



SOCIOLOGIA DA IMAGEM: A INTERCULTURALIDADE DESDE A ESCOLA INDÍGENA MBYÁ GUARANÍ



Autores:

Magali Mendes de Menezes

Márcia Luísa Tomazzoni

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2020, a partir da experiência como educadora não indígena junto a uma escola Mbyá Guarani chamada Guajayvi, no Rio Grande do Sul (Brasil). Através de narrativas e reflexões buscou-se cartografar os elementos, movimentos e processos que emergem do cotidiano desta educadora, seguindo pistas para uma descolonização das práticas teórico-pedagógicas do fazer-educativo. A experiência mostrou a importância de assumir um modo próprio de aprendizagem, num caminho que leva o olhar não indígena da visão escritocêntrica para as imagens e a oralidade que constituem a escola Mbyá Guarani. A sociologia da imagem de Silvia Rivera Cusicanqui é referência neste processo, que, junto ao diálogo constante com os estudantes da comunidade indígena, surge como um modo de compreender e de tecer a linguagem da pesquisa a partir das imagens e da oralidade carregadas da cosmologia milenar dos Guarani. As reflexões tentam traduzir a profunda consciência do povo Mbyá Guarani sobre a sua própria história e sabedoria, nos indicando caminhos para a construção de uma interculturalidade crítica desde a escola indígena.

INTRODUÇÃO

Este texto nasce de uma pesquisa desenvolvida (2018-2020) a partir da experiência como educadora não indígena junto a uma escola Mbyá Guarani Guajayvi, situada na cidade de Charqueadas, Rio Grande do Sul (Brasil). Através de narrativas e reflexões buscou-se cartografar os movimentos que emergem do cotidiano desta educadora, seguindo pistas para uma descolonização das práticas pedagógicas e assumindo um modo próprio de aprendizagem, num caminho que leva o olhar não indígena da escrita para as imagens e a oralidade que constituem a escola Mbyá Guarani. A sociologia da imagem de Silvia Cusicanqui é referência neste processo, pois junto

.....

ao diálogo constante com os estudantes da comunidade, surge um modo de compreender e de tecer a linguagem a partir das imagens e da oralidade carregadas da cosmologia milenar dos Guarani. Isso revela a profunda consciência do povo Mbyá sobre a sua própria história e sabedoria, nos indicando caminhos para construir a interculturalidade desde a escola indígena.

A escola, como um produto da Modernidade é a instituição que mais reproduz e produz processos colonizadores. Desde o conhecimento até a docilização dos corpos acompanhamos uma escola que constrói subjetividades. ¿A escrita percorre então a inquietação de como pensarmos uma pedagogia capaz de descolonizar a escola e os sujeitos que dela fazem parte? Para tanto, este texto apresentará a interculturalidade como um caminho possível para a descolonização da escola, tendo como locus de reflexão uma escola Mbyá Guarani. Contudo, precisamos compreender as condições de possibilidade para o 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 superar a interculturalidade que se coloca muitas vezes, em um nível somente retórico e abstrato.

Raúl Fornet-Betancourt, cubano, filósofo da interculturalidade, nos diz que o diálogo intercultural é o caminho necessário para que o reconhecimento do direito à diversidade ultrapasse o nível retórico em 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)

Para Fernet-Betancourt, o reconhecimento da diversidade necessita se converter em prática, onde 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. (Fernet-Betancourt, 2007, pp. 69-70)

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

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 em relação a concepção de identidade e modo de existência dos povos indígenas.

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).

Enquanto cultivamos a noção de uniformização e de homogeneização com a ideia de uma «sociedade nacional», os povos indígenas parecem ocupar-se intimamente de 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.

A LUTA DOS INDÍGENAS POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Os povos indígenas no Brasil há muito tempo lutam por outro modelo de escola, pois esta, historicamente, significou um espaço de profunda opressão, e apagamento da cultura. A chamada educação escolar diferenciada, direito constitucional dos povos indígenas foi estabelecida pela Constituição Federal brasileira de 1988, destacamos o seguinte artigo:

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.
(Constituição Federal, 1988)

Na lei nº. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, encontramos:

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 bilíngue 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. (LDB, 1996)

As especificações da lei denunciam e justificam a presença de muitos professores não indígenas na escola indígena, pois a carência no cumprimento do que é estabelecido legalmente acaba por redundar no preenchimento de vagas em espaços escolares indígenas por educadores não indígenas. Diante dessa carência e desse desafio, imbuídos pela crença na interculturalidade como forma de descolonizar nossa educação, alguns educadores não indígenas têm ocupado esse espaço, na perspectiva de aprender e reconhecer a sabedoria indígena como parte da nossa constituição mestiça.⁴²

42. A mestiçagem a que fazemos referência ao longo do texto, sustentada muitas vezes no contexto brasileiro dando 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.

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 onde a partir dela podemos repensar nossas práticas pedagógicas e teóricas. Penso em “miradas ch’ixi” como olhares que se distanciam das impossibilidades colocadas por uma cultura que cultua uma pretensa pureza e essencialismo e que nos colocam num processo de reconhecimento como mestiços, 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 antro-

pología visual, en tanto que en esta se aplica una mirada exterior a los “otros” y en aquélla el/la observador/a se mira a sí misma 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, diferentes a la sociedad eurocéntrica y urbana de la que suelen prevenir los investigadores. 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 buscaremos 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 produzidos por eles:

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 elabora 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, porém, foi encontrada somente em 1909 na Biblioteca Real da Dinamarca. Este 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 onde se plasmou 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 Atawuallpa 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:

¿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, 2015, pp. 183-184)

Cusicanqui ressalta o juízo ético e a interpretação histórica como características dessa “mirada” no passado realizada por Waman Puma. Nesse sentido, é necessário descolar-se de uma leitura

literal do que é representado nas imagens, buscando observar o significado simbólico que é retratado nas imagens.

Inspirada pela sociologia da imagem de Cusicanqui e buscando as bases de uma epistemologia própria dos povos indígenas, inicia-se uma experiência⁴³, compreendida entre abril e dezembro de 2019, a partir de pistas para a elaboração de uma prática pedagógica descolonial, observando as imagens produzidas pelos alunxs como vestígios de uma memória ancestral. Isso implicou em, especialmente, um afastamento 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.

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. (Fornet-Betancourt, 2007, p.34)

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

43. A experiência aqui descrita foi realizada por uma das autoras deste texto, a prof^a Marcia Tomazzoni, professora de uma escola Mbya Guarani. Todos os relatos falam desta experiência que inspira as reflexões feitas.

com o comprometimento e o conhecimento que estas exigem. Na construção desse caminho, selecionamos 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 pesquisa. Dessa forma, apresento a sociologia da imagem como prática pedagógica descolonial.

PISTAS E CAMINHOS PEDAGÓGICOS DESCOLONIAIS: SOCIOLOGIA DA IMAGEM DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI GUAJAYVI

Buscaremos descrever alguns momentos do cotidiano de uma escola M'byá Guarani e de que maneira afeta o que fazer de uma professora não indígena. Este cenário nos traz questões profundas sobre o quanto a interculturalidade produz processos descolonizadores na escola e nos sujeitos que dela fazem parte.

Quando começamos a refletir sobre a descolonização a partir da escola indígena, num processo de construção da interculturalidade, percebemos que o sujeito a descolonizar-se era o próprio professor não indígena 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, consideramos pistas para a descolonização a prática pedagógica o vasto universo de imagens e histórias produzidas pelos alunos Mbyá Guarani.

Apresentamos aqui uma pequena seleção de imagens – do total de imagens analisadas recorrentes desde o início da nossa convivência na escola e das quais há o registro fotográfico: são desenhos e pinturas do cotidiano, elementos da vida em comunidade e da cosmologia Mbyá Guarani.

Essas imagens foram produzindo um turbilhão de sentimentos e de reflexões, os quais, com o tempo, transformaram a percepção sobre a escola, sobre o processo pedagógico e a linguagem utilizada na escola indígena. Esta professora que narra a experiência aqui descrita foi, aos poucos, sentindo que estava numa escola “diferente”, não porque a educação diferenciada fosse respeitada e atendida em suas particularidades, mas porque se encontrava rodeada de pistas que a 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 dela, dos espaços escolares e universitários por onde passou.

Figura 2. Nhande Reko (“nosso modo de ser”).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

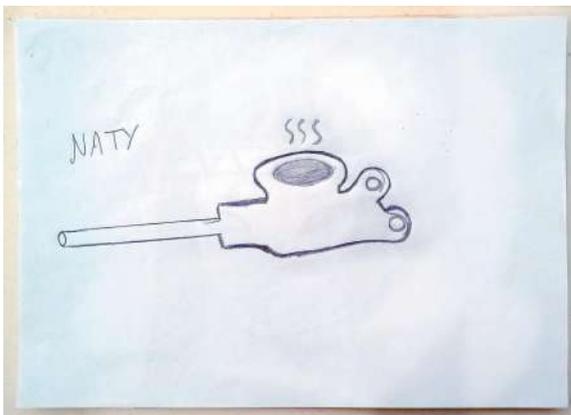
Um homem(ava) com akaregua(cocar) carregando um guy'rapa (arco e flecha), uma mulher(kunha) fumando seu petyngua(cachimbo sagrado) aparecem habitando e vivendo o Nhande Reko. O “nosso modo de ser” é o modo de vida M'byá Guarani (Mbyá Reko). A memória dos costumes que são permanentemente atualizados pela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

Figura 3. Imagens na Semana dos Povos Indígenas.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Figura 4. Petyngua (cachimbo sagrado).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Esses desenhos nos 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, D. T.; Moreira, H, 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 (2015)⁴⁴:

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. (Gonçalves, 2015, s/p.)

44. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf>. Acesso em 30 Mai 2020.

Chama a atenção 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, muitas outras comunidades Mbyá Guarani e comunidades 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)

Figura 5. O lugar bom para viver o Nhande Reko.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

.....

Longe da monocultura, seus desenhos sempre mostram diversidade entre as árvores, plantas e animais que constituem a memória de uma mata nativa. 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 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.

O Nhande Reko faz parte da memória e consciência coletiva do povo M'byá Guarani como modo de vida ideal, num espaço e tempo ideais, 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 sabem lidar com tais modificações. Seus conhecimentos e modos de transmissão ensinam a como adaptar-se, a conviver e resistir às mudanças impostas pela invasão colonial e o aparato colonialista.

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, costumava ouvir bastante o nome de Nhandery (“nosso pai”), entidade masculina sagrada central para os Guarani, contudo, nunca havia ouvido falar de Nhandexy, até ela começar a aparecer nas nossas aulas através dos desenhos:

Figura 6. Nhandexy (“nossa mãe”).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Uma mulher segura a Terra: “Nhandexy tem o poder de mandar crianças paras as mulheres na Terra”, explica Adriana, estudante da escola. 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):

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. (p. 76)

Num encontro de lideranças indígenas em Viamão(RS) em 2017⁴⁵, 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 Nhandecy: a nossa mãe. Alguns estudiosos até conseguem se identificar com esse princípio 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, s/ p)

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

Consideramos importante destacar que, por tratar-se de uma língua de tradição oral, a grafia das palavras pode apresentar-se dis-

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

tinta 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. Essa questão é importante para explicar as diferentes grafias de Nhandexy, com “x”, como utilizam esta comunidade indígena e as aldeias dos arredores (Mbyá Guarani); “Nhandetchy” é como consta no material da Ação Saberes Indígenas na escola que utilizo como referência nesse texto; “Nhandesy” é como grafa 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 nos anos 80 numa aldeia Guarani de São Paulo e pesquisou profundamente a sabedoria ancestral Tupi-Guarani.

Acompanham as imagens os seus nomes em Mbyá Guarani com traduções possíveis, surgidas a partir da conversa com o cacique Acosta, com os estudantes mais velhos e também consultando o glossário contido no livro “Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani” (2015), de Ana Luísa Teixeira Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi. Trazemos 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.

Ainda, registramos que as imagens apresentadas aqui foram produzidas desde as nossas primeiras aulas, em abril de 2019. No início, ainda sem saber por onde começar diante do cenário que refletia o profundo descaso do Estado com a escola e a comunidade, a professora não indígena recebia esses desenhos nas mãos, em que as crianças e adolescentes entregavam ou 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.

CONCLUSÃO: REFLEXÕES PARA SEGUIR CAMINHANDO

A luta pela terra e pelo direito de viver seu modo de vida (o Nhan-de Reko) e a figura de Nhandexy são algumas das ideias-força presentes retratados por meio das narrativas refletidas nas imagens produzidas pelas crianças e jovens Guarani. Pensamos 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? Como elaboramos a nossa memória sobre a invasão colonial e o quanto a forma como foi constituída nos conduz a uma repetição acrítica da história através da educação? O quanto somos conscientes dos acontecimentos de que somos herdeiros? A descolonização exige uma visão crítica e a interpretação do contexto histórico no que diz respeito à nossa constituição social e ética. Como podemos descolonizar nossas práticas pedagógicas a partir dessas imagens?

As imagens revelam que os M'byá Guarani – como outros povos indígenas - mantem-se cultivando o apoio espiritual em que sustentam os seus pés, solo que foi invadido no século XV e, depois, contado nos livros de história como “descobrimto” do lugar em que já habitavam os povos indígenas. De fato, a invasão colonial interrompe as histórias dos povos indígenas, mas estes, com sua sabedoria milenar, seguem cultivando o solo que não se pode enxergar a olho nu.

A partir das paisagens desenhadas e pintadas, das palavras em Guaraní enunciadas cotidianamente, da percepção sobre a invasão e colonização do território de Abya Yala, existe um vasto e potente conjunto de saberes que nos mostram um caminho de descolonização dos nossos saberes e práticas teórico-pedagógicas. Para isso, será preciso projetar um futuro com espaço para, além da escrita, nos deixando levar pelas imagens e a oralidade que sustentam culturas e conhecimentos milenares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Benites, S. (2018). *Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2. Bergamaschi, M. A y Menezes, A. L. T. (2015). *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. 2ª Ed. EDUNISC.
3. Bonin, L. (2015). *O bem viver indígena e o futuro da humanidade*. Porantin, Encarte Pedagógico X. Conselho Indiginista Missionário. https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf.
4. Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
5. Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
6. Cusicanqui, S. R. (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. Tinta Limón.
7. Fonet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.
8. Gonçalves, M. (2015). “O bem viver indígena e o futuro da humanidade». Porantin, em defesa de nossos indígenas. *Encarte Pedagógico X*, dez/2015, CIMI, São Leopoldo. https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf
9. Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
10. Kaká Werá. (s.d.). A terra é de Nhanderú. *Revista Bodistva*. <https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/>

