertencimento original das terras aos indígenas, quando utilizado dentro do sistema capitalista-neoliberal acaba por transmitir e fortalecer a ideia de que os povos indígenas são uma minoria que “restou” do passado, isto é, um grupo social isolado que não possui força política e, incapaz de elaboração de pensamento sobre sua própria história e condição social, por suposto, também é incapaz de ter um projeto próprio de existência na contemporaneidade e, conseqüentemente, esperança de um futuro. Essa ideia desdobra-se de muitas formas perniciosas para os povos indígenas, ocultando suas potencialidades político-sociais e invisibilizando suas cosmovisões como pensamentos que podem ser compartilhados e refletidos em conjunto com o pensamento oriundo de outras partes do globo. O pensamento

⁹ Will Kymlicka, filósofo e político canadense (nascido em 1962), conhecido por pesquisas sobre multiculturalismo.

hegemônico eurocentrado das elites bolivianas, como fala Cusicanqui, alimenta um “colonialismo interno”:

Las elites bolivianas son una caricatura de occidente, y al hablar de ellas no me refiero sólo a la clase política o a la burocracia estatal; también a la intelectualidad que adopta poses postmodernas y hasta postcoloniales: a la academia gringa y a sus seguidores, que construyen estructuras piramidales de poder y capital simbólico, triángulos sin base que atan verticalmente a algunas universidades de América Latina, y forman redes clientelares entre los intelectuales indígenas y afrodescendientes (CUSICANQUI, 2010a, p. 57).

O colonialismo interno, noção desenvolvida por Pablo González Casanovas na obra *A democracia no México* (1965), é retroalimentado pelo colonialismo externo, isto é, pelas forças políticas internacionais que se aliam às forças políticas nacionais, produzindo relações sociais de cunho colonialista, mantendo as estruturas que reproduzem a matriz do pensamento eurocêntrico-colonial em diversas instâncias dentro da sociedade. No âmbito da produção de pensamento e de conhecimento, a autora aponta as relações das universidades latino-americanas com as universidades do norte global como relações colonialistas, “clientelares”, produzindo um fluxo de ideias que não refletem a realidade promovida e tecida pelos intelectuais do Sul. Sobre esse caráter “clientelar” – e de desconexão com os movimentos intelectuais-políticos-sociais locais (onde pensamento e ação não se separam) –, Cusicanqui aprofunda a crítica sobre os efeitos produzidos pelo pensamento – sobretudo de cunho academicista – do grupo Modernidade/Colonialidade:

En 1983, cuando Aníbal Quijano hablaba de los movimientos y levantamientos del campesinado andino como ‘prepolíticos’ – en un texto que oportunamente critiqué – me hallaba escribiendo ‘Oprimidos pero no vencidos’, una lectura radicalmente divergente del significado y pertinencia de las movilizaciones indígenas en los Andes para las luchas del presente. En ese texto argumentaba que el levantamiento katarista-indianista de 1979 planteó a Bolivia la necesidad de una ‘radical y profunda descolonización’ en sus estructuras políticas, económicas y sobre todo mentales, es decir en sus modos de concebir el mundo (CUSICANQUI, 2010a, p. 56).

Na obra *Oprimidos pero no vencidos* (1984), publicada em La Paz, Cusicanqui (2010b) trata da história das lutas do campesinato aymara e quechwa entre 1900 e 1980. Inicia a obra com uma afirmação da sabedoria indígena aymara, que evoca: “mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro”. Nas reflexões finais do livro, a autora fala sobre o papel da memória coletiva no movimento campesino-indígena na contemporaneidade, afirmando que ao longo deste processo “[...] surgen dos temáticas que

revelan la percepción cíclica de la historia, propia de la mentalidad andina, y que los jóvenes aymaras se encargan de plasmar como consignas políticas” (CUSICANQUI, 2010b, p. 211). A reflexão da autora evidencia um projeto de descolonização política, econômica e sobretudo mental a partir do pensamento gestado pelos próprios indígenas e suas lutas. Com isso, Cusicanqui (2010a) questiona: “¿Qué es, entonces, la descolonización? ¿Puede ser concebida tan sólo como un pensamiento o um discurso?”, salientando que se trata de um ponto central pouco presente nesses debates sobre descolonização e afirma que “[...] no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (CUSICANQUI, 2010a, p. 62).

A visão colonialista de instituições como universidades e organizações internacionais – do Norte e Latino-Americanas –, a modo desse multiculturalismo pelo qual julgam estar praticando interculturalidade – ao supostamente dialogar com intelectuais indígenas e afrodescendentes do Sul –, acaba por invisibilizar o pensamento produzido de modo independente aqui e que, por nascer a partir de movimentos sociais e espaços externos à academia, não possui o reconhecimento e os privilégios que essas entidades desfrutam em virtude do seu caráter eurocêntrico-colonial:

Se trata de una típica estructura de ‘colonialismo interno’, tal como la definiera Pablo González Casanovas en 1969. La estructura arborescente del colonialismo interno se articula con los centros de poder del hemisferio norte, llámense universidades, fundaciones u organismos internacionales. Aludo a este crucial tema – el papel de los intelectuales en la dominación del império – porque creo que tenemos la responsabilidad colectiva de no contribuir al remozamiento de esta dominación. Al participar de estos foros y prestarnos al intercambio de ideas pudiéramos estar brindado, sin quererlo, armas al enemigo (CUSICANQUI, 2010a, p. 63).

Cusicanqui critica diretamente Mignolo, assim como outros intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, bem como intelectuais que, inspirados nesses, reproduzem essa rede de ideias que acaba por desvincular-se do chão a que se remetem ou com quem pretendem dialogar, criando uma série de artifícios e de “modas” de escrita – que a autora chama de “nominalismo” –, mantendo uma estrutura vertical de poder e de influência entre intelectuais do Norte e do Sul, desvinculada dos movimentos sociais insurgentes, formando os “triângulos sem base”. Apontando com contundência essa desconexão de alguns pensadores com a realidade política e social andina – especialmente, como é o seu solo, a realidade da Bolívia –, a autora lista uma série de trabalhos que debatem o colonialismo e defendem a descolonização, sem, no entanto, os autores desses textos terem consultado e lido

os protagonistas do pensamento andino, ignorando a elaboração de pensamentos e as reflexões próprias do povo que se encontra engajado na luta pela descolonização política, social e epistemológica nesse contexto:

Las ideas recorren, como ríos, de sur a norte, y se convierten en afluentes de grandes corrientes de pensamiento. Pero como en el mercado mundial de bienes materiales, las ideas también salen del país convertidas en materia prima, que vuelve regurgitada y en gran mescolanza bajo la forma de producto terminado. Se forma así el canon de una nueva área del discurso científico social: el ‘pensamiento postcolonial’. Ese canon visibiliza ciertos temas y fuentes, pero deja en la sombra a otros (CUSICANQUI, 2010a, p. 68).

Neste trecho, há uma forte analogia entre esse movimento de ideias de sul-norte-sul com o mercado mundial de bens materiais, relacionando as ideias à matéria-prima que sai do Hemisfério Sul para o Hemisfério Norte e volta elaborada por intelectuais alheios à realidade sobre a qual discursam. Esse modo de conceber a descolonização incorre na manutenção do colonialismo, alimentando um “multiculturalismo de salón, despolitizado y cómodo” (CUSICANQUI, 2010a, p. 68). Segundo Cusicanqui, o multiculturalismo da elite boliviana é mantido e reforçado pelo multiculturalismo do grupo Modernidade/Colonialidade:

Creo que el multiculturalismo de Mignolo y compañía es neutralizador de las prácticas descolonizantes, al entronizar en la academia el limitado e ilusorio reino de la discusión sobre modernidad y descolonización. Sin prestar atención a las dinámicas internas de los subalternos, las cooptaciones de este tipo neutralizan. Capturan la energía y la disponibilidad de intelectuales indígenas, hermanos y hermanas que pueden ser tentados a reproducir el ventriloquismo y la alambicada conceptualización que los aleja de sus raíces y de sus diálogos con las masas movilizadas (CUSICANQUI, 2010a, p. 69).

Cusicanqui aponta uma ausência de diálogo desses pensadores com as massas que se mobilizam para a descolonização a partir dos seus contextos locais e que poderiam estar a produzir pensamentos próprios, independentemente do multiculturalismo das instituições acadêmicas.

2.3 INTERCULTURALIDADE E UM MUNDO “CH’IXI”

A noção de “ch’ixi” (palavra aymara) oferecida ao final do capítulo anterior como uma imagem poética para inspirar nossas reflexões sobre interculturalidade e descolonização tem sido apresentada e elaborada por Silvia Cusicanqui como princípio fundante para a

reconstrução da nossa concepção de sociedade e de mundo. Uma visão aberta, dinâmica e inclusiva que afasta a atitude bélica impregnada no pensamento ocidental hegemônico e que tem impedido de dialogarmos interculturalmente. Trago para a reflexão o trecho citado anteriormente:

La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo (CUSICANQUI, 2010a, p. 69).

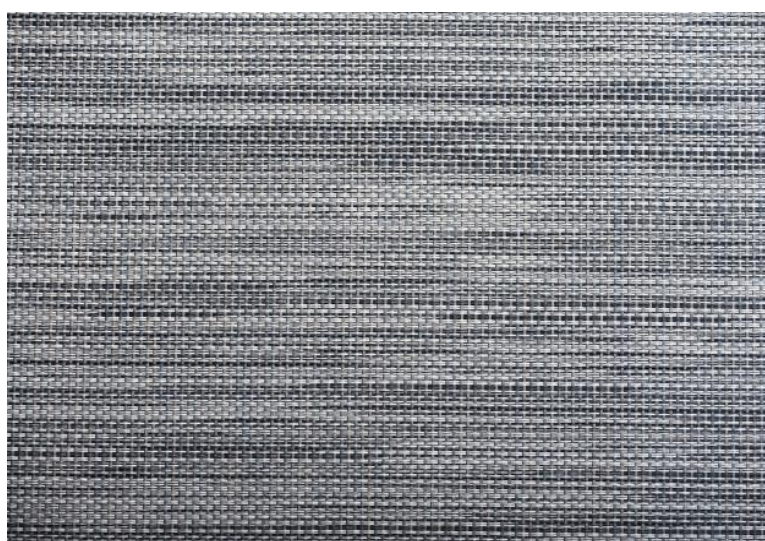


Figura 4 – Tecido ch'ixi.
Fonte: Imagem da web.

Essa figura de um tecido “gris japeado” é a imagem que a autora utiliza para explicar uma certa conotação da expressão aymara “ch'ixi”. Como segue no mesmo trecho, aplicada à ideia de um tecido, ch'ixi trata-se de uma cor matizada resultante da mescla de cores opostas ou contrastantes que, entremeadas, tornam-se imperceptíveis, porém, sem nunca se mesclarem totalmente:

La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. Un color gris ch'ixi es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario (CUSICANQUI, 2010a, p. 69).

A noção de ch'ixi traduz-se na lógica do terceiro incluído: uma cor ch'ixi é branco e não é, é branco e também é negro, ao mesmo tempo. Cusicanqui nos oferece essa noção como princípio, imagem e inspiração para pensarmos sobre uma forma de conceber um mundo

ch'ixi, aberto e inclusivo, que admite a coexistência e complementariedade de diferentes e dos contrários, opondo-se a um dos princípios do pensamento ocidental, que tem como uma das suas bases o princípio lógico do terceiro excluído, enunciado nas obras de Aristóteles, um dos principais filósofos da tradição greco-romana, berço da civilização ocidental.

Aplicando a noção de ch'ixi a princípios que são fundantes na constituição de uma sociedade, penso nessa proposta como uma valiosa contribuição para o histórico impasse existencial e social que tem impedido de aceitarmos uma sociedade heterogênea em detrimento do ideal de homogeneidade imposto através de um padrão de poder mundial:

La noción de ch'ixi, por el contrario, equivale a la de 'sociedad abigarrada' de Zavaleta, y plantea la coexistencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que antagonizan o se complementan. Cada una se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa. La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo (CUSICANQUI, 2010a, p. 70-71).

Inspirada por essas palavras, retomo às questões iniciais deste trabalho para mover-me às narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani, lugar onde me reencontro de corpo e pensamento com Abya Yala:

Quais são as nossas palavras?

Por onde recomeço?

Por onde eu vim?

Tanta memória a reconstruir...

Guaíba, Itapuã, Tramandaí

Povo caminhante

Que acompanha o movimento das águas

Por que antes não percebi?

Seguindo as veias do Jacuí

Inundada por afluições

Descobrimo outras ciências

Encontro os movimentos de uma Guajayvi...

(Da autora, 2020).

3 MOVIMENTOS DA GUAJAYVI: CARTOGRAFANDO PROCESSOS NA CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE



Figura 5 – Tata (fogo).
Fonte: Arquivo da autora (2019).

3.1 JUNTO AO FOGO: CONHECENDO A TEKOÁ GUAJAYVI

Conhecer uma Tekoá (aldeia guarani) é, também, passar a chamar as coisas pelos seus nomes, é começar a carregar em si uma faísca dessa língua milenar. Tekoá é, conforme Ladeira (1992, p. 97):

Os lugares onde os Guarani formam seus assentamentos familiares são identificados como tekoa. Conforme tradução de Montoya (1640), Tekoa significa ‘modo de ser, de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, costumes’. Tekoa seria, pois o lugar onde existem as condições de se exercer o ‘modo de ser’ guarani. Podemos qualificar o tekoa como o lugar que reúne condições físicas (geográficas e ecológicas) e estratégicas que permitem compor, a partir de uma família extensa com chefia espiritual própria, um espaço político-social fundamentado na religião e na agricultura de subsistência.

Essa é uma concepção geral do que significa esse espaço para os Guarani, mas a Guajayvi, assim como toda e cada comunidade Mbyá, tem sua própria história e um nome que conta um pouco dessa história:

A gente pensou muito, tem muita banana do mato, tem muitas, e achamos outras plantas, uma planta de coqueiro que tem espinho [...] tinha 3 plantas, no caso esse coqueiro de espinho, a banana do mato e mais um pé de guajayvi, guajuvira no caso, que a gente conseguimos aqui procurando, caminhamos por ali e achamos um pezinho de guajuvira no meio do eucaliptal, que sobrou, né, não sei porque que o pessoal não cortou. Então a gente sentou e conversamos... Qual é o nome que a gente vai dar?... Então a maioria votou por dar o nome guajuvira, porque essa planta tem significado também pra nós, fazemos artesanatos, remédios e outra coisa mais. Guajayvi é o nome indígena (Cacique Acosta, 2019).



Figura 6 – A árvore Guajayvi.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

O nome Guajayvi tem uma forte representatividade para os Guarani, como diz o cacique Claudio Acosta. É a árvore sagrada pelo seu uso medicinal e para a confecção de artesanato e é a árvore que está ali, que foi encontrada como sobrevivente do processo de monocultura implantado nesse território antes da chegada dos Guarani. A história da Tekoá Guajayvi começa em 2014, quando três famílias que estavam num acampamento Mbyá Guarani no Bairro Santa Rita, em Guaíba/RS, vieram para o território do km 35 na ERS 401 (Charqueadas/RS). Em negociação com o governo do estado, segundo o cacique Acosta, as famílias seriam realocadas num espaço com “casa, escola, posto de saúde, poço artesiano e luz funcionando”. Conforme o cacique:

Aqui nesse espaço vieram quatro turmas pra olhar, fomos a quarta turma a vir, nenhuma das anteriores quis. [...] Sabemos que não tem água, não tem mata, mas

pensamos, voltamos para o acampamento e conversamos, e achamos melhor do que ficar na beira da estrada (Cacique Acosta, 2019).

Foi então que as três famílias foram levadas para o local, em abril de 2014, sem qualquer estrutura para se abrigarem e se instalar. Crianças, adultos e pessoas com idade avançada foram deixados no local que, como disse o cacique, “na época era tomado de eucalipto e mata de capoeira”. Nos oito anos que se passaram, desde então, toda a infraestrutura para moradia e condições básicas de vida foi construída com o esforço e pela luta do cacique e da comunidade – que, segundo Claudio, atualmente é constituída por 14 famílias.

A escola, criada em 2014, possui ensino fundamental e, desde então, possui um professor indígena (o cacique Acosta), e sempre contou com apenas um professor não indígena para atender todas as crianças e adolescentes em todo o currículo. Há aproximadamente vinte crianças e jovens matriculados, dispondo de um espaço que foi cedido pelo cacique para a realização das aulas. O espaço é uma peça ampla com duas janelas e dispõe de uma parte reservada para a preparação de alimentos, com fogão a gás, porém, é no fogo de chão que boa parte da alimentação e das bebidas são preparadas.

Foi na Guajayvi que conheci o fogo de chão como companheiro do cotidiano. É o fogo que movimentava o dia a dia das pessoas desde o primeiro raio de luz no céu – quando as brumas ainda se fazem bastante presentes –, até o cair da noite, quando o ar frio se aproxima e faz companhia na roda de chimarrão. É a lenha que vem nos ombros e braços de dentro da mata; é alguém que vai buscar um balde para encher a chaleira de água ou a panela para cozinhar os alimentos. A presença do fogo entre nós desdobra-se pela palavra e pela imagem, muitas vezes rabiscada e colorida nos dias de inverno e esculpida na madeira pela íntima relação de quem maneja os instrumentos para fazer arte.

Numa manhã fria de inverno, chegando na Guajayvi, encontrei Joni¹⁰ antes da aula produzindo a arte Mbyá do vixo ranga (bichinhos de madeira). Fiquei entretida, admirando o manejo habilidoso que Joni fazia dos instrumentos de marcar com ferro quente os bichinhos para dar-lhes traços, olhos, boca, pintinhas. Diante do frio, menos de 10 graus, enfeitada pelo efeito do fogo sobre mim, chamei as crianças para sentarmos um pouco juntas, tomar chimarrão e nos aquecermos. Fomos para a escolinha mais tarde, quando o sol já começava a esquentar.

¹⁰ Joni Acosta, 17 anos, estudante do 8º ano na Guajayvi.



Figura 7 – Oga (casa), perspectiva interna.
Fonte: Arquivo da autora (2019).



Figura 8 – Joni confeccionando vixo ranga (bichinhos de madeira).
Fonte: Arquivo da autora (2019).



Figura 9 – Vixo ranga (bichinhos de madeira).
Fonte: Arquivo da autora (2019).

3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

Em momentos como esse, conversamos, eu e o cacique Acosta, sobre a educação Guarani. Conversamos sobre a educação tradicional e a educação escolar indígena, a partir do que refleti sobre os conflitos oriundos das perspectivas bastante distintas de ambas – ainda que a educação escolar indígena venha acompanhada do adjetivo “diferenciada” – e as possibilidades de convergência e de diálogo entre essas concepções no espaço da escola indígena.

A educação escolar é uma invenção ocidental que, no caso dos povos indígenas, é marcada pela sua condição colonialista e a visão crítica dos Guarani sobre isso está viva nos relatos do próprio cacique Acosta:

A gente senta aqui tomando chimarrão e começamos a falar como é que foi nosso avô, nosso antepassado, porque que a gente estamos hoje aqui, porque estamos vivendo assim hoje, culpa de quem que a gente tá perdendo tudo no nosso planeta. Isso a gente conversa direto sobre isso (Cacique Acosta, 2019).

A visão sobre a escola nasce da percepção crítica sobre a cosmovisão do branco (colonizador), do seu modo de vida e do tipo de relação que impôs aos povos indígenas,

crítica construída e elaborada entre os Guarani e transmitida através das gerações. As sucessivas gerações permanecem atentas às modificações impostas pela cultura do não indígena à natureza e aos modos de permanentemente afirmarem uma relação colonialista com os povos indígenas, especificamente no que diz respeito ao modelo de educação e sistema de ensino que se constitui por meio do aparato estatal.

Os povos indígenas têm direito à educação diferenciada estabelecida pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo segundo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, consta nos artigos 78 e 79 sobre a educação escolar indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Embora amparada legalmente, a educação diferenciada para os povos indígenas promove um encontro entre culturas repleto de conflitos, que carrega uma história de desejos, vontades e impasses sobre o papel da educação escolar e do uso desse espaço como aparato

estatal dentro das aldeias. Conforme Benites (2018), o conflito já é percebido no parágrafo segundo do artigo 210: “esse trecho reforça a dominação de uma língua sobre a outra”, uma vez que, embora diga que deve ser assegurado na escola o espaço da cultura específica das comunidades indígenas, determina que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa.

No que diz respeito à proposta da minha pesquisa, voltei-me especificamente à apreciação e questionamento do papel do educador não indígena, num contexto singular da minha experiência com a comunidade da Guajayvi, que, embora se constitua como pesquisa colocando em diálogo noções, pensamentos e leis que se referem a contextos mais amplos, não se desligou em momento algum da perspectiva intercultural. Por esse motivo, não perdi de vista – ou busquei o quanto foi possível dentro da minha condição como educadora formada numa perspectiva eurocentrada – as condições oriundas da assimetria de poder entre as culturas, indígena e não indígena.

É indispensável ressaltar que, como contei no capítulo 1 e na primeira parte desse capítulo, fiz a escolha de procurar a Guajayvi para lecionar, assim com outros educadores não indígenas, ciente de que existe um déficit na promoção da formação de professores indígenas. Uma precariedade que também é explicada pela assimetria de poder, a qual coloca as escolas indígenas como escolas marginalizadas pela condição social dos próprios sujeitos desse sistema de ensino.

Evoco para a reflexão, sobre esse encontro no espaço da escola das Tekoás, a importante contribuição do pensamento de Sandra Benites, professora Guarani Nhandewa, a partir da sua dissertação de mestrado em Antropologia Social defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada: *Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)* (2018). O encontro nas escolas das Tekoás é marcado pelo histórico conflito entre culturas, mas, também, pelas possibilidades de diálogo entre visões de mundo:

Segundo Leonardo Werá Tupã, ‘a escola dentro da aldeia é como se fosse uma embaixada de outro país’, desta maneira pude observar que através da escola poderíamos reforçar o diálogo entre percepções de mundo, para que exista um consenso sobre diversidade cultural e sobre a identidade a qual as crianças pertencem. Assim, se sentiriam mais acolhidas. Porém, não podemos criar uma ilusão de que a interculturalidade irá resolver o arandu (conhecimento), até porque tem coisas que, no caso dos conhecimentos guarani, só podem ser compreendidas em guarani, por não terem tradução, ou seja, na tradução para uma outra língua perde-se o sentido. A escola deve servir como um instrumento para desconstruir, ou seja, diminuir o poder dos ‘opressores’ que criam uma série de recursos para dominar, sendo um deles a própria escola (BENITES, 2018, p. 33).

A tensão que emana da relação entre culturas colocou-se com muita força desde o início da experiência como educadora nesse espaço. Questões como o calendário, que é universalizado na rede estadual, ignorando as especificidades da forma como os Guarani se organizam no espaço-tempo, como por exemplo em relação à centralidade da produção de alimentos na organização da cultura; o sistema de registro de aulas, igualmente universalizado, em que existem categorias como frequência escolar, avaliação escolar e etapas do ensino dividido por anos, ignorando a forma como os Guarani pensam a educação; e os materiais didáticos somente em português, a língua nacional oficial – fora da aldeia. Como fala Benites (2018, p. 35):

Na minha experiência enquanto professora exatamente nesse ‘espaço de fronteira’, o choque cultural é uma invasão cultural. A cultura Guarani sempre acaba sendo mais invisível do que a cultura jurua (não-indígena). Sendo invisível, a cultura Guarani não tem seu espaço próprio. A própria língua é praticada apenas dentro da aldeia, porque fora da aldeia somos obrigados a escrever, a falar e traduzir para os jurua o tempo todo.

Posso dizer que percebo essa invasão cultural – entretanto, da minha perspectiva como não indígena – por meio do sistema de educação escolar, que em nada reflete a cosmovisão guarani, seus conhecimentos e a sua língua, como potencialidades vivas da cultura. Ao perguntar para o cacique Acosta como ele vê a interculturalidade e a escola, ele respondeu:

É cada vez mais pior. Porque a escola branca ensina como eles sabem. Então índio anda pelado. Uma vez uma criancinha pequeninha veio aqui... ‘Ô cacique você dorme pelado, você anda pelado?’ Então o próprio professor branco dá uma aula... Não sei... Então nunca vão respeitar a cultura indígena. Então, se formou nesse saberes, na escola branca o aluno aprende desse jeito, vai se formando doutor, vai se formando advogado, então vai ficar na cabeça aquilo que a professora ensinou; depois ele trabalha como doutor, advogado, vai conhecer o índio lá, depois de completar o estudo, e vai imaginar aquele que a professora ensinou ele... Então ele não conhece a cultura indígena, então aí perde o respeito, o branco pelos índios, mas a própria professora que ensinou errado, ou seja, não o professor, o professor já estudou assim também, foi formado assim, então não é de hoje, o branco antepassado já foi assim, então vai começando, 500 anos pra cá ensinou assim, nesse livro, no caso, então todo mundo que foi formado conhece o índio assim (Cacique Acosta, 2019).

Predomina o nosso desconhecimento sobre os indígenas nessas relações construídas a partir dos conhecimentos escolares, apontando evidências de uma invisibilidade histórica consolidada pelo viés da visão eurocentrada e, no nosso caso, colonizada, já que ainda nos falta reconhecer que não somos europeus, mas um povo constituído através da miscigenação

produzida nas mais diversas – e perversas – circunstâncias. O cacique Acosta segue falando sobre o não reconhecimento dos conhecimentos indígenas por parte da cultura não indígena, ressaltando a educação tradicional como pilar da sociedade guarani:

Nós temos formados na cultura doutor, enfermeira, e até antropólogo, até padre tem formado na nossa cultura, só que não é reconhecido porque ele não vai pra universidade, por isso não é reconhecido. O karaí (liderança espiritual) é médico e padre, formado espiritualmente. A educação indígena é mais importante pra mim, pra todos nós, guarani. Com essa escola aqui a criança aprende, mas vai aprendendo junto, por isso nunca esquecemos a nossa cultura, nossa língua, sempre mantemos, mesmo que ela vá pra escola (Cacique Acosta, 2019).

A sabedoria dos Guarani é construída a partir de uma consciência imersa na própria realidade, um saber fundamentado na experiência concreta, numa forma de organização que evidencia processos de diálogo e reflexão conjunta. A escola, como representante da cosmologia ocidental – e quase sempre reprodutora acrítica desse modo de ser –, é um dos aspectos para onde se direciona atentamente a reflexão dos Guarani, que percebem a ausência de reconhecimento dos seus conhecimentos por parte dos não indígenas. Existe uma compreensão coletiva profunda dos Guarani em relação à educação escolar, o que permite – e tem permitido – a construção de diálogos e perspectivas para a escola diante do modo particular com que a pensam e a vivem, envolvendo-a nos seus modos próprios de aprendizagem. Como apontam as autoras Maria Aparecida Bergamaschi e Ana Luísa Teixeira de Menezes, na obra *Educação Ameríndia: dança e escola guarani*, de 2015:

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontam um outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 208).

É nesse sentido que ofereço a cartografia dos principais movimentos que percebo na escola da Tekoá – uma escola que ultrapassa as paredes do espaço físico reservado a ela – como processos que tecem, permeiam, desenham e conduzem nosso cotidiano na construção da interculturalidade a partir da educação.

3.3 PROCESSOS CARTOGRAFADOS NA CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI

A escolha da cartografia para esta escrita deu-se, fundamentalmente, pela potência do meu encontro, primeiramente com a Tekoá Pindó Mirim, e, depois, com a Tekoá Guajayvi, acontecimentos que geraram profundos deslocamentos e mudanças de perspectiva no percurso da própria pesquisa, promovendo movimentos que marcaram e mudaram radicalmente a minha experiência como educadora e pesquisadora. Como fala Costa (2014, p. 72):

Se pudéssemos apresentar um elemento fundamental para uma prática cartográfica, este seria o encontro. Entretanto é preciso superar a noção comum de encontro como um ‘encontrar algo’ ou ‘achar alguém ou alguma coisa’. O encontro, da forma como aqui falaremos, é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência (é claro que não estamos falando de uma violência física; mas de um movimento que é violento porque nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar).

Essa violência de que fala o autor descreve bem a impetuosidade com que as descobertas vão se apresentando na nossa convivência pela escola da Tekoá, sem esperar que eu esteja preparada para elaborar a densidade e a complexidade dos significados que se colocam através dos hábitos cotidianos, em pequenos sinais que anunciam a potência, mas também o desafio de um diálogo intercultural. É nesse sentido que a cartografia, como narrativa que acompanha encontros, movimentos e processos colocou-se como importante elemento para a composição desta pesquisa-escrita. Como fala Kastrup (2015), para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. Como ressaltam Bergamaschi e Menezes (2015, p. 63): “Pensamos na cartografia como processualidade que, enquanto demarca, enquanto desenha uma trajetória, nela intervém, mudando a paisagem”.

Para falar dos processos-movimentos – que são parte substancial deste trabalho, dando nome à minha pesquisa: *Movimentos da Guajayvi* –, quero iniciar pela problematização de um processo-movimento que caracterizou e segue a caracterizar a postura colonialista da educação brasileira, ao afirmar e reproduzir permanentemente o pensamento de que os povos indígenas sobreviventes do genocídio praticado na invasão colonial das Américas foram aculturados. Embora muitos grupos pertencentes a diversos povos indígenas tenham perversamente tido suas condições de manutenção da vida e cultura interrompidas e

violadas, outros tantos grupos sobreviveram e seguem suas caminhadas com suas cosmovisões e suas línguas. No entanto, para enxergar isso é necessário aprofundar o olhar, o sentir e a compreensão das estratégias de resistência e de vida desses povos. Para isso, o olhar superficial forjado a partir de uma educação escolar colonizada precisa ser transformado e reconstruído, possibilitando que venhamos a enxergar para que e para quem a narrativa da aculturação tem servido.

O ponto que quero destacar aqui, por ter sido gerador de questões inquietantes no meu processo de pesquisa, é o potencial da narrativa da aculturação dos povos indígenas como forma de promover e manter a sua invisibilidade, o silenciamento e tentativas continuadas de colonização pós-período colonial por outros meios, mantendo-nos distantes da existência dos povos indígenas na contemporaneidade. Essa narrativa funciona como uma estratégia que encarna o poder moderno-colonial propalando uma falácia de generalização, afirmando que todos os povos indígenas teriam perdido a sua cultura e assumido a cultura ocidental após o período de colonização. Ao fazer isso, afasta-nos da realidade atual desses grupos e povos, eliminando – teoricamente – a diversidade viva em sua existência. E, ao eliminar a existência da diferença, já que hipoteticamente todos os brasileiros comungariam da mesma cosmovisão e das suas implicações práticas – como a forma como nos relacionamos uns com os outros e com a natureza, por exemplo –, fecha as portas para um encontro entre culturas sob o manto da aparente homogeneidade de cosmovisões e práticas culturais de indígenas e não indígenas.

Essa ideia de dominação da cultura indígena pela cultura europeia trata-se de uma visão superficial, que parte da observação de hábitos e práticas de consumo dos indígenas com relação a objetos, alimentos e tipos de tecnologia produzidos a partir dos conhecimentos ocidentais, como televisões, telefones celulares, geladeiras, alimentos industrializados, etc. Além disso, ignora o fato de que nós não indígenas também utilizamos alimentos, objetos e conhecimentos derivados de conhecimentos ancestrais – indígenas e africanos –, numa visão essencialista e purista de cultura que indica o medo de assumirmos nossas identidades mestiças. Essa narrativa faz do estar numa comunidade indígena, buscando abrir-se à perspectiva intercultural, um desafio de ultrapassar a barreira do superficial arraigado pela nossa formação eurocentrada-colonizada:

Buscamos, assim, compreender os sentimentos produzidos no encontro com os Guarani em suas Tekoá, encontro que evoca o passado que nos constituiu e que produz a memória e a história do que somos, como americanos. E, mesmo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro, o índio que exala o ‘hedor’ de que fala Kusch, a

sujeira que contrasta com a pretensa pureza europeia, deparar com isso nos afeta e aflora o medo de assumir as marcas indígenas que produziu nossas identidades americanas. Talvez isso explique a dificuldade do encontro, de dirigir o olhar sem julgamento, de não ver o que falta, mas olhar o que é (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 53).

A aculturação é um discurso que nos faz pensar nos indígenas como um grupo social que perdeu a sua cultura, que foi integrado ou assimilado pelo modelo de civilização ocidental. A própria possibilidade de interculturalidade é dissolvida no não reconhecimento da alteridade. A interculturalidade se dá na diferença, se o indígena não possui mais uma identidade indígena, não há porque nos preocuparmos com a construção da interculturalidade. Dessa forma, a própria necessidade de pensar a interculturalidade é eliminada pelo prisma da perspectiva de um discurso que elimina – virtualmente – a existência da alteridade.

Los técnicos de la filosofía de la cultura ya han hallado el concepto de ‘aculturación’ para explicar el contacto entre culturas. No lo han aplicado abiertamente a América pero resulta tentador hacerlo, aunque con ello no se obtenga otra cosa que enunciados sin compromiso. Nos serviría para entender que hubo simplemente un paso de la cultura europea hacia América, ya que se trataba de la Europa ciudadana del siglo XV y una América meramente agraria, y todo consistía en que las cosas pasaran de un lado a otro. Pero como ya venimos encarando el problema desde otro ángulo, podemos afirmar que la aculturación se produce sólo en un plano material, como la arquitectura o la vestimenta, en cambio, en otros órdenes pudo haberse producido un proceso inverso, diríamos de fagocitación de lo blanco por lo indígena. Quizá hubo siempre una acción simultánea de los dos procesos pero nuestros ideales de progresismo nos impiden ver a este último (KUSCH, 2007a, p. 179-180).

Chamo a atenção para a atualidade desse discurso que afirma que os indígenas “perderam sua cultura”, pois “usam celulares, televisão, carro” – e outros objetos criados a partir do conhecimento ocidental – como discurso que ganha força no cenário do contexto político do nosso país (embora saibamos que esse discurso não é de hoje). Longe de ter sido superado entre a população em geral e mesmo na academia, esse discurso é impeditivo para pensarmos perspectivas que tornam possível a construção da interculturalidade. É justamente na tensão das discussões em aula na escola não indígena sobre essa narrativa que surge, na minha prática educativa, a temática da presente pesquisa. Na problematização do discurso hegemônico da aculturação, integração ou assimilação, sentindo a cultura viva na Tekoá, descobrindo a potência de elaboração que os indígenas realizam no contato com as invenções ocidentais.

3.4 A “FAGOCITAÇÃO” A PARTIR DO PENSAMENTO DE RODOLFO KUSCH

A leitura de Kusch sobre o encontro entre culturas na invasão e período de colonização das Américas é a de que os indígenas fagocitaram a cultura europeia, como forma de elaboração da sua cultura com a cultura ocidental, não alterando o seu modo de estar no mundo e a sua cosmovisão. Conforme Viçosa e Menezes (2015), podemos compreender a fagocitação – de fagocitose – também como processo pelo qual um organismo engloba e engole o corpo estranho, digerindo-o e gerando energia para continuar a vida. Na obra *América Profunda*, Kusch desenvolve a fundamentação do seu pensamento sobre a noção de fagocitação nesse contexto, que parte da distinção entre “estar” e “ser” como diferentes formas de elaboração da existência humana diante do mundo e da vida, as quais são confrontadas no encontro entre europeus e indígenas:

La intuición que bosquejo aquí oscila entre dos polos. Uno es el que llama el ser, o ser alguien, y que descubro en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI y, el otro, el estar, o estar aquí, que considero una modalidad profunda de la cultura precolombina y que trato de sonsacar a la crónica del indio Santa Cruz Pachacuti. Ambas son dos raíces profundas de nuestra mente mestiza – de la que participamos blancos y pardos – y que se da en la cultura, en la política, en la sociedad y en la psique de nuestro ámbito (KUSCH, 2007a, p. 5-6).

“Estar” e “ser” são duas estruturas existenciais, a primeira, própria dos indígenas, a segunda, própria dos europeus. O “ser” como cosmovisão, que é fruto do projeto ocidental moderno para a humanidade, calcado no advento da técnica e, historicamente, representada pela Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a cidade. A Modernidade, centrada nas ideias de ciência e de progresso, é um paradigma para compreendermos o “ser”. O imbricamento entre essas duas cosmovisões vai sendo narrado ao longo das obras de Kusch, como parte constituinte da dimensão humana, social e ética do americano, partes opostas-complementares que configuram a nossa mente mestiça. A potência que nos surpreende ao colocar os pés numa Tekoá me parece traduzida na fagocitação:

De la conjunción del ser y del estar durante el Descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados. Como es natural, todo esto deriva finalmente en una sabiduría, como saber de vida [...] (KUSCH, 2007a, p. 6).

O “estar” busca uma solução interna: fundo existencial mais antigo e profundo, arraigado numa solução natural como resposta humana ao caos do mundo, estabelece o equilíbrio entre culturas: “Se trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras” (KUSCH, 2007a, p. 18).

Y es que los historiadores europeos, sólo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos cuatrocientos años europeos o sea todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana. [...] Una forma más profunda de ver la historia sería dividirla en cambio entre la gran historia, que palpita detrás de los primeros utensilios hasta ahora y que dura lo que dura la especie, y que simplemente está ahí, y la pequeña historia que relata sólo el acontecer puramente humano ocurrido en los últimos cuatrocientos años europeos, y es la de los quieren ser alguien (KUSCH, 2007a, p. 153).

A “grande história” é a história do “estar”, forma muito mais antiga de viver e compreender o mundo, e a “pequena história” é a história do “ser”, cosmovisão europeia a partir do contexto da modernidade. A distinção entre “estar” e “ser” se dá principalmente na forma como esses dois fundos psicológicos se colocam diante do mundo: o ser cria uma outra realidade para superar o medo do caos e da imprevisibilidade do mundo, enquanto o estar consiste numa reação centrada na conjuração com a “ira de deus” ou natureza: “Y se aquella resuelve el miedo con la máquina, o sea con la agresión frente al mundo, ésta solo se limita a continuar el cultivo y la magia” (KUSCH, 2007a, p. 116).

É da fagocitação que surge o “estar-sendo” – conforme cunhado por Kusch –, como categoria existencial da América, fruto da nossa hibridez, conjunção entre estar e ser. Ser e estar não se excluem, há uma conjunção, e isso se deve “[...] a una especie de verdad universal que expresa, que, todo lo que se da en estado puro, es falso y debe ser contaminado por su opuesto. Es la razón por la cual la vida termina en muerte, lo blanco en lo negro y el día en la noche” (KUSCH, 2007a, p. 19). A fagocitação é, portanto, uma sabedoria da América, processo fruto de um pensamento que admite a coexistência de opostos em uma relação de complementariedade. Esse pensamento de Kusch sobre fagocitação dialoga com a noção de ch’ixi trabalhada por Cusicanqui, coadunando com a ideia aymara de identidade ou de epistemologia mestiças ou manchadas e, também, com o que falam Bergamaschi e Menezes (2015, p. 110):

A cosmologia dos povos indígenas não é estática, nem tampouco essencialista e pura, pois, como todas as sociedades, os Guaraní também se modificam, se reinventam a todo o momento e saberão se reinventar diante de novos acontecimentos, entre eles a escola, como já estão fazendo.

Ainda nesse trecho, as autoras ressaltam o cuidado dos Guarani na relação com a escola:

Contudo, temos que reconhecer o poder homogeneizador da instituição escolar, especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas. É diante disso que se preocupam os Guarani, diante da possibilidade de terem sua forma tradicional de educação fragilizada, desvalorizada, pois a entendem como integral e integrada ao seu modo de ser, composta por um conjunto de preceitos e práticas responsáveis pela confecção da pessoa, ou seja, pela constituição da pessoa Guarani (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 110).

Mais adiante, sublinham o fato de que os Guarani, por esse cuidado, não criaram uma noção de dever em relação à frequência na escola:

Assim como a rejeitam, também aderem a ela e aos conhecimentos nela implementados, por necessidade, por curiosidade e por prazer. Porém, não constituíram uma obrigatoriedade em relação à escola: a frequentam enquanto têm interesse e vontade (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 196).

Esse é um dos grandes desafios que umx educadorx não indígena enfrenta ao estar numa escola indígena: a necessidade de elaborar outras formas de compreender a presença e a ausência na aula, conflitando com a noção de obrigatoriedade instituída pela educação escolar ocidentalizada. A noção de fagocitação contribuiu para que eu pudesse compreender que o interesse e o desejo, características da forte autonomia constituída nas pessoas Guarani, refletem, nesse contexto, como independência em relação à escola.

A reflexão e a compreensão da fagocitação tiveram um efeito profundo sobre meu pensamento, o que me fez percebê-la como esse processo-movimento constante na relação das crianças e jovens alunxs Guarani com a escola, abrindo espaço para um processo-movimento próprio de descolonização dos saberes utilizados e das minhas práticas pedagógicas.

3.5 A (MINHA) DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS COMO PROCESSO NA ESCOLA DA TEKÓÁ

A primeira provocação na convivência na Tekoá vem pelo corpo, que é evocado a lembrar-se de como é sentir a terra sob os pés, nas mãos, da memória da agilidade das crianças para subir em árvores, de esquecer o tempo do relógio e dizer sim ao tempo da

conversa, do sorriso, do silêncio, da contemplação; da convivência em comunidade, de cotidianamente sentar em grupo para tomar chimarrão, falando algo ou nada, simplesmente compartilhando o silêncio e a visão do céu. Provação também que me faz pensar nas sensibilidades que há muito tempo perdemos, adormecidas por uma educação que tem por um dos fundamentos a separação entre homem, natureza e o sagrado, entre corpo e mente; em divisões e fragmentações que impedem a experiência no sentido em que fala Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Essa foi para mim a primeira das provocações, capaz de chamar à minha lembrança memórias de aprendizado estimulante vivos na minha infância, quando eu mesma corria e subia agilmente nas árvores do pátio de casa, explorava os cantos do jardim e garagem e só voltava para dentro da casa – e as quatro paredes – quando já estava exausta. As nossas primeiras aulas na Tekoá foram em dias quentes de verão, sob as árvores ou lona:



Figura 10 – Nossas primeiras aulas.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Desde essas primeiras experiências me questionei, dentro da Tekoá, sobre o que significava uma aula e o que significava educar nesse espaço. Será que eu reproduziria a concepção de educação que vê apenas o espaço e formato da escola quadrada e fechada como lugar de conhecimento? Será que o espaço de confecção do artesanato e uma roda de conversa sobre as formas e cores da paisagem ao nosso entorno não seriam uma aula?

Na Tekoá, vivemos situações de aprendizagem com muitas adversidades: o meu desconhecimento da língua guarani, a falta de condições estruturais adequadas de trabalho (como espaços diferenciados e ambientados para cada estação), a ausência de outros educadores para melhor atender os estudantes e de materiais específicos. Contudo, temos um espaço amplo na natureza e livre para trabalharmos, andarmos, explorarmos sem hora nem necessidade de reserva antecipada (como antigamente, no pátio da minha casa). Nosso tempo e horário de aprendizagem modulam-se conforme o que nos passa, o que nos acontece.

Como fala Benites (2018, p. 34): “Mbo’e (ensinar, educar) não é apenas contar o que está no papel; ‘educar’ em Guarani é fazer juntos, demonstrar, praticar e aprender fazendo”. Embora não seja Guarani, reconheço essa concepção de educação e tenho aprendido a vivê-la na prática, questionando-me sobre as minhas escolhas de conhecimentos, temáticas, formatos e tempos para a escola:

Una pedagogía que parta del supuesto de que el único lugar donde la gente aprende es en una escuela, tiene consecuencias nefastas. Pues, por ejemplo, la conversación con la abuela ya se ve en otro plano. Y uno de los aspectos negativos de nuestra sociedad en este sentido es que se acreditan sólo lugares del saber que están dentro del sistema, como la universidad, la preparatoria, etc. Las culturas orales requieren, sin embargo, que se reconozca que la escuela está ahí donde se conversa, donde se procesa el saber diario como asunto de la comunidad (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 39).

Dessa forma, permaneço atenta – o tanto quanto o meu próprio processo permite momentaneamente – à fluidez necessária para deixar que os acontecimentos à nossa volta possam dialogar com o que está sendo realizado, permitindo pausas e ritmos diferentes – na aula e para cada pessoa –, dando centralidade ao processo de aprendizagem em si, não como meio para avaliar objetivamente os estudantes:

La escuela normalmente cierra ese proceso de discernimiento, sobre todo la escuela a la que estamos acostumbrados, que transmite saberes sabidos y no procesos de pensamiento, de discernimiento. Eso mata el saber como proceso (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 41).

Com isso não quero dizer que nas escolas não indígenas processos de pensamento não sejam estimulados – seja por vontade e concepção do educador, seja porque às vezes os próprios estudantes nos ensinam a conviver com processos de mudanças constantes –, mas na Tekoá essa característica faz-se evidente, levando-me a uma dinâmica de aprendizagem que me coloca em processo e movimento. Quando me dei conta, crianças maiores, menores e os adolescentes estavam entretidos e profundamente envolvidos nas atividades propostas, educando uns aos outros. A sala de aula é uma grande ciranda de aprendizagem, aonde vamos buscando o ritmo e o interesse próprios dos Guarani e próprios de cada um. Nesse sentido, a questão da educação multisseriada, grande desafio, passa a ser uma aliada do processo de aprendizagem coletiva:

A segregação de idades, comum hoje na educação ocidental, se introduzida na aldeia, quebraria com um dos mais preciosos preceitos da educação Guarani, concretizada na constante e intensa interação das crianças de idades diferenciadas e que incentiva a observação, a imitação e a experimentação (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 120).

Graças à criação desse coletivo de aprendizagem, as crianças e jovens exercitam habilidades diversas e podem reconhecer seus próprios interesses através da interação entre suas idades e jeitos diferentes de aprender. Voltando à questão da avaliação a partir do próprio processo de aprendizagem, encontro em Benites (2018) uma valiosa contribuição a ser incorporada às minhas práticas pedagógicas:

Para a avaliação no olhar guarani é mais importante a autoavaliação. Significa omã'e idjehe (olhar para si), já que para os Guarani, de modo geral, o conhecimento é do coletivo e avaliar o outro não é o mais importante. Quando um Guarani se auto-avalia, não está considerando apenas a sua competência individual. Para realizar uma avaliação de outra pessoa, preciso me auto-avaliar primeiro. Se numa aldeia uma pessoa faz alguma coisa que pode prejudicar o outro, esse é um resultado que não foi construído por este indivíduo sozinho. É um resultado que contém vários elementos desta comunidade. Por isso, ao avaliar uma pessoa, nós não avaliamos só ela. Utilizamos os conselhos dos mais velhos, reuniões, a questão familiar, etc. A auto-avaliação é para medir seus esforços pessoal, para saber até onde depende de uma pessoa para avançar. Nós também nos auto-avaliamos para poder cobrar do outro. Por isso, é importante saber de seus próprios limites e como seus esforços pessoais podem ajudar a coletividade (BENITES, 2018, p. 37).

O encontro que nos arrebatava não é, por isso, um encontro sem conflitos. Pelo contrário, é um encontro em que temos que trabalhar e nos esforçar para nos comunicarmos, para compreender que nossos objetivos não são os mesmos (ao menos inicialmente) com o espaço chamado “escola” e que, além de fruto de uma política de Estado, é, também, uma

política de Estado carente de melhorias e de investimentos. A escola, por um lado, significa ajuda com recursos, emprego para o professor indígena, para os demais serviços que são necessários para a sua manutenção, mas não são, em nenhum momento, esses benefícios que obrigarão e submeterão a comunidade a qualquer situação que os desagrade ou os pressione a ponto de desequilibrar o seu modo de vida, seu ritmo, sua rotina. Então, a escola, como sistema juruá (não indígena), é encarada com bastante desconfiança pelos Guarani, como espaço que pode significar algo bom, mas que também é e sempre será um espaço a ser afirmado e ressignificado para não se tornar mais uma ferramenta de colonização dentro da própria aldeia. E isso é muito nítido para a comunidade. Mas então, à escola cabe qual papel? Quando há essa oportunidade, esse espaço-tempo de convivência e de comunicação que se abre entre nós, ainda que os motivos históricos e socioculturais sejam da ordem da violência, da não comunicação e da não convivência (seja por proteção, seja pela invisibilidade que nos separa), o que resta ao educador não indígena disposto à interculturalidade?

As pistas já lançadas aqui, reafirmo: a busca da convivência, da comunicação, do amor, do afeto em que somos encharcados quando estamos com as crianças Guarani, das conversas e convites para estar juntos que vão surgindo pela nossa convivência. A escola, lugar de se ouvir, de se compreender, de se conhecer e de reconhecer as próprias limitações, numa situação de escola multisseriada, interdisciplinar e bilíngue.

3.6 BILINGUISMO COMO FUNDAMENTO PARA A APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un ‘nosotros’ de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo. La metáfora del ch’ixi asume un ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación y ‘colonización del imaginario’, pero también potencialmente armónico y libre, a través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimientos (CUSICANQUI, 2010a, p. 71).

O bilinguismo como fundamento para a aprendizagem intercultural não é mera exibição da língua, tanto na escola como na pesquisa. A utilização que faço de palavras em Guarani – devidamente revisadas com o cacique Acosta – é motivada por diversas razões: pela busca de uma simetria entre línguas e de respeito à identidade Guarani; para afirmar a existência de um espaço bilíngue (que já existe entre nós) como prática descolonizadora na

construção de uma comunidade de conhecimento intercultural; pelo meu desejo de aprender a língua e para que eu possa suscitar, neste trabalho, o interesse de outxs por ela.

Na escola da Tekoá já existe o uso concomitante das duas línguas: enquanto falo em português com xs alunxs e eles me respondem em português, entre eles conversam somente em guarani; noutros momentos xs alunxs mais velhos comunicam aos mais novos alguma orientação, alguma interpretação sobre o que estamos trabalhando. Foi diante da nossa realidade que confeccionamos um varal bilíngue do alfabeto em português. Iniciamos pela língua portuguesa, por ter sido uma atividade proposta por mim na tentativa de introduzir o conteúdo de alfabetização em aula, mas foi tornando-se bilíngue à medida que escolhemos palavras para simbolizar as letras a partir do desejo dxs alunxs. Assim, fizemos a construção de um varal com diversas palavras do cotidiano dxs alunxs, como, por exemplo, avaxi (milho), tata (fogo), uru (galinha), xanjau (melancia). Algumas palavras escritas em português não tinham tradução em guarani e vice-versa, como é comum no âmbito da discussão sobre a tradução entre línguas. Pude perceber que muitos alunxs já sabiam falar a maior parte das palavras em português, porém não dominavam a sua grafia, e escancarou-se a minha ignorância com relação ao guarani. Felizmente, acompanhada de muita curiosidade e desejo de aprender, de colocar os dois mundos em diálogo – a começar por mim:

Como a escola fica no centro da aldeia e recebe muitas pessoas juruá, talvez fosse bom pensar numa outra forma de tradução, fazer cartazes bilíngues, talvez faça mais sentido a tradução para todos e seria mais útil para toda comunidade, serviria para alfabetizar não só as crianças da aldeia. Como é possível dizer que estão contemplando os dois mundos na escola, sem modificar o mundo outro, dentro das perspectivas de cada visão? Claro, conflitos sempre existirão quando se encontram os dois mundos, mas é necessário dialogar para que se caminhe juntos (BENITES, 2018, p. 60).

O diálogo entre mundos e línguas não ocorre sem mudanças, sem desacomodações e constitui-se no cotidiano por uma permanente elaboração do pensamento, individual e conjunta, concomitantemente.



Figura 11 – Crianças montando o varal bilíngue do alfabeto.
Fonte: Arquivo da autora (2019).



Figura 12 – Aprendizagem coletiva entre estudantes dos anos iniciais e anos finais.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

As importantes questões levantadas e elaboradas sobre a língua e tradução por Sandra Benites, na sua pesquisa (e que abordo aqui brevemente), trouxeram-me uma forte indagação

sobre a concepção de educação bilíngue (como característica ancorada na ideia de interculturalidade): será apenas uma questão de tradução – ou impossibilidade de tradução – de palavras? Ou será uma questão de educar pondo as culturas e línguas em permanente diálogo?

Mais uma vez, penso ser imprescindível estar atenta à sabedoria Guarani. Os Guarani acomodam em si conhecimentos não indígenas, julgando a melhor forma de sua utilização de acordo com o seu modo de vida. Elaboram em si a diversidade que se constitui a partir do que brota da própria raiz (passado) com o que vem de fora, e, nesse sentido, a escola vem a ser um elemento integrado ao seu presente-futuro. Nessa permanente construção da interculturalidade, permeada pela fagocitação e pela minha descolonização, vamos utilizando ambas as línguas, Mbyá Guarani e português, na medida em que é inevitável e possível utilizá-las, considerados os limites das circunstâncias e condições históricas, sociais e culturais que nos trouxeram até aqui.

3.7 ESTAR-SENDO EDUCADORA NÃO INDÍGENA NUMA TEKOÁ

Minhas aprendizagens, ao longo desse tempo-espço de escrita, levaram-me além da procura de respostas para a questão inicial: são aprendizagens incorporadas na prática docente para além da escola indígena, são aprendizagens para a vida e para a minha constituição como educadora. Meu desejo é compartilhar essa experiência com outrxs educadorxs não indígenas, transitar entre o imenso abismo que há entre as escolas e os saberes indígenas e não indígenas, levando à escola não indígena, e cotidiano dxs estudantes, formas de refletir e de trabalhar as temáticas indígenas.

O nosso estar-sendo como estrutura existencial da América – fruto de uma constituição ch'ixi pela conjunção do ser e do estar –, faz-me recordar e refletir sobre a minha condição e o meu lugar como educadora não indígena numa Tekoá, território indígena Mbyá Guarani. Ao longo desse processo, compreendi que, como pessoa e educadora que aposta na interculturalidade como forma de transformação da nossa educação e, por conseguinte, da nossa constituição como humanos, faço parte da escola indígena e atuo para construir esse diálogo que tem o potencial de diminuir – e quem sabe um dia eliminar – assimetrias entre seres e seus saberes. Contudo, a cultura Mbyá Guarani e o seu fortalecimento diante das

assimetrias historicamente postas é um caminho que apenas os Guarani podem – e sabem muito bem – trilhar.

A fagocitação é sabedoria milenar, que se repete e se produz espontânea e continuamente, e a organização política pela efetivação de direitos é um exemplo dessa sabedoria, que me mostra que, muito antes de mim, as pequenas e os pequenos da Guajayvi convivem com as lutas pela terra, pelo direito à autonomia, pelo direito de plantar e de viver do seu próprio modo. Embora sejam crianças e jovens, presenciam e vivenciam do seu modo diversas reuniões e encontros que são realizados na aldeia com a finalidade de debater assuntos de interesse coletivo. Neste atual momento, a comunidade da Guajayvi luta pelo direito ao território contrariando os interesses de um projeto de mineração numa área localizada a aproximadamente dois quilômetros da aldeia¹¹. Diante de uma situação como essa, ficam evidentes as assimetrias de poder, das condições sociais e, por isso, dos lugares de onde falamos.

Nesse espaço em que buscamos construir a interculturalidade, o meu lugar é o da descolonização. A minha localização social indica os caminhos pelos quais busco um melhoramento da minha/nossa constituição humana e cultural. No mesmo sentido da fala de Fornet-Betancourt (2007, p. 80):

Quando hablo de mejoramiento através del diálogo intercultural, quiero entonces significar con ello que nosotros vamos descubriendo que nuestras propias tradiciones no bastan para ser lo que realmente quisiéramos o debiéramos ser.

A interculturalidade exige uma revisão e reflexão que envolve questões que nos acostumamos a ver, cartesianamente, de forma isolada, como questões éticas e questões pedagógicas. Na minha prática e reflexão como docente na Tekoá a divisão entre essas questões tem se diluído cada vez mais, ao perceber a forma como os Guarani vivem, incorporando a educação ao fazer diário, ao agir e ao significado da vida.

Ofereço um poema para seguirmos na caminhada pelas raízes do tupi-guarani, mãe linguística do Mbyá Guarani, da autoria de Susy Delgado (1994, p. 24-25):

¹¹ Sobre o estudo de impacto ambiental e humano (que contempla as comunidades indígenas atingidas pelo projeto), ver a publicação *Painel de especialistas: análise crítica do estudo de impacto ambiental da Mina Guaíba* (2019). Disponível em: https://rsemrisco.files.wordpress.com/2019/12/painel-mina-guaic81ba_digital_150-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

Tataypýpe ou Junto al fuego

Ha upépe,
tataypýpe,
óga tuja ahojaguýpe,
pe mbyja oquejyhápe
tatarendýndie
ojajái...
Mbeguemi,
che py'ápe,
heñói ha
oñembohapo,
okakuaa,
mba'e rendy,
ne ñe'ẽ.

Y allí,
junto al fuego,
al abrigo de la casa vieja,
donde bajan las estrellas,
con las llamas, a brillar...
Suavemente,
en mi alma,
germina y se enraiza,
crece,
una llama,
tu lengua.

E ali,
junto ao fogo,
ao abrigo da velha casa,
onde caem as estrelas,
com as chamas,
a brilhar...
Suavemente,
em minha alma,
germina
e se enraíza,
cresce,
uma chama,
tua língua.

Da esquerda para a direita, respectivamente, escrito nas línguas guarani, espanhol e português¹².

¹² O poema foi originalmente escrito em guarani e espanhol por Susy Delgado (1994), e a tradução em português foi realizada por Sulis e Lentz (2009).

4 A SOCIOLOGIA DA IMAGEM DE SILVIA CUSICANQUI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICO-TEÓRICA DESCOLONIAL

A terra é tinta

Na nossa escola

A terra é tinta da qual não podemos fugir

Pinta mochila, pinta papel, pinta os pés

Já não há razão “limpar” depois da sua cor sentir

Terra é tinta soberana

De onde viemos e para onde retornamos

(Da autora, 2019).



Figura 13 – A Terra na árvore.
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Numa certa manhã Adriana Cristina Flores, estudante da escola na Guajayvi, falou-me da importância das árvores: delas dependem o artesanato das famílias Mbyá Guarani, as casas que são construídas, os remédios que são feitos, o fogo que aquece e cozinha os alimentos que são cultivados e colhidos. O lugar em que vivemos depende das árvores: esse lugar que conhecemos, em que gerações e gerações de famílias humanas, de animais, de plantas e de montanhas habitaram e habitam depende da existência das árvores.

Conversamos sobre a presença das árvores no ciclo da água, no ciclo do ar e da produção de alimentos, a terra como elemento que, coberto por plantas, protegido pelas árvores, absorve calmamente as chuvas. Eu nunca tinha enxergado a terra desse jeito. Na minha experiência como criança urbana, ainda que tivesse morado numa casa com pátio, nunca havia visto uma extensão de terra tão grande em torno das casas a ponto de perceber a sua cor, a sua textura, os seus rastros por onde o vento a leva. Na nossa escola, a terra é uma tinta que entra e fica, que adormece sob e sobre as mesas e cadeiras, voa e senta nos papéis em que desenhamos e escrevemos. Minha mochila, sempre no chão ao lado da mesa em que coloco os materiais de aula – canetas, lápis, borrachas, folhas –, foi sendo tingida pela sutileza da terra.

Essa terra é nosso solo, ponto de apoio para os pés, é elemento que se materializa e se faz presente cotidianamente de muitas formas, e é, como lugar que habitamos, o sustento das nossas vidas. As pessoas Guarani diariamente mostram ter esse conhecimento; nós, moradores dos centros urbanos, precisamos lembrar que a terra está por baixo das calçadas, pisos e cimento. As árvores brotam dela, é onde germinam suas raízes, muitas vezes rachando as calçadas nas ruas da cidade, que teimam em tentar contê-las.

A partir da convivência na Tekoá não há como falar de árvore e de terra separadamente – como se não participassem igualmente de um ciclo de interdependência –, e essa é mais uma das reflexões que nascem do chão da escola indígena, partindo das pistas que germinam nesse solo e seguindo os caminhos que me conduzem a tecer esse diálogo entre culturas.

Chamam a minha atenção as pistas que surgem da “sala de aula” indígena: desde o primeiro mês embaixo de uma estrutura de lona, até hoje, nas caminhadas indo até a Guajayvi mais antiga do território, as imagens e as falas em aula são como marcas de algo mais antigo e mais profundo, porém, vivo e atual:

Las cosmovisiones se mueven en otro horizonte y contribuyen a fundar una cierta singularidad en sus respectivas culturas, que en parte tiene que ver con la dimensión de la oralidad, ya que es expresión de culturas que han conservado una cierta experiencia vital colectiva; sabiduría originaria que se transmite como sapiencia integral, y que no es individual, que no está ligada a un sujeto que detenta el saber, que la aprende, sino que la colectividad es la que la sostiene como una memoria de todo lo común que es indispensable recordar para organizar la vida material (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 33).

São casas, árvores, cachimbos, cocar, mata, animais, água corrente, sol. Há aproximadamente 6 anos, a Guajayvi surgiu num espaço tomado pela monocultura do eucalipto, mas xs alunxs frequentemente desenham espaços em que há mata com árvores diversas e hoje, pelo esforço da comunidade, a mata nativa começa a brotar entre o eucaliptal. Na Guajayvi não há água corrente – o rio Jacuí contorna um pouco mais afastado –, mas há uma profusão de desenhos em que corre água e nela nadam muitos peixes.

Esse olhar para o que as crianças e jovens traziam foi o início do meu processo de perceber nas imagens e nas histórias um conhecimento prévio dxs alunxs e, nesse percurso, de dar centralidade a esses conhecimentos e a essa linguagem no nosso processo pedagógico. Como pensar a minha prática docente a partir das evidências da cosmologia Mbyá Guarani viva nas expressões dxs alunxs na escola?

A noção de ch'ixi que Silvia Cusicanqui nos traz em seu trabalho vem contribuindo substancialmente na minha elaboração de um caminho pedagógico-teórico para seguir essas pistas. Nessa direção, a potencialidade da nossa mestiçagem tem servido como guia e inspiração para assumir nossas identidades manchadas pela diversidade – de cosmologias, de histórias, de línguas –, a partir das quais busco uma educação e uma epistemologia próprias à nossa realidade e que encontro como alternativa na sociologia da imagem de Silvia Cusicanqui.

4.1 A SOCIOLOGIA DA IMAGEM DE SILVIA CUSICANQUI: MIRADAS CH'IXI

Em sua obra *Sociología de la imagen: Miradas Ch'ixi desde la historia andina* (2015), Cusicanqui fala de uma epistemologia ch'ixi, apresentando outras expressões da linguagem aymara, como a noção de “taypi” ou zona de contato:

El postular la universalidad (potencial) de dichas ideas puede convertirse en una manera de andar por los caminos de una suerte de conciencia del borde o conciencia fronteriza, un enfoque que he bautizado como la epistemología ch'ixi del mundo-

del-medio, el taypi o zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la máquina capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas (CUSICANQUI, 2015, p. 207).

Por isso a importância de enxergar a escola indígena como zona de contato por intermédio da qual podemos repensar nossas práticas pedagógicas e teóricas. Penso em “miradas ch’ixi” como olhares que se distanciam das impossibilidades colocadas por uma cultura que exalta uma pretensa pureza e essencialismo e que me colocam num processo de reconhecimento como mestiça – fruto de um processo histórico, social e cultural que se inicia com a invasão colonial –, para a partir daí caminhar em busca de uma educação intercultural e descolonial. Trata-se de um processo – permanente – de desfamiliarização, de estranhamento e de distanciamento do pensamento hegemônico entranhado na nossa linguagem e na nossa forma de considerar as imagens e a oralidade de forma subalterna. Cusicanqui faz uma forte distinção entre a perspectiva da sociologia da imagem e a perspectiva da antropologia visual:

Desde el punto de vista de lo visual, la sociología de la imagen sería entonces muy distinta de la antropología visual, en tanto que en ésta se aplica una mirada exterior a lxs ‘otrxs’ y en aquélla el/la observador/a se mira a sí mismx en el entorno social donde habitualmente se desenvuelve. En la antropología visual necesitamos familiarizarnos con la cultura, con la lengua y con el territorio de sociedades otras, otras, diferentes a la sociedad eurocéntrica y urbana de la que suelen prevenir lxs investigadorxs. Por el contrario, la sociología de la imagen supone una desfamiliarización, una toma de distancia con lo archiconocido, con la inmediatez de la rutina y el hábito. La antropología visual se funda en la observación participante, donde el/la investigador/a participa con el fin de observar. La sociología de la imagen, en cambio, observa aquello en lo que ya de hecho participa; la participación no es un instrumento al servicio de la observación sino su presupuesto, aunque se hace necesario problematizarla en su colonialismo/elitismo inconsciente (CUSICANQUI, 2015, p. 21).

Nesse sentido busquei pensar e relacionar os significados, símbolos e elementos que fomos educados para não enxergar, numa perspectiva que nos familiarizou com a ideia de que as imagens e a oralidade resultam de uma suposta “penumbra cognitiva” por parte dos povos de tradição oral, uma perspectiva colonialista hierarquizante dos povos e dos conhecimentos por eles produzidos:

Desde una especie de micropolítica situada e iconoclasta, el trabajo de historia oral rompía también con el mito de unas comunidades indígenas sumidas en el aislamiento y la pobreza y enclaustradas en un pasado de inmovilidad y penumbra cognitiva. Este discurso ha sido el fundamento de una larga cadena de acciones civilizatorias, a veces muy violentas, que continúan vigentes bajo ropajes

engañosos, como el discurso del ‘desarrollo’ o de la ‘erradicación de la pobreza’ (CUSICANQUI, 2015, p. 15).

Ainda, é importante salientar que a sociologia da imagem, distintamente da antropologia visual, não é uma prática de representação em que se elaboram registros com o fim de mostrá-los a um público externo, mas é a análise de todo tipo de representação e do que está subjacente a elas: “Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad” (CUSICANQUI, 2015, p. 176).

Ainda na obra, Cusicanqui analisa a carta de Felipe Waman Puma de Ayala *Nueva crónica y buen gobierno*. Trata-se de uma carta que Waman Puma, cronista quechua de família nobre, escreveu em 1615 endereçada ao rei da Espanha – na época, Felipe III –, mas que, no entanto, foi encontrada somente em 1909 na Biblioteca Real da Dinamarca. Esse manuscrito apresenta mais de 300 desenhos paradigmáticos, denunciando a situação cruel imposta pelos colonizadores espanhóis, a exploração, a violência e as enfermidades sofridas pelas populações andinas. Cusicanqui considera a carta uma teorização visual do sistema colonial, destacando os pilares da vida – cosmologia, relações de trabalho, relações sociais, relações de poder – antes, durante e após a invasão espanhola e o período de colonização:

Lo que propongo aquí es más bien leer sus dibujos como una teoría del colonialismo, que apunta a conceptos básicos del orden social, vital y cósmico, y que dice lo que las palabras no pueden expresar en una sociedad de silencios coloniales (CUSICANQUI, 2015, p. 213).

Do ponto de vista de uma perspectiva histórica, as imagens podem abarcar sentidos que as palavras não poderiam: pela impossibilidade de denunciar de forma explícita as violências sob pena de punição e, por outro, pela língua oficial imposta, plasmada sob preconceitos oriundos da cosmovisão dos colonizadores.

A obra de Waman Puma revela alguns conceitos centrais, como o “Mundo al revés”, desdobrando através das imagens as mudanças na ordem social diante das relações estabelecidas entre indígenas e os colonizadores, e também a forma como os indígenas elaboraram – do seu ponto de vista cosmológico – esse evento trágico:

Mundo al Revés es una idea recurrente en Waman Puma, y forma parte de lo que considero su teorización visual del sistema colonial. Más que en el texto, es en los dibujos donde el cronista despliega ideas propias sobre la sociedad indígena prehispánica, sobre sus valores y conceptos del tiempo-espacio, y sobre los significados de esa hecatombe

que fue la colonización y subordinación masiva de la población y el territorio de los Andes a la corona española (CUSICANQUI, 2015, p. 177).

A autora também ressalta o dano da visão historicista e da concepção de “verdade histórica” que ignora os marcos conceituais e morais representados nas metáforas, como, por exemplo, o caso de historiadores que apontam um suposto equívoco de Waman Puma sobre a forma como Atawallpa foi executado; não há equívoco, mas o uso intencional da simbologia da “sociedade indígena descabeçada” ao representar o líder indígena com a cabeça cortada. Questiona Cusicanqui (2015, p. 183-184):

¿Puede acaso sostenerse que Waman Puma se basó en versiones falsas, que fue víctima de la desinformación o la ignorancia? Tratándose de personajes tan importantes, ¿no amerita este ‘error’ algo más que una corrección o puntualización historiográfica? La similitud de ambas figuras induce de modo natural a un ‘efecto flash back’, que nos permite ver en ellas una interpretación y no una descripción de los hechos. La sociedad indígena fue descabezada.

Cusicanqui ressalta o juízo ético e a interpretação histórica como características dessa “mirada” no passado realizada por Waman Puma. Dessa maneira, é necessário descolar-se de uma leitura literal do que é exposto, buscando observar o significado simbólico que é retratado nas imagens.

Inspirada pela sociologia da imagem de Cusicanqui, buscando as bases de uma epistemologia própria dos povos indígenas, iniciei uma experiência, compreendida entre abril e dezembro de 2019, a partir de pistas para a elaboração de uma prática pedagógica descolonial, observando as imagens produzidas pelxs alunxs como vestígios de uma memória ancestral. Isso implicou em, especialmente, afastar-me da concepção hegemônica que vê na escrita, em detrimento das imagens e da oralidade, um parâmetro insubstituível no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Como fala Fernet-Betancourt (2007, p. 34):

Por mi parte considero que ese mantenerse en la oralidad es expresión de toda una cosmovisión o, si se prefiere, de la voluntad de oralidad cultural, y ahí que el desafío fundamental consista en saber qué mundo se está ofreciendo como posible interlocutor a las culturas orales. Los prejuicios que todavía hay son muy fuertes. Por eso tenemos que ver si realmente estamos tratando de crear un mundo donde la oralidad sea también una forma de organizar el saber, de mantenerlo y ofrecerlo a los demás. O sea que no deberíamos fijar la escritura o un programa técnicamente elaborado con conceptos, etc., como forma única de comunicación

A preocupação em oferecer um presente e um futuro em que ambas as culturas presentes na escola indígena possam dialogar e caminhar juntas demanda que “miremos”

para as imagens e a oralidade com o comprometimento e o conhecimento que estas exigem. No trilhar por esse caminho, selecionei algumas imagens e uma história oral para experienciar a prática da sociologia da imagem de duas formas: uma como recurso pedagógico na escola, a partir da qual passamos a pensar os temas geradores para as nossas aulas e, outra, como prática teórica descolonizadora, a partir da qual teço a presente pesquisa.

4.2 PISTAS E CAMINHOS PEDAGÓGICO-TEÓRICOS DESCOLONIAIS: SOCIOLOGIA DA IMAGEM DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI GUAJAYVI

Quando comecei a refletir sobre a descolonização a partir da escola indígena, num processo-movimento de construção da interculturalidade, percebi que o sujeito a descolonizar-se era eu e todo o aparato ocidental e colonialista que a escola carrega, como o sistema escolar (frequência, avaliações, etc.) e os materiais que utilizamos para estudar. Nesse sentido, considero pistas para a descolonização da minha prática pedagógica o vasto universo de imagens e histórias produzidas pelxs alunxs Mbyá Guarani que chegam a mim em aula.

Como critério de seleção das imagens que apresento aqui utilizei a recorrência com que apareceram desde o início da nossa convivência e das quais fiz registro fotográfico: são desenhos e pinturas do cotidiano, elementos da vida em comunidade e da cosmologia Mbyá Guarani. Num momento posterior ao trabalho com as imagens, em que comecei a perguntar sobre elas para xs alunxs dos anos finais, surgiu a ideia de criarmos uma história para ilustrar. Dessas ideias e dessas conversas, xs alunxs trouxeram a ideia de ilustrar uma história contada pela xejaryi (avó), dona Marta Campos, avó e integrante mais antiga da comunidade. E foi dxs alunxs também que veio a ideia de fazermos um momento de contação dessa história para todxs xs alunxs e registrar em vídeo e fotos, para que pudéssemos, posteriormente, fazer registro escrito na língua Mbyá Guarani.

As nossas inspirações foram os materiais, como livros e produções audiovisuais de autoria indígena (Mbyá Guarani e de outros povos indígenas), que encontrei e utilizei nas aulas, os quais foram um grande suporte para o desenvolvimento dos trabalhos, significando um profundo estímulo para a descolonização das minhas práticas pedagógicas e, para xs alunxs, uma forma contundente de sentirem-se representados ao se reconhecerem nas imagens, histórias e cosmologias. Posso citar pelos menos duas produções audiovisuais: *Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali* (2016), que assistimos muitas vezes a pedido dxs alunxs, e

o filme *Pachamama* (2019)¹³. Os livros aos quais mais recorreremos foram *Mbyá Rembiapó Nhembombe'u* (2015), *As queixadas e outros contos guaranis* (2013), *Os quatro cantos sagrados: cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais* (2018) e todos os materiais a que tive acesso por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul produzidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola, realizada no estado do Rio Grande do Sul desde 2014¹⁴.

Essas pistas e inspirações – caminhos abertos por outrxs na luta pela visibilidade dos conhecimentos e direitos indígenas – nos levaram a organizar uma ideia que, mais tarde, trabalhamos como um projeto da escola que apresentamos na mostra pedagógica anual de 2019 do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS)¹⁵. Na Tekoá, foram momentos em que xs alunxs mais velhos convidaram sua xejaryi (avó), dona Marta, para contar a história que depois me disseram ser um “kaxo”. Um kaxo, segundo xs estudantes, é uma história que é transmitida de geração em geração, pelos mais velhos aos mais jovens, carregando ensinamentos importantes sobre a conduta e a vida dos Mbyá Guarani.

Acompanham as imagens os seus nomes em Mbyá Guarani com traduções possíveis, que consegui conversando com o cacique Acosta e xs alunxs mais velhos e também consultando os materiais citados anteriormente, mas, especialmente, o glossário contido no livro *Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani* (2015), de Ana Luísa Teixeira Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi. Trago os nomes em Mbyá Guarani num movimento de diálogo entre as línguas e como um reflexo da nossa construção diária da interculturalidade, em que vão se misturando formas de expressão das nossas aprendizagens.

4.3 IMAGENS

As imagens foram produzidas desde as nossas primeiras aulas, em abril de 2018. No início, ainda sem saber por onde começar diante do cenário que refletia todo o descaso do

¹³ *Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_XKNdLtJZGs. Acesso em: 25 maio 2020. O filme *Pachamama*, trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QrOwxPPfzy8> e o filme completo na Netflix.com. Acesso em: 25 maio 2020.

¹⁴ O site do programa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul está disponível em: <https://www.ufrgs.br/saberesindigenas/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁵ Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS). Disponível em: <https://cpers.com.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

Estado com a escola e a comunidade, e ainda sem ter descoberto os materiais riquíssimos de que disponho hoje para auxiliar na construção das nossas aulas, eu recebia esses desenhos nas mãos, que as crianças e adolescentes entregavam ou me chamavam para mostrar. Feitas com lápis de cor ou com tinta escolar, comecei a perceber a presença recorrente de algumas imagens produzidas por diferentes estudantes.

Essas imagens foram produzindo um turbilhão de sentimentos e reflexões, os quais, com o tempo, transformaram a minha percepção sobre a escola, sobre o processo pedagógico e a linguagem utilizada na escola indígena. Comecei, aos poucos, a sentir que estava numa escola “diferente”, não porque a educação diferenciada seja respeitada e atendida em suas particularidades, mas porque eu me encontrava rodeada de pistas que me levavam a reconhecer um modo de vivenciar o tempo e o espaço, as relações humanas e a escola que até então tinha sido largamente afastado de mim, nos espaços escolares e universitários pelos quais passei.



Figura 14 – Tekoá (lugar onde se pode viver o modo de ser Guarani).
Fonte: Isabela Gonçalves Acosta (2019).

Enquanto tentava pensar a nossa aprendizagem para além dos parâmetros universalizados pela cosmovisão ocidental-moderna, o sol despontava no horizonte rodeado de pássaros, iluminando casas e árvores de diversos tipos. Na Tekoá habitam animais, plantas, morros, rios e mulheres e homens.



Figura 15 – Kunha (mulher) e ava (homem).
Fonte: Jaqueline Campos Acosta (2019).



Figura 16 – Nhande Reko (“nosso modo de ser”).
Fonte: Jaqueline Campos Acosta (2019).

Um homem (ava) com akaregua (cocar) carregando um guy’rapa (arco e flecha), uma mulher (kunha) fumando seu petyngua (cachimbo sagrado) aparecem habitando e vivendo o Nhande Reko (o nosso modo de ser). O “nosso modo de ser” é o modo de vida Mbyá Guarani (Mbyá Reko). A memória dos costumes que são permanentemente atualizados pela ação

cotidiana é recorrente nas imagens produzidas em aula espontaneamente. Esses desenhos me fazem pensar sobre a consciência profundamente enraizada do que é para os Guarani, desde cedo, um lugar bom para o Nhande Reko. Segundo a Cartilha de Aprendizagem de Saberes Tradicionais *Os quatro cantos sagrados*:

O Nhandereko é o sistema de vida tradicional Guarani que envolve toda a relação como meio sociopolítico, o território, a cosmologia e a espiritualidade do ser Guarani. Nas aldeias, o Guarani tem a sua vida tradicional, através dos ensinamentos dos mais velhos e da Casa de Reza, a Opy. Ele consegue ter uma educação mais espiritualizada e humanizada, mantendo assim um contato e uma relação afetiva com as tradições, com os costumes e com a natureza (MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 22).

Essa noção do que é vital para a sua saúde e para o Nhande Reko é aprendida desde cedo pelas crianças. Como na fala do cacique Maurício da Silva Gonçalves (apud BONIN, 2015, p. 3):

Os nossos velhos e as nossas mulheres mais antigas sempre nos diziam que antes dos brancos chegarem tínhamos o Bem Viver completo: tínhamos mata, rios, peixes, caça, frutas nativas. Isso para nós é o Nande Rekó, é o jeito de viver Guarani. Pela memória de nossos antigos, toda a costa do mar, do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, é território Guarani, incluindo ainda Paraguai, Argentina e Bolívia. Antigamente caminhávamos pelo nosso território sem ter medo e sem ter limites. Quando o branco chegou aqui, começou a grande luta Guarani. Com a perda da terra, a perda de nosso espaço. Hoje, olhando para o povo Guarani, vemos que a maioria das terras foram tomadas. E daquelas que ainda temos posse, a maioria não foi demarcada pelo governo e, por isso, verificamos que os Guarani vivem uma situação dramática.

Salta aos olhos o contraste entre o ambiente retratado nas imagens, onde muitas vezes correm rios e formam-se lagos, e a realidade do território onde atualmente vivem a comunidade da Guajayvi, além de muitas comunidades Mbyá Guarani e de outros povos indígenas. A memória viva de um passado em que viviam em harmonia com a natureza e seus seres, livres e autônomos para praticar e viver sua sabedoria milenar, que é criadora, produtora de alimentos, conhecedora dos ciclos do cosmos:

La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce (CUSICANQUI, 2015, p. 185).

As mulheres e os homens Guarani carregam essa bagagem desde cedo: autonomia para andar, conhecer, criar, caminhar, colher e comer os alimentos que encontram na mata.

Nas nossas caminhadas pela aldeia, a busca por alimentos como frutinhas e flores sempre me deixou surpresa e encantada, não por ignorar o fato de que essa comunidade – e outras tantas – convivem com a escassez de alimentos por terem sido alocados pelo Estado em terras muitas vezes extremamente prejudicadas pela monocultura, mas por perceber nas crianças grande autonomia e o conhecimento das plantas. Quanto mais convivemos, mais chama a minha atenção essas características do seu modo de viver e de educar, pela forma como se comportam nas nossas aulas, curiosas, criativas, amantes das frutas e dos animais. Perdi a conta de quantas vezes me pediram para desenhar uma xãjau (melancia) porque queriam pintá-la, e comê-la, é claro. Nos dias quentes não raro a xãjau se faz presente, colorindo, alimentando e refrescando a comunidade.

Voltarei a falar do Nhande Reko durante o kaxo, pois faz parte da memória e consciência coletiva do povo Mbyá Guarani como modo de vida ideal, num espaço e tempo ideais, certamente, um tempo anterior ao da invasão colonial. Isso não quer dizer que esse povo não tenha também a consciência de que por um período essa realidade modificou-se e que não saiba lidar com tais modificações. Sua sabedoria ensina e orienta a como adaptar-se, a conviver e resistir às mudanças impostas pela invasão colonial e o aparato colonialista. A Opy, casa de reza tradicional dos Guarani, é o seu ponto de equilíbrio.



Figura 17 – Opy (casa de reza).
Fonte: Jaqueline Campos Acosta (2019).



Figura 18 – Opy.
Fonte: Joni Campos Acosta (2019).

Desde as primeiras aulas tive contato com essa casa, muito presente nos desenhos dxs estudantes, dos menores aos maiores. Sua presença constante, seu formato e centralidade nos desenhos me deixaram profundamente curiosa. Comecei a perguntar: que casinha é essa? Quem mora nela? Respondiam-me, “opy”, mesmo sabendo que eu ainda não tinha conhecimento da língua guarani e muito pouco dos seus costumes e modo de vida. Os adultos, para quem perguntei, responderam que Opy é “a casa de reza tradicional”:

É na Opy que agradecemos ao grande espírito, é lá que habitam os espíritos, onde há boas energias concentradas, onde acontecem as cerimônias, onde o canto de louvor aos deuses é entoado, onde é aceso o fogo sagrado e onde soam os instrumentos sagrados. É na Opy onde os deuses descem à terra e junto com o povo Guarani cantam e dançam alegremente (MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 40).

O desenho, que é frequentemente produzido pelxs estudantes, representa a importância vital da Opy para os Guarani, que desde pequenos a conhecem e ouvem dela falar pela voz dos mais antigos. Mais do que um espaço para a espiritualidade, a Opy é a verdadeira escola para os Guarani, é onde aprendem a sabedoria ancestral e se conectam com essa sabedoria estando junto aos mais velhos:

Além de cantar e rezar, os Guarani fumam petyngua. Essa é uma forma também de agradecer e agradar aos deuses, pois o petyngua é um instrumento sagrado usado pelos espíritos, uma forma pela qual os Guarani se comunicam com Nhanderu e demais deuses. É um meio pelo qual as rezas chegam até eles. As fumaças que saem do petyngua levam até Nhanderu nossos pedidos, nossas orações, nossas aflições; eles nos observam e nos julgam dignos ou não de receber sua atenção (MARTINS; MOREIRA, 2018, p. 40).

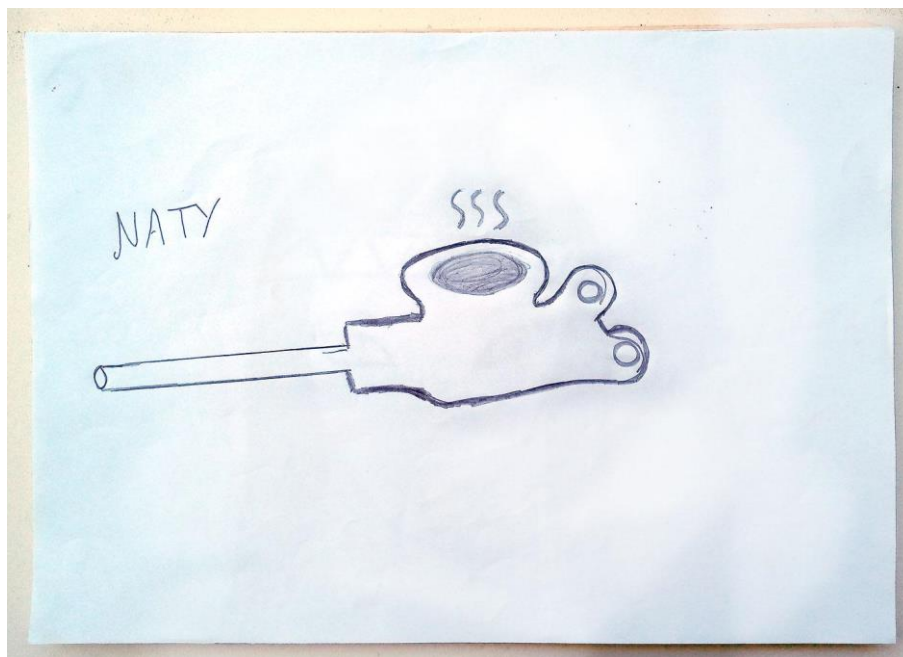


Figura 19 – Petyngua (cachimbo).
Fonte: Naty Gimenes Silveira (2019).

Todos esses elementos da cosmologia Guarani tomam um espaço central nas aulas, de um modo que, tanto o meu interesse pelas imagens e seus significados, como a vontade dos estudantes de produzi-los, tornaram-se um estímulo mútuo na busca pelas nossas próprias formas de conhecer e aprender.

Outro elemento de presença forte e constante é a imagem de Nhandexy (nossa mãe), entidade feminina sagrada para os Guarani. Para quem estava – e ainda está – começando a conhecer um pouco da cultura Guarani, eu costumava ouvir bastante o nome de Nhanderu (nosso pai), entidade masculina sagrada central para os Guarani, contudo, nunca havia ouvido falar de Nhandexy, até ela começar a aparecer nas nossas aulas pelos desenhos da estudante dos anos finais, Adriana Cristina Flores.



Figura 20 – Nhandexy (“nossa mãe”).
Fonte: Adriana Cristina Flores (2019).

Uma mulher segura a Terra: “Nhandexy tem o poder de mandar crianças para as mulheres na Terra”, explica-me Adriana. A natureza alegórica do desenho fica evidente ao representar a Terra num tamanho que cabe em seu colo, indicando cuidado e proteção com a Terra. Como fala Benites (2018, p. 76):

Nhanderu criou a mulher guarani (Nhandesy) e deveria criar outro homem para viver com ela na Terra e povoar o mundo, entretanto não foi o que aconteceu. Não resistindo aos encantos da mulher criada por ele, Nhanderu se transformou em homem para morar com a mulher na Terra, mesmo sabendo que não poderia ficar. Como minha avó contava, Nhanderu é um ser espírito parecido com o ar, não tem corpo e nem lugar fixo, por isso não podemos vê-lo nem tocar, só o sentimos. Já a mulher é da terra, tem corpo concreto (BENITES, 2018, p. 76).

Num encontro de lideranças indígenas em Viamão/RS, em 2017¹⁶, Kaká Werá explica que Nhandexy, para os Guarani, é a ideia da terra como nossa mãe:

O primeiro princípio, que está presente como valor e tem atravessado milênios, é justamente a ideia da terra como mãe. Na língua guarani, ela é chamada Nhandexy: a nossa mãe. Alguns estudiosos até conseguem se identificar com esse princípio

¹⁶ O texto da palestra de Kaká Werá na íntegra está disponível em: <https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/>. Acesso em: 25 maio 2020.

como uma bela metáfora, um belo símbolo. Esse princípio da terra como mãe é fundamental para haver uma troca, uma interação, uma escuta com essa cultura ancestral. Porque realmente a terra é uma grande mãe, a terra é uma entidade viva, uma inteligência, uma consciência, não é simplesmente uma metáfora, uma força de expressão. E esse é o primeiro princípio (Kaká Werá, 2017).



Figura 21 – Nhandexy.
Fonte: Adriana Cristina Flores (2019).

Em consonância com a fala de Kaká Werá, Benites (2018, p. 90) fala:

O corpo de Nhandesy é concreto, é chão onde se pisa. O que dá a vida, dá alimentos é o corpo da Nhandesy. Nhanderu aparece como de cima, como espírito, *nhe'e*, tudo que é coisa de cima é corpo de homem, *ywytu* (vento), *pytu* (respiro), ar, coisas aéreas, tudo isso representa o corpo masculino. Nhandesy e Nhanderu são complementos um do outro, Nhandesy sempre vai precisar do ar, do respiro, do vento, da chuva e o ar não faria sentido sem a terra, sem chão.

Considero importante destacar que, por tratar-se de uma língua de tradição oral, a grafia das palavras pode apresentar-se distinta em diferentes comunidades, inclusive do mesmo estado, pois os Guarani, conhecidos pela sua característica de povo caminhante, acaba

por reunir nas comunidades e aldeias pessoas de diferentes estados e mesmo de diferentes países, onde há presença de aldeias Guarani. Há, também, a diferença na grafia dos dialetos Guarani Mbyá, Nhandewa e Kaiowá. Enfatizo essa questão para justificar as diferentes grafias de Nhandexy, com “x”, como utilizam na comunidade onde trabalho e nas aldeias dos arredores (Mbyá Guarani); “Nhandetchy” é como consta no material da Ação Saberes Indígenas na escola que emprego como referência neste texto; “Nhandesy” é como grafia Sandra Benites, professora Guarani Nhandeva, que atua com a educação escolar Mbyá Guarani; e “Nhandecy”, como referido pelo escritor Kaká Werá, de origem Tapuia, que conviveu na década de 1980 numa aldeia Guarani de São Paulo e pesquisou profundamente a sabedoria ancestral Tupi-Guarani.

4.4 IMAGENS E ORALIDADE

Estoy completamente de acuerdo, oralidad no es analfabetismo, no ha significado nunca analfabetismo; una cultura oral no es analfabeta, una cultura oral sabe leer, interpretar, manejarse. Al contrario, muchas veces encontramos gente que tienen títulos de doctor y se trata de analfabetos contextuales porque son incapaces de interpretar, de leer un contexto, de manejarse en él, a pesar del título. Es lo que yo llamo analfabetismo contextual. Éste se da menos en las culturas orales, ya que son culturas ligadas sustancialmente a los contextos de vida y a sus relatos y prácticas. La oralidad es también una forma de juicio, en ella se deciden procesos de juicio, de diferenciación. La oralidad no simplemente transmite contenidos, también los procesa, los diferencia, los discierne. La oralidad en la escuela no simplemente transmite saber: sanciona saberes; no es simplemente tradición: es futuro, por eso procesa saberes (FORNET-BETANCOURT, 2007, p. 38).

Fornet-Betancourt, na obra *Sobre el concepto de interculturalidad* (2007), nos fala sobre a noção comum disseminada na nossa sociedade que vincula analfabetismo às culturas de tradição oral, ressaltando que a oralidade propicia uma relação muito profunda dos sujeitos da oralidade com o seu próprio contexto, resultando numa capacidade aguçada de interpretar e produzir saberes sobre suas realidades. A oralidade constitui-se nos sujeitos de tradições orais numa estreita relação destes com os seus contextos de vida, possibilitando uma forte consciência desses sujeitos da sua realidade no presente e também com relação ao futuro, ao produzir conhecimentos que são vivos nas suas práticas cotidianas e transmitidos para as próximas gerações através da oralidade.

As imagens produzidas começaram a provocar o meu interesse e curiosidade a respeito da inspiração para produzi-las e da sua origem, não apenas pelo fato de algumas imagens repetirem-se constantemente, mas pelas paisagens que continham elementos

inexistentes – ao menos visivelmente – na Tekoá, como a água corrente. As crianças e adolescentes que produzem essas imagens vão a outras aldeias que têm, por exemplo, rios, mas quando eu perguntava sobre onde ficavam essas paisagens e como eles haviam tido contato com elas, muitas vezes respondiam, “na minha cabeça”. No caso de Nhandexy, fica ainda mais evidente tratar-se de um elemento cosmológico, em virtude da presença da Terra em seu colo e em seus braços, na alegoria que se apresenta na imagem de uma mulher segurando a Terra.

Foi a partir das nossas conversas sobre os desenhos que surgiu a resposta de que muitos deles são fruto da representação de imagens que são contadas nos kaxo. Os kaxo, as histórias que são transmitidas pelos mais velhos às demais gerações, são a base da formação da conduta e das personalidades dos sujeitos da cultura Guarani.

Os momentos de contação do kaxo foram organizados pelos estudantes dos anos finais, para que a xejaryi (avó) pudesse contar a todxs, pequenos e maiores. Joni Acosta fez questão de registrar em vídeo o momento, e eu e o aluno Marcos Flores fizemos os registros fotográficos.



Figura 22 – Dona Marta contando o kaxo.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

No dia seguinte, Adriana me disse que ia contar o kaxo novamente, dessa vez apenas às crianças:



Figura 23 – Adriana conta o kaxo para as crianças.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Nesses dois dias sentamos em roda naturalmente, eu não pedi ou orientei as crianças para que se sentassem assim, xs alunxs mais velhos organizaram com elas os momentos de se reunirem em torno da avó Marta e, no outro dia, da Adriana. Percebi nitidamente que as crianças veem os jovens mais velhos do que eles com respeito e confiança. Elas pareciam totalmente atentas, ouvindo em silêncio, tanto quando foi a avó que contou o kaxo, como quando foi Adriana.

Nesse mesmo dia pedi que Adriana me falasse um pouco da história e foi aí que ela me contou o kaxo em português e, para que pudéssemos seguir trabalhando e registrando nossas atividades, lancei mão do gravador de áudio do celular. Foi um momento muito especial para mim, em que pude ouvir e sentir a força da história, riquíssima em detalhes, os quais eu não poderia transmitir ou traduzir. Diversas vezes pude perceber as dificuldades de tradução de uma ideia que parecia não ter como ser transmitida, ao menos não tão facilmente, da língua guarani para a língua portuguesa. Nesses momentos, Adriana teve a ajuda de algumas crianças que, pensando e conversando junto com ela, foram contando as ideias em coletivo para que eu compreendesse a história.

Não tenho a pretensão de reproduzir o kaxo contado pela dona Marta e por Adriana, mas de transmitir alguns momentos especialmente simbólicos por meio de elementos como as imagens produzidas pelxs estudantes a partir do kaxo, algumas transcrições de trechos

contados em português e das conversas que tivemos sobre a história. Fui buscando resgatar a memória de imagens trazidas em aula anteriormente e sentindo a força psicológica dessas memórias sobre o tempo-espaço que compartilhamos juntos.



Figura 24 – Adriana contando o kaxo em português.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Esses registros provocaram em mim, inevitavelmente, grande emoção diante da força da consciência e da sensibilidade dos Mbyá Guarani sobre a sua própria história, sobre seu modo de viver, sua luta e sua sabedoria. A forma como dona Marta e Adriana contaram a história me passou a sensação de profunda seriedade com o assunto, uma responsabilidade em transmitir cuidadosamente as palavras para as crianças. Estas, da mesma forma, ouviam e observavam com concentração e interesse em compreender o que lhes era transmitido.

A seleção dos momentos aqui transcritos por mim foi feita com a ajuda de estudantes mais velhos e representam valores e ideias muito importantes para a cosmovisão Mbyá Guarani. Optei por não transcrever por completo o áudio que gravei da história contada por Adriana em português, pois não é a minha intenção e objetivo contar a história que é contada pelos Mbyá Guarani, isso é algo que deve ser feito por eles, segundo sua vontade de compartilhar conosco e com aquelas e aqueles que desejam ouvi-los.

A minha intenção, inspirada na sociologia da imagem, como proposta por Cusicanqui, é buscar analisar os significados dos contextos retratados pelas imagens-metáforas presentes

na história, bem como todo o entorno que envolveu a realização de tais momentos como verdadeiras aulas transmitidas no kaxo pela avó e por Adriana, procurando perceber esse modo de educar por ensinamentos vivos, organização coletiva e pela oralidade. As narrativas e as imagens são caminhos pedagógicos inerentes ao modo de vida Mbyá Guarani e são fontes de conhecimento imprescindíveis caso o desejo dx educadorx seja construir uma educação intercultural e descolonial.

4.5 O KAXO

O kaxo contado por dona Marta e Adriana traz o cotidiano de uma comunidade indígena, de um cacique e seus dois filhos. Inicia falando um pouco sobre como era a aldeia, sobre a mata, o rio e das diversas famílias convivendo naquele espaço. Fala das idas dos indígenas à mata para caçar, das brincadeiras entre eles, do compartilhamento de alimentos na comunidade e vai nos aproximando da vida do cacique com seus dois filhos e dos seus diálogos cotidianos. Acontecimentos da vida cotidiana na Tekoá, onde os indígenas viviam tranquilamente seu modo de vida, seus costumes e a sua conexão com a terra e seus seres.

Até que um dia, na volta da mata, surpreenderam-se sendo atacados por homens brancos. Mesmo com a resistência e a luta dos indígenas, os brancos mataram quase todos eles com as suas armas de fogo. O cacique e os filhos lutaram bravamente e sobreviveram, até que o cacique, sendo atacado por um dos brancos, disse ao filho mais velho que salvasse a sua família. Um branco ouviu o indígena chamá-lo de pai e, ao perceber a ligação entre eles, matou o pai na frente dos filhos. Nesse embate, os brancos acabaram levando os filhos do cacique e as suas famílias para a cidade, as mulheres para vender e, os homens, para matar.

O filho mais novo foi morto, porém quando chegou a vez de matarem o filho mais velho, conforme as palavras da Adriana:

Era a vez dele pra morrer, e chegou a escuridão que parecia noite, porque era dia e depois chegou a noite rápido, porque ele não era pronto, e se ele morrer, a escuridão ficará sempre. Porque ele era guerreiro. O branco que manda em tudo pediu que soltasse os índios porque ele não quer que a escuridão fique sempre. Daí eles soltaram (Adriana Flores, 2019).

Na fuga, os brancos ainda tentaram acertá-lo, mas ele atravessou a mata e chegou de volta à aldeia, com a sua esposa e o filho.

Daí ele chegou na aldeia, pegou a esposa e o filho, daí o índio ficou triste porque não tinha mais ninguém lá. Daí ele juntou o corpo dos índios e levou na casa de reza, pediu pra Deus que trouxesse de volta. Só que não dá mais, não dá mais – ele disse (Adriana Flores, 2019).



Figura 25 – Nhanderu (“nosso pai”).
Fonte: Adriana Cristina Flores (2019).

“Então faz uma coisa que ficar na nossa aldeia, que fique sempre ao nosso lado. Daí Deus só fez pra que ele sobrevivesse, ele fez uma formiga, todos viraram formiga e ficaram feliz por isso”, contou Adriana. Os indígenas poderiam permanecer vivos na aldeia, desde que os seus espíritos passassem a habitar outros corpos, os corpos de formigas. Adriana falou que as formigas são como os guerreiros indígenas: unidos, protetores e aguerridos, capazes de morrerem para defender a sua família. As tay’i (formigas) representam não apenas as características da personalidade e da coletividade dos Mbyá Guarani, mas, também, a ideia de que esse povo, assim como outros povos indígenas, percebe seres não humanos como seres que podem ser ou virem a ser indígenas, divergindo radicalmente do antropocentrismo característico do pensamento ocidental.

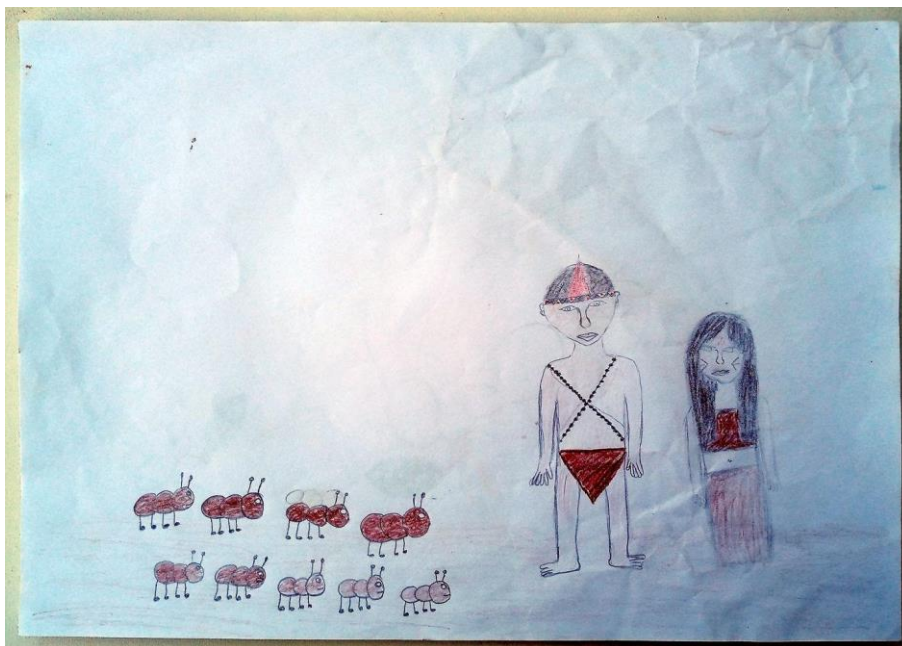


Figura 26 – Tay’i (formigas).
 Fonte: Adriana Cristina Flores (2019).

O Nhande Reko, a luta pela terra e pelo direito de viver seu modo de vida, a força da Opy e a potência da espiritualidade que é capaz de restaurar o desequilíbrio causado pela violência dos não indígenas são algumas das ideias-força retratadas por meio das narrativas nos kaxo e refletidas nas imagens produzidas pelas crianças e jovens Guarani. Penso no que fala Cusicanqui sobre a teorização visual de Waman Puma: as imagens e histórias orais demonstram uma consciência profunda do contraste entre o modo de vida antes e depois da invasão europeia e a desordem social causada pela colonização. Os Mbyá Guarani – assim como outros povos indígenas – possuem seu próprio modo de teorizar a respeito desses acontecimentos, produzir e transmitir seus conhecimentos para seus jovens e crianças, mantendo e atualizando a memória coletiva de seus povos.

E quanto a nós, não indígenas? Qual é a memória coletiva sobre a invasão colonial e o quanto a forma como foi constituída nos conduz a uma repetição acrítica da história? O quanto conhecemos e o quão somos conscientes da nossa própria história, dos acontecimentos de que somos herdeiros, dos nossos medos e das nossas potencialidades?

Diante da ameaça da queda do céu, quando confrontados com a possibilidade do fim – de suas próprias vidas –, os não indígenas reconheceriam o indígena e o que ele representa para o equilíbrio e a manutenção do mundo como o conhecemos? O que significa o momento da escuridão diante da ameaça da morte do último indígena? Pensei com as palavras de Davi Kopenawa:

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar (KOPENAWA; ALBERT, 2015, contracapa).

Os povos indígenas têm seus pajés, seus xamãs, seus karai (liderança espiritual Mbyá Guarani). Como seria se reconhecêssemos esses povos com os seus conhecimentos e modo de vida como sabedoria a nos guiar diante da iminente queda do céu?

Enquanto existirem xamãs vivos, eles conseguirão conter a queda do céu. Se morrerem todos, ele vai desabar sem que nada possa ser feito, pois só os xapiri são capazes de reforçá-lo e torná-lo silencioso quando ameaça se quebrar (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 494).

O kaxo nos conta que o aparente desprezo pelas “crenças” dos indígenas é desnudado diante da ameaça da desordem cosmológica, revelando o nosso medo escamoteado com os artificios do modo de vida não indígena. Como conta o kaxo, “o branco que manda em tudo pediu que soltasse os índios porque ele não quer que a escuridão fique sempre”, em situação de medo reconhecemos e recorremos ao solo que não vemos, mas que, porém, percebemos guia dos povos indígenas e outros povos originários que se mantêm cultivando o apoio espiritual em que sustentam os seus pés:

Detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto así como la calle Potosí en Oruro, o corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual, pero que nunca logra fotografiarse, porque no se lo ve (KUSCH, v. 3, p. 109-110).

A Opy e o ritual que restabelece a ordem, o passado que orienta o presente e o futuro, as lutas pela terra, pelo direito à vida e ao seu próprio modo de viver são valores permanentes para os povos indígenas, e os Mbyá Guarani sabem muito bem qual é o seu solo e o modo de cultivá-lo.



Figura 27 – A imagem do indígena Poeta y Astrólogo, autoria de Waman Puma (1615).
Fonte: Cusicanqui (2010a, p. 18).

Como educadora não indígena no espaço escolar de uma Tekoá, busquei – e tenho buscado, num movimento constante – partir das características próprias da educação Guarani para pensar nossas aulas, da forma às temáticas que surgem nas imagens e na narrativa dos kaxo como base para a construção de uma prática intercultural e descolonial.

Nas paisagens desenhadas e pintadas, nas palavras em Guarani enunciadas cotidianamente, na percepção sobre a invasão e colonização do território de Abya Yala, existe um vasto e potente conjunto de saberes que nos mostra um caminho de descolonização dos nossos saberes e práticas teórico-pedagógicas. Para isso, será preciso distanciar-me da ideia de que há um único modo de produzir conhecimentos, este que é pensamento hegemônico ocidental. Associo-me com o que fala Kusch (2007a, p. 272-273):

Es preciso pensar al margen de categorías económicas, o de civilización, o de cultura y recobrar, en suma, esa maravillosa ingenuidad de un Guaman Poma cuando describe a su filósofo: ‘Indios astrólogo-poeta que sabe del vuelo del sol y de la luna y clip (eclipse) y de estrellas y – cometas, día domingo mes y año de los cuatro vientos del mundo oro para sembrar la comida desde antiguo. Indios que los indios filósofos – astrólogos que saben las horas y domingos y días y meses año para sembrar y recoger las comidas de cada año’. Claro que no será un saber de ‘eclipse’

ni del ‘vuelo del Sol y de la Luna’, pero si – y eso es totalmente equivalente – de recobrar una conciencia de unidad entre estas hondas contradicciones que en América nos desgarran en lo político, en lo cultural y en la vida cotidiana.

E, como fala Cusicanqui, sobre a mesma imagem e trecho da obra de Waman Puma, exaltando um tipo de saber que é produzido à margem dos modelos hegemônicos, um conhecimento que é capaz de restabelecer a vida e o mundo e colocá-lo de volta em seu próprio leito:

Éste es un poeta, en el sentido Aristotélico del término: creador del mundo, productor de los alimentos, conocedor de los ciclos del cosmos. Y esta poiesis del mundo, que se realiza en la caminata, en los kipus que registran la memoria y las regularidades de los ciclos astrales, se nos figura como una evidencia y una propuesta. La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce (CUSICANQUI, 2010a, p. 33).

Nas nossas abissais cegueira e surdez traumáticamente produzidas pelo colonialismo, somos incapazes de reconhecer que um povo que resistiu a imensuráveis violências e criou formas de re-existir – redesenhando suas histórias, fagocitando os elementos necessários, aprendendo a política do não indígena – possui saberes a nos ensinar?

Não aprendemos a nossa história, ou talvez tenhamos aprendido a história invertida. Temos um legado de histórias de resistências e de formas de re-existência registrado na escrita – a principal ferramenta usada pelo Ocidente para guardar as suas memórias – e temos, às margens das estradas e das cidades, comunidades vivendo e mantendo a sua autonomia, nos mostrando todos os dias uma alternativa ao modo de vida capitalista, do consumismo e do individualismo.

4.6 INTERCULTURALIDADE E SABERES NEGADOS

Ao longo do trabalho trouxe algumas ideias sobre a interculturalidade – teórico-práticas –, seus desafios e potencialidades na educação indígena na perspectiva de uma educadora não indígena. Gostaria de trazer agora algumas reflexões sobre um sentimento que me acompanha nessa caminhada: “el miedo de ser nosotros mismos”, como fala Kusch (2007b). Esse

sentimento que está enraizado no nosso povo, como mais uma consequência nefasta de nossa herança colonial. No subtítulo “el miedo y la historia”, Kusch (2007b, p. 49-50) fala:

La historia consiste en una especie de línea recorrida por la humanidad en la cual se da un abajo y un arriba, y ese arriba está colocado un poco más allá de donde estamos nosotros. [...] La historia, así concebida y reiterada por la enseñanza, nos convence que no podemos ser ajenos a ella. Es más, estamos incluso convencidos de que nuestro sentimiento de inferioridad habrá de desaparecer recién cuando nos pongamos a la altura de esa evolución, pero una altura tal como la de ser nosotros los promotores de ese mundo y tener, por ejemplo, algún día, una gran industria que lo abastezca, en la misma medida como ahora lo hace Estados Unidos y Europa con nosotros.

Inspirada no pensamento com que Kusch consegue delinear a raiz desse sentimento: a história será sempre a história da fabricação de coisas, da produção industrial e do comércio de objetos? Quando será a história da humanidade antes da história das coisas? Quando olharemos para quem produz os objetos?

Quando olharemos para outros saberes, quando ouviremos outras vozes – que não o eco da dominação ocidental moderno-colonial –, quando escutaremos o silêncio? O silêncio não como ausência de som, mas como ausência de sons das coisas: som dos carros e caminhões nas estradas que rasgam as matas, som das obras e das fábricas que acinzentam os céus, o som das conversas que cotidianamente nos impedem de escutar outras vozes.

Quando aprenderemos a escutar o som do vento, do balanço das árvores, a escutar os animais?

Cada dia uma descoberta de algo novo, um mistério, tudo pleno de intensidade e silêncio. As pessoas ficavam próximas e em silêncio. Quando estivemos na Pacheca, percebemos que o silêncio é o som maior da aldeia, o que possibilitou escutarmos cada sapo, cada passarinho, cada galo; a cada carro que chega à longa distância já é escutado (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 47).

Esse escutar é uma potencialidade construída na Tekoá, pela con-vivência com os Guarani, que escutam o silêncio e os sons além das próprias vozes e afazeres. Às vezes acho que aprendi a escutar um pouco mais, mas basta voltar às coisas da cidade que percebo minha distância – e a nossa distância – dessa sensibilidade. Espero aprender a usar a fagocitação, com aquelas e aqueles que fagocitam aprendendo com o coração:

Mesmo sabendo não serem suas as práticas escolares, mas agregadas da cosmologia ocidental, ali na aldeia, longe da intervenção direta dos Juruá, fagocitam essa escola e constroem formas próprias de ensinar e aprender. Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixar extravasar os sentimentos ternos

que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 209-210).

Esses sentimentos que fazem os olhos brilhar nos iluminando são convites das crianças e dos jovens Mbyá Guarani para uma interculturalidade de saberes, uma troca de conhecimentos inundada de afeto, de escuta, de atenção e de respeito, uma possibilidade de repensarmos profundamente o nosso modo de viver. Como diz Fornet-Betancourt (2007, p. 46):

Una tradición es como un farol en la calle. Su función es la de alumbrar un camino. Se falsifica su sentido, por tanto, cuando a alguien se le ocurre permanecer sujeto al farol. Tenemos, pues, que preguntarnos si no usamos a veces las tradiciones en ese sentido, diciendo, por ejemplo, ‘nuestro saber tradicional es esto’, mientras que lo que hay que hacer es ver ese saber tradicional como una luz para seguir, no como un punto para permanecer en él.

Talvez as limitações da nossa sensibilidade – humana, cultural e social – nos impeça de perceber para além do que nos é mostrado, e, assim, sucessivamente, reproduzimos essas invisibilidades produzidas à margem do cânone ocidental moderno, negando saberes a partir de estereótipos que são reforçados na educação colonizada, nos limitando ao preconceito concebido a partir de tais estereótipos.

E é por isso que, desde o início desta escrita-pesquisa, dialoguei com a imagem da árvore: de todo esse (novo-antigo) mundo a sentir, compreender e significar, as muitas árvores que apareceram nos desenhos constantemente chegaram a mim como pistas. A árvore como símbolo da dimensão do visível e do não visível, da dualidade sempre concomitante entre o que é mostrado e o que não é mostrado *sobre* os Guarani, do que quer ser exposto pelos Guarani e o que os Guarani não querem expor. A árvore, na medida em que não revela sua totalidade na superfície da terra, nos oferece ao primeiro olhar o seu tronco e copa, bem como a mudança do aspecto visual conforme o ciclo das estações, pela mudança das cores da folhagem, pelo tempo em que perdem suas folhas, ou pelo surgimento de flores e frutos, enquanto suas raízes, que servem de sustentação e também forma de alimentação, encontram-se escondidas, ocultas sob o solo, na profundidade da terra. As árvores são visivelmente seres mutantes, que se submetem à força da natureza para viver, (aparentemente) morrer e renascer. Parecem inertes, indiferentes ao olhar que espera deslocamento, locomoção, movimentos e gestos mais enfáticos, sua dinâmica de fluxo interno, das folhas à raiz e da raiz às folhas, segue uma constância sutil e silenciosa. E é assim que, nesta escrita, procurei tecer a imagem dos movimentos da Guajayvi, como árvore e como comunidade Mbyá Guarani.

5 REFLEXÕES PARA SEGUIR CAMINHANDO

Procurei, ao longo da caminhada até aqui, no tecer entre a vivência e a escrita, entre a imagem e a palavra, imprimir vida ao papel em que teci as minhas palavras. É nesse percurso que descubro o que é descolonização: desde o dia em que coloquei os pés – e o coração – numa aldeia Mbyá Guarani, ainda como educadora numa escola não indígena, percorrendo cada pergunta e angústia do não saber, deixando que xs estudantes que me acompanhavam descobrissem junto comigo uma porta se abrindo, uma fresta de luz que anunciava um pouco mais sobre a nossa história e sobre a minha própria trajetória. Escolhi escrever em primeira pessoa, numa autobiografia, não só para marcar a minha localização social em relação à comunidade e cada pessoa com quem passo a dialogar ao longo do caminho, mas para revelar o quanto de mim está impresso nestas páginas, o quão doloroso é perceber uma educação colonizada, uma formação acadêmica que limita nossas formas de enxergar e produzir conhecimento – alienando-nos de nós mesmos ao exigir a escrita em terceira pessoa –, mas também da alegria e da beleza que me inunda a cada passo nessa descoberta que é feita de pequenos-grandes encontros e reencontros.

As narrativas da minha descolonização carregam consigo desejo e busca, como um farol iluminando a rua esburacada, numa caminhada repleta de tropeços e do insistente questionamento: “por onde sigo caminhando?”. Medo de escrever o que não cabe a mim dizer, receio de invadir um pouco mais a comunidade e a história dos Mbyá Guarani com nossas perguntas ocidentais colonizadas. Angústia e preocupação por presenciar e vivenciar cotidianamente tanta opressão do Estado vestida de omissão, o que me fez perceber e reelaborar o pensamento quando teimamos falar em “descaso”, uma vez que as tantas precariedades a que são submetidos os indígenas se tratam de uma decisão cultural por um projeto fundamentado na hierarquia, no preconceito, na ausência de conhecimento que se materializa em crueldade e em maldade pura e engenhosamente arquitetada, convertida em escassez de alimento, de água, de terra fértil.

Nestes tempos que vivemos, e em que teço a escrita final desta dissertação, penso nos sorrisos das crianças e dos jovens Mbyá Guarani para me fortalecer diante das assimetrias cruéis que não dão trégua nem em tempos de pandemia, mas que, ao contrário, acirram-se e se tornam mais evidentes. Penso que, tanto quanto sobre novas formas de enxergar e de escutar o mundo à nossa volta, tenho aprendido sobre formas de resistência. Sobre resistência, peço licença para recordar de outros tempos:

Os documentos jesuítas que mais revelam sobre a cultura guarani não são os poemas, mas as cartas, algumas das quais incluem discursos de índios guaranis – quase sempre pajés – que resistiram à conversão e à vida nas reduções. O exemplo a seguir revela uma percepção aguda do ‘cativeiro dissimulado’ das reduções e das mudanças provocadas pelo cristianismo no modo de vida guarani: ‘Não é a liberdade o maior patrimônio deixado pelos nossos avós? A mesma natureza que nos livrou do fardo de servir aos outros não nos atou a um lugar? A nossa morada não foi sempre esta região cercada de colinas, tanto assim que nós nunca a trocamos pelos vales e pelas florestas de espinhos? Então como é que permitis, pelo nosso exemplo, que nossos índios, e o que é pior, nossos descendentes, se submetam a este cativeiro dissimulado das reduções, a que a Natureza nunca nos forçou?’ (MELIÀ, 1986, p. 177 apud SÁ, 2012, p. 157).

Essa resistência é constituída também pelos desenhos e as pinturas da vida guarani que retratam a sua imersão na geografia local e me fizeram seguir ao encontro de uma retomada dos sentidos, de um processo de sensibilização, de des-objetificação dos seres e dos elementos da natureza; de um retomar as noções de “evolução” e de “progresso”, conceitos que permeiam toda a visão ocidental moderna num único sentido – da invenção, fabricação e comercialização de objetos – e que têm nos levado a trilhar um caminho de destruição do nosso próprio habitat, onde se encontram nossas condições de possibilidade à vida.

Por isso, a descolonização é urgente, como um remédio que necessitamos para nos curar de nós mesmos: as feridas abertas com a colonização, as lacunas de tempo-espaço que incidem sobre o nosso conhecimento – propositadamente –, recuperar as histórias interrompidas pela invasão e massacre – dos povos indígenas e negros – e a sabedoria que segue re-existindo e mostrando que existem alternativas ao nosso modo de vida. Todas as nossas histórias foram interrompidas: nós que deixamos de nos enxergar como mestiços, filhxs da mestiçagem dos povos que vivenciaram o processo de invasão, de colonização e de escravização. Mestiçagem que recorrentemente na história brasileira sustenta o mito da democracia racial, de uma suposta harmonia entre esses povos, encobrendo violências, invisibilizando biografias e conhecimentos milenares e suas transformações ao longo do tempo, marcados pela sabedoria que fagocita, agregando e selecionando, adaptando-se e reelaborando formas de viver.

Início e encerro este percurso deixando acesa a chama da descoberta pelo conhecimento que se constitui coletivo e na amorosidade, que segue me guiando pelos caminhos de uma descolonização que é fruto dos movimentos da interculturalidade, a qual me sacode com força e esperança. Certa de que estas são apenas algumas das primeiras reverberações dos potentes movimentos da Guajayvi, neste horizonte que sigo a trilhar.

Encerro com uma pequena narrativa de um dia de aprendizagens numa caminhada até a árvore Guajayvi mais antiga da aldeia.

5.1 MOVIMENTOS DA E NA GUAJAYVI: O CAMINHAR PELA MINHA DESCOLONIZAÇÃO



Figura 28 – Nosso caminho (Nhande tape).
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Havia chovido por alguns dias e estávamos sem aulas desde então. Retornamos nesse dia, eu, saudosa dos nossos encontros, das nossas atividades e afetos. Na aldeia formaram-se poças por todo o lado, as crianças pulavam nelas, brincando, e até um barquinho foi colocado para navegar no pequeno riacho que se formou na frente da entrada da escola. O sol voltava a iluminar o horizonte e as crianças pediram para irmos até a guajayvi, uma guajayvi especial: a guajayvi mais antiga, a qual deu nome à aldeia no dia em que a sua história começou.

Iniciamos o nosso caminho: combinamos de, ao caminhar, ir conversando sobre o que víamos, sobre as plantas, suas folhas e formatos, suas cores, os animais pequenos e os grandes, as pedras, os pequenos lagos formados pelas chuvas dos dias anteriores. Encontramos, já no início da caminhada, banana-do-mato, que conheci naquele dia:

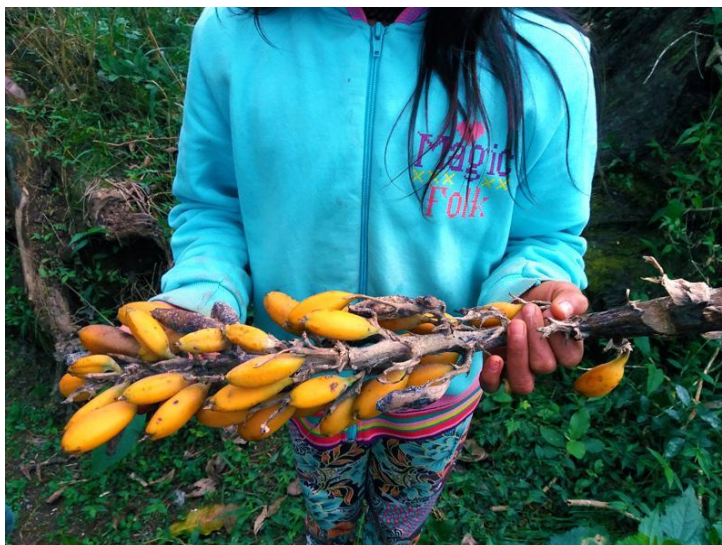


Figura 29 – Iana segurando o cacho de bananas-do-mato.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Nos encontramos com borboletas, besouros e com muitas formigas. À medida que eu caminhava, as crianças iam me mostrando o que lhes chamava a atenção. Foi assim que também conheci uma palmeira pequena que, por eu ainda não conseguir reproduzir o nome em guarani, passei a chamar de “palmitinho”. Comi vários palmitinhos que me ofereceram e, também, florzinhas. Flores, aliás, que foram coletadas, algumas, para que pudéssemos trabalhar com elas mais tarde. Conversamos sobre a importância da experiência e da vivência para a aprendizagem, mas senti o tempo todo que, para elxs, isso já era algo evidente.



Figura 30 – As flores e os seus desenhos.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Das flores que coletamos brotaram outras flores: aprendi através dos seus trabalhos sobre como observam de forma aguçada a delicadeza dos formatos e as diferentes cores na mesma flor, sempre procurando desenhar e pintar da forma mais fiel possível as coletadas. Essa sensibilidade para os desenhos e pinturas se expande por todos os sentidos, como sentir os cheiros, apalpar as texturas, provar novos sabores e, também, subir nas árvores!

Luan e Iana, irmãos, apalpam e cheiram a muda de butiá que foi recentemente plantada e fomos, uma a uma, conhecendo as mudinhas. Iasmin e João subiram no pé de capororoca e, depois, toda a turma dos menores resolveu subir também, pedindo-me para tirar foto das suas habilidades em escalar as árvores... O tempo todo eu me perguntava como poderia trazer conhecimentos ocidentais para a nossa conversa, tão rica de experiências de sensação, de sensibilidade e afeto.



Figura 31 – Luan e Iana com as mudas de butiá (esquerda); Iasmin e João nos galhos da capororoca.
Fonte: Arquivo da autora (2019).

Esse sentimento me acompanha constantemente: como e por que explicar sobre ciclos e ecossistemas, por exemplo, para quem vê, vive e aprende os ciclos e a interação da natureza na sua integralidade na própria pele? Às vezes o desafio é mostrar a mim mesma a importância desses conhecimentos aprendidos e dar novos significados, num diálogo permanente entre saberes ocidentais e saberes indígenas, entre falar do tempo e sentir o

tempo, entre falar do espaço e conviver com o espaço, alimentar-se dele, adormecer e acordar com os seus sons.

Foi então que chegamos, após uns vinte minutos, até a famosa árvore e conversamos sobre a história do nome da aldeia e da comunidade Guajayvi. A conversa não fluiu muito, estávamos ainda nos conhecendo. Começávamos a construir a nossa zona de contato, modulando nossas frequências, abrindo espaço para um conhecimento mesclado: uma grande profusão de cores, de movimentos e de afeto que despertou o meu corpo inteiro, um sentimento que não esqueço e que não precisaria registrar aqui para recordar ou para sentir novamente, mas escrevo para desenhar do jeito que sei – com as palavras – e para seguir a minha caminhada de descolonização compartilhando ressignificações e transformações com aqueles que desejarem fazer essa travessia invocada pela interculturalidade.

Nesse lugar, todas as árvores dançam com os ventos
Todos os pingos de chuva ressoam nas poças, ecoando círculos ancestrais
Imanências ou transcendências?
Quem é rio, nasce de dentro da terra
Eu? Eu venho de afluências
(Da autora, 2019).

REFERÊNCIAS

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!:** processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4509>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. **Educação ameríndia:** a dança e a escola guarani. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

BONIN, Iara (Org.). Encarte Pedagógico X: O Bem Viver Indígena e o futuro da humanidade. **Porantim**, Conselho Indigenista Missionário (Cimi), dez. 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Art. 210. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa:** una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010a.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Oprimidos pero no vencidos:** luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980. 4. ed. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010b.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen:** ensayos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

DELGADO, Susy. **Tataypýpe/Junto al fuego**. Asunción: Arandurã, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Sobre el concepto de interculturalidad**. México: Consorcio Intercultural, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÒSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. v. 2. Pocket. Rosario: Fundación A. Ross, 2007a.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. v. 3. Pocket. Rosario: Fundación A. Ross, 2007b.

LADEIRA, Maria Inês. **Guarani Mbya**. Site Povos Indígenas no Brasil. 1992. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em: 20 jun. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

MARTINS, Daniel Timóteo; MOREIRA, Hyral (Org.). **Os quatro cantos sagrados: cartilha de aprendizagem de saberes tradicionais**. Florianópolis: UFSC, 2018.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A lei no 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva Intercultural na educação pública brasileira. In: LIMA, Antônio Carlos; CARVALHO, Luís Felipe; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2018. p. 239-268.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 3-5. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Abya Yala. In: IELA. Instituto de Estudos Latino-Americanos. **Os Povos Originários de Nuestra América** - A recuperação culturas das civilizações antigas e a luta do presente. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>. Acesso em: 05 mar 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, n. 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

SÁ, Lúcia. **Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SULIS, Roger; LENTZ, Gleiton. Uma chama, uma língua, uma tradução: Seis poemas traduzidos do guarani ao português de Susy Delgado. **EUTOMIA - Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 3, p. 624-629, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1833>. Acesso em: 30 mar. 2019.

VIÇOSA, Raquel Maria de Oliveira; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. Escola diferenciada guarani: entre o viver seminal e o viver ocidental. **HOLOS**, Natal, ano 31, v. 8, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2430>. Acesso em: 07 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y Educación Intercultural. In: **INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**, 2009, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. **Artículo**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-yeducacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.