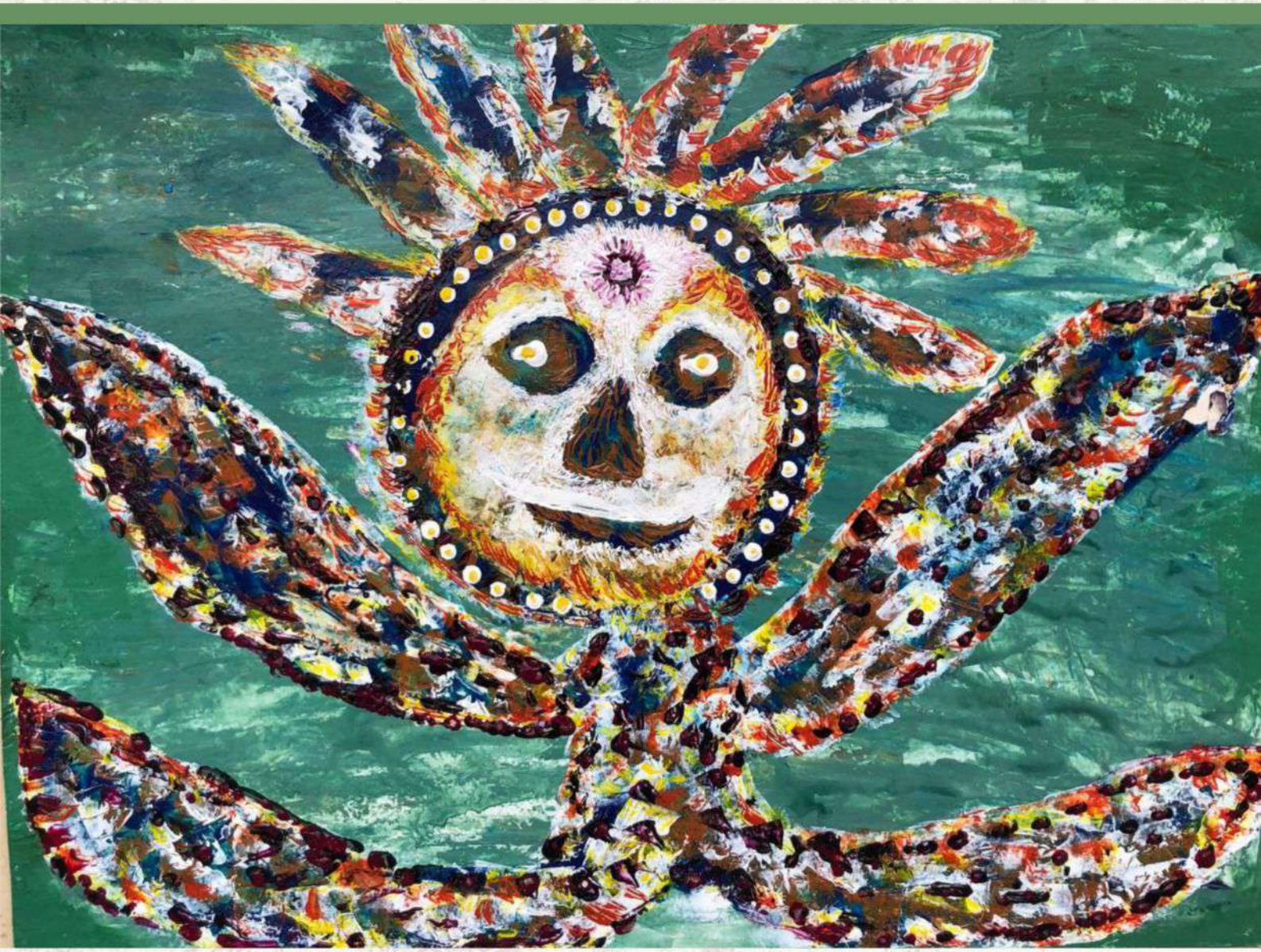
ESPAÇO AMERÍNDIO

VOLUME 18 | N° 2 MAIO / AGOSTO 2024



DOSSIÊ : **CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA (COM) INDÍGENAS**

Organização: Maria Aparecida Bergamaschi | Ana Luísa Texeira de Menezes | Magali Mendes de Menezes

E-ISSN 1882-6524

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

Pablo Quintero

i-iii

DOSSIÊ

METODOLOGIAS INSURGENTES DE PESQUISA
O PENSAMENTO INDÍGENA EM DIÁLOGO

Magali Mendes de Menezes, Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luísa Teixeira de Menezes

1-12

EPISTEMOLOGÍA ANDINA
DEL EXTERMINIO DE LO AJENO A LA RECUPERACIÓN DE LO PROPIO

Josef Estermann

13-36

OS TEHÊYS PATAXOOP E AS BELAS PALAVRAS GUARANI
EDUCAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E HUMANAS (COM) PERSPECTIVAS INDÍGENAS

Alan Alves-Brito, Isael da Silva Pinheiro, Diadiney Helena de Almeida

37-58

RELAÇÃO ENTRE HUMANOS E OS PEIXE-GENTE
ENCANTADOS NO RIO UAUPÉS

Osmar Cordeiro da Silva, Magali Mendes de Menezes

59-74

CAMINHO PARA O INTERIOR
EXERCÍCIO METODOLÓGICO DESDE A SABEDORIA DA CERÂMICA DO POVO MACUXI

Larissa Gonçalves, Joana Fidelix

75-93

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CON MUJERES WAYUÚ
MÉTODO DE INVESTIÓN PROPIO E INTERCULTURAL

Ana Luisa Teixeira de Menezes, Olga Ramirez, Luisa Guimarães

94-119

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA DECOLONIAL
PENSAR “DESDE” E “COM” OS POVOS GUARANI E KAIOWÁ

Marinês Soratto, Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira

120-135

GRUPO DE PESQUISA NALDEIA
TEHEANDO O PESQUISAR POR E COM INDÍGENAS

Marcos José de Aquino Pereira, Anacleide Assunção Costa Aguiar Dessano, Ana Paula Alves da Silva Wassú-Cocal, Fagner Santos de Oliveira Pankararu, Francinalda Maria Rodrigues da Rocha, Ivanildo da Silva Ferreira Baniwa, Josineide Vanessa Jacilda da Silva Atikum, Murilo Santos Oliveira, Maria Auxiliadora Francisco Brazão Baniwa, Jocimara Braz de Araújo Pataxó, Tyfany Maia de Oliveira Tukano

136-181

METODOLOGIAS COLABORATIVAS NAS PESQUISAS COM EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS
HISTÓRIA DE UM PROCESSO

Maria Aparecida Bergamaschi, Bruno Ferreira

182-201

CAMINHOS DA (CO)REFLEXÃO, DA (CO)ATUAÇÃO E DA DA ESCRITA EM COAUTORIA
RESSONÂNCIAS ANCESTRAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIMBÓLICA-SENSÍVEL

Maria Cristina Graeff Wernz, Onorio Isaías de Moura

202-217

“NÃO É PRA TODO MUNDO QUE A GENTE ABRE O CORAÇÃO”
REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM OS ANACÉ, CAUCAIA, CEARÁ

Luciana Nogueira Nóbrega

218-244

CAMINHOS INTERCULTURAIS E INTERSECCIONAIS DE PESQUISA COM POPULAÇÕES INDÍGENAS

Larissa Niemann Pellicer, Gabriele da Silva de Melo Potyguara, Sheryda Januário Lisboa, Tatiane Delima Andrade Potyguara, Antônio Ailton Lima, James Ferreira Moura Júnior

245-263

GEOGRAFIA INDÍGENA “APRENDEMOS COM OS ANIMAIS, SEM LER, SEM ESCREVER”, NARRATIVAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE E SUDOESTE DO AMAZONAS

Maria Lucia Cereda Gomide, Renato Antonio Gavazzi

264-282

NHEMONGUETA
EM BUSCA DE NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADES, ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

Mariana Paladino, Gabriela Barbosa, Kelly Russo, Martinha Mendonça, Leandro Chamorro, Tayná Samaniego

283-299

ARTIGOS

POVOS INDÍGENAS EM MANAUS/AM E O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Manoel Inácio de Oliveira

300-321

FRUIÇÃO E POSSIBILIDADE NO PALÁCIO-FLORESTA
O OLHAR MUSEOLÓGICO E A PRESENÇA INDÍGENA NA ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE

Pedro Marco, Helena Uzeda

322-339

TRAJETÓRIAS DE VIDA DO POVO PANKARÁ
REAFIRMAÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA NO SERTÃO PERNAMBUCANO

Roberto Remígio Florêncio, Edivânia Granja, Carlos Alberto

340-357

PAISAGENS MULTIESPÉCIES
CAÇA, TRILHAS E MOVIMENTO NOS XIKRIN DO BACAJÁ

Duvan Escobar

358-399

TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS AGRÍCOLAS E DESLOCAMENTOS ENTRE ESPAÇOS
FENÔMENOS DE MOVIMENTO COMO TECNOLOGIA AGRÍCOLA NA AMAZÔNIA INDÍGENA

Larissa Fonseca

400-416

ENSAIOS BIBLIOGRÁFICOS

ANTROPOFAGIAS METODOLÓGICAS
REFLEXÕES ENTRE BRASIS E ÍNDIAS

Pedro Henrique Azalim Cunha

417-440

APRESENTAÇÃO

PABLO QUINTERO[1]
EDITOR
http://orcid.org/0000-0003-4111-9895

Um novo número da revista *Espaço Ameríndio* vem à luz, desta vez com o extraordinário dossiê *Caminhos metodológicos de pesquisa (com) indígenas,* organizado pelas professoras Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS), Ana Luísa Texeira de Menezes (UNISC) e Magali Mendes de Menezes, que, além de serem importantes pesquisadoras, são detentoras de uma longa trajetória acadêmica e políca. Das mãos das organizadoras foram selecionados quatorze textos – a grande maioria deles conta com autoria ou coautoria indígena – que refletem sobre os processos e procedimentos de pesquisa de e com povos indígenas, processos estes que não remetem simplesmente à análise de "técnicas" de pesquisa, senão, que, ao contrário, se interessam pelas dimensões epistemológicas e políticas mais amplas que estão implicadas, necessariamente, em toda experiência de trabalho em contextos e relações interculturais. Leitoras/es poderam encontrar, tanto no texto de abertura das organizadoras quanto em cada um dos artigos subsequentes, relatos de experiências de pesquisa, trajetórias de grupos e pesquisadores indígenas e dinâmicas interculturais de diversos tipos em quase todas as regiões do Brasil (além de incluírem, também, a Colômbia e os Andes). Em comum, todos os textos efetuam problematizações e sistematizações de questões vitais para o estado atual do saber sobre estas áreas.

Bem conhecidas tanto nos espaços acadêmicos quanto nos diversos contextos indígenas do Estado do Rio Grande do Sul e de toda região Sul, as organizadoras do dossiê são três das mais destacadas inteletuais e ativistas pelos direitos e reivindicações indígenas e têm desenvolvido um considerável volume de cuidadosos trabalhos, sobretudo na área da educação indígena, mas, incluindo, também, a área da filosofia intercultural. Fundadoras e coordenadoras do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (do CNPq) e envolvidas

[1] Professor do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e Coordenador do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Bolsista de produtividade em pesquisa 2 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). E-mail: pablo.quintero@ufrgs.br

diretamente com estas lutas, elas são responsáveis diretas por significativos avanços nas políticas interculturas tanto da Faculdade de Educação como de toda a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Particularmente, convém salientar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, graças à Maria Aparecida Bergamaschi e à Magali Mendes de Menezes, tem sido uma verdadeira ponta de lança das ações afirmativas na universidade. Neste sentido, o PPGEDU é o programa de pós-graduação com mais egressos indígenas tanto de doutorado quanto de mestrado, seguido pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Sem dúvida, esse é um dossiê que honra bastante a nossa revista e que será um material de referência por muitos anos!

* * *

Para além do dossiê, este número da revista está composto também por cinco artigos e um ensaio bibliográfico.

A seção de artigos tem início com o texto *Povos indígenas em Manaus/AM e o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Escolar Indígena*, de Manoel Inácio de Oliveira, que explora as migrações e deslocamentos das populações indígenas do Amazonas para a capital do Estado, e o processo de desenvolvimento das políticas públicas em Manaus que atendem à constituição e continuidade da Educação Escolar Indígena (EEI). O autor revela a importância do movimento indígena estadual tanto para o surgimento destas políticas quanto para sua continuidade.

O segundo trabalho da seção, de Pedro Marco Gonçalves e Helena Cunha de Uzeda, intitulado *Fruição e possibilidade no Palácio-Floresta: o olhar museológico e a presença indígena na Escola de Artes visuais do Parque Lage*, analisa os desdobramentos gerados pela exposição de arte indígena, inaugurada em julho de 2023, no mencionado museu, e as consequências gerais, para o mundo museológico e para a arte em geral, da presença da arte e das formas de expressividade indígenas nestes espaços.

Na sequência, o artigo *Trajetórias de vida do povo Pankará: reafirmações da identidade étnica no sertão pernambucano,* de autoria de Edivânia Granja da Silva Oliveira, Roberto Remígio Florêncio e Carlos Alberto Batista do Santos, estuda os recentes processos de afirmação da etnicidade Pankará na Serra do Arapuá através da história oral das principais lideranças indígenas na região. O texto aproveita para explorar as relações e continuidades entre os dispositivos mnemotécnicos e a construção da paisagem e do território Pankará.

Escrito por Duvan Escobar, o quarto trabalho incluído na seção de artigos, denominado *Paisagens multiespécie: caça, trilhas e movimento nos Xikrin do Bacajá*, analisa a constituição do território e

da territorialidade do povo indígena amazônico através das práticas semióticas e materiais de circulação, mobilidade e nomeação do seu espaço vital por parte do grupo. É uma interessante contribuição à etnologia indígena e à antropologia ecológica.

Encerrando a seção de artigos, o trabalho intitulado *Transformação dos espaços agrícolas e deslocamentos entre espaços: fenômenos de movimento como tecnologia agrícola na Amazônia indígena,* de Larissa Mattos da Fonseca, realiza uma importante contribuição pra redimensionar o entendimento da noção de "agricultura", focando nos processos inter-relacionados de transformação de espaços agrícolas e deslocamentos (humanos e vegetais) entre estes espaços. A autora demonstra como um conjunto diverso e cotidiano de práticas socioambientais devem ser consideradas como atividades agrícolas. Para tal fim, e valendo-se de um importante número de etnografias amazônicas, a autora propõe o epítome "Agricultura Indígena Amazônica" para caracterizar tais práticas.

Para finalizar este número da revista, encontra-se *Antropofagias metodológicas: reflexões entre Brasis e Índias*, um ensaio bibliográfico de Pedro Henrique Azalim Cunha no qual este autor realiza uma reflexão original tentando comparar os povos nativos do Brasil e da Índia e suas relações com as sociedades envolventes.

* * *

Como de costume, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que tornaram possível este número da Espaço Ameríndio. Primeiramente, nosso agradecimento às professoras Maria Aparecida Bergamaschi, Ana Luísa Teixeira de Menezes e Magali Mendes de Menezes pela organização do excelente dossiê! Também somos gratos a todas/os as/os autoras/es que submeteram seus artigos tanto para o dossiê quanto para as demais seções da revista. Como em cada um dos nossos números, estamos em dívida com as/os pareceristas que investiram parte do seu valioso tempo para avaliar os textos recebidos pela revista! Finalmente, mas não menos importante, agradecemos à equipe que viabilizou esta edição possível: Guilherme Sant´Ana, que encerrou um ciclo de cinco anos como bolsista da Espaço Ameríndio, se destacando sempre pela sua dedicação e excelentíssimo trabalho editorial, e Natacha Rodrigues Portal, nova bolsista que não apenas coordenou este número da Espaço Ameríndio como realizou um trabalho editorial impecável! Agradecemos, também, à Ana Luísa Texeira de Menezes por gentilmente ceder a imagem da sua pintura intitulada "Cura xamânica", que ilustra a capa deste número.

Desejamos a todas/os uma proveitosa leitura deste novo número da *Espaço Ameríndio*, e, mais uma vez, somamos nossa publicação à exigência pela *demarcação já* das Terras Indígenas do Brasil e pela libertação da Palestina: do rio até o mar!

METODOLOGIAS INSURGENTES DE PESQUISA: O PENSAMENTO INDÍGENA EM DIÁLOGO

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI[1]
UFRGS , BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-6028-4039

ANA LUÍSA TEIXEIRA DE MENEZES[2]
UNISC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-9777-0022

MAGALI MENDES DE MENEZES[3]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-6325-9595

RESUMO: *Refletimos acerca do contexto teórico-metodológico-sensível que resultou no dossiê Caminhos metodológicos de pesquisa (com) indígenas, também aqui apresentado. Cada vez mais a presença autoral indígena se impõe nos espaços-tempos da pesquisa acadêmica, evidenciando epistemologias e metodologias próprias. Pesquisadoras(es) não indígenas que se dispõem a pesquisar com coletivos indígenas também aprendem nesse processo insurgentes e inovam em suas práticas investigativas. É disso que trata o presente dossiê, de uma postura intercultural entre pensamentos e metodologias do mundo indígena e do mundo acadêmico; postura que busca simetria e respeito aos(às) pesquisadores(as) e às pesquisas (com) indígenas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Metodologias Indígenas. Pesquisas Indígenas. Interculturalidade.*

ABSTRACT: *We reflect upon the theoretical-methodological-sensitive context that resulted in the dossier: Methodological Paths of Indigenous Research (COM), also presented here. Increasingly, the indigenous authorial presence is imposed in the space-time of academic research, evidencing its own epistemologies and methodologies. Non-Indigenous researchers(s) who are willing to research with indigenous collectives also learn in this insurgent process and innovate in their investigative practices. This is what the present dossier is about, a cross/intercultural posture between thoughts and methodologies of the indigenous world and the academic world; a posture that seeks symmetry and respect for indigenous researchers and research.*

KEYWORDS: *Indigenous Methodologies; Indigenous Research; Interculturality*

---

[1] Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Trabalho CLACSO "Educación e Interculturalidad" e líder do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

[2] Doutorado em Educação (UFRGS), vice-líder do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade, professora dos Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia da Unisc. Bolsista produtividade CNPq

[3] Doutora em Filosofia, pesquisadora e orientadora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: magaliufrgs@gmail.com

Como se constrói caminhos? Para onde vamos? O que carregamos quando caminhamos? O que vemos, sentimos, aprendemos ao caminhar? Quem encontramos? Com quem caminhamos? Como nosso corpo sente e se movimenta nesse caminhar? Nestas andanças percebemos que há caminhos que colonizam a terra, o corpo, os saberes, os conhecimentos, as metodologias; e há outros que se misturam na busca constante de aprender e reaprender a partir do encontro com paisagens, com gentes, com mundos. Os caminhos nos colocam diante do caminhar, onde substantivo e verbo se misturam. Sandra Benites[4] comenta sobre o caminhar na terra do povo Guarani e diz que "tem a ver com o futuro [...] a forma de memória ancestral tem a ver com o caminhar e a maneira de lidar com o mundo e a terra." Caminhar possui uma relação profunda com a vida e o tempo.

Foi imbuídas de muitas questões que iniciamos o encontro entre pesquisadoras(es) de duas universidades brasileiras, uma argentina e uma colombiana, propondo um espaço-tempo de trocas através do Seminário intitulado "Caminhos Metodológicos de Pesquisa Indígenas e Populares"[5], espaço-tempo de intersecções e aprendizagens interculturais em que foi gestado o presente dossiê. O Seminário buscou tecer, antes de tudo, caminhos de afeto, ou seja, buscamos compreender-sentir as densidades de tudo que (nos) afeta, que afeta a todas(os) aquelas(es) que se dispõem a caminhar. Para tanto, era preciso fazer dos encontros fontes de aprendizagens mútuas, pois, parafraseando Freire, "ninguém caminha sozinho, caminhamos juntas(os), mediatizados por desejos", potências de vida, resistências e re-existências. Tomamos estas duas expressões, presentes nas histórias e no caminhar indígena e fazemos diferenciações e aproximações: *resistência* como a capacidade de suportar as opressões coloniais e *re-existência* como força de criação, da invenção de outras formas de vida e de seguir caminhando. E assim pensamos que talvez a única forma de resistir é re-existir. Albán Achinte (2017) apresenta a re-existência como prática insurgente dos povos afro e indígenas, como forma de vida "alter(n)ativa" ao modelo hegemônico eurocêntrico.

A proposição do Seminário foi refletir os diferentes caminhos metodológicos a partir do encontro de pesquisadoras(es) caminhantes que pesquisam "com" coletivos indígenas e populares. Igualmente, significou uma profunda experiência de docência compartilhada. A dinâmica dos encontros foi, num primeiro momento, trazermos nossas próprias experiências de pesquisa, (nos) expondo como cada uma compreende as metodologias e os caminhos que percorremos ao fazer pesquisa. Para isso, expusemos perspectivas metodológicas e nossas vivências e interrogações sobre os desafios que surgem na prática investigativa, as quais compartilhamos aqui.

O Seminário "Caminhos Metodológicos de Pesquisa Indígenas e Populares" que mencionamos acima, e que enlaçou principalmente as duas

[4] Sobre o caminhar na terra. Capsula 1. SP-Arte. 11 de Nov 2021. <SP-arte.com/editorial/caminhar-na-terra-indigena-capsulas-jaqueline-martins/>. Acesso em: 28 mai. 2024.

[5] Seminário Avançado oferecido em 2023/1, de forma híbrida (presencial e virtual) e compartilhada entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/Brasil), com a participação da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF/Argentina) e Universidad de la Sabana (UNISABANA/Colômbia).

instituições brasileiras - UFRGS e UNISC e seus Programas de Pós-Graduação em Educação -, é parte de uma longa caminhada de pesquisadoras e pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade (CNPq), grupo que tem investido em pensar(sentir), problematizar e, principalmente, construir ações colaborativas com os povos indígenas, como aspectos centrais de suas investigações. A pesquisa com coletivos indígenas através da ação de estudar, interrogar, se nutre da vivência transformativa da pesquisadora e do pesquisador, da experiência intersubjetiva do corpo no mundo, da linguagem e narrativas como ações de interrogar e pensar a pesquisa e a aprendizagem como diálogo e conversação.

As aulas do referido seminário foram desenvolvidas por meio de encontros presenciais em cada uma de nossas universidades e de forma híbrida (*online*) no âmbito interinstitucional, em que os grupos locais se conectaram, constituindo o que denominamos "encruzilhada", espaço-tempo em que caminhos e caminhantes se cruzaram, em diálogo e trocas. Nesse sentido, destacamos a potência do diálogo que entrelaça aldeias indígenas, universidades brasileiras e internacionais, pesquisa e ensino, compondo um sentir-pensar em torno de metodologias de pesquisa e aprendizagens com indígenas. São movimentos que se tornam mais fortes no espaço-tempo da academia, pois contamos com a presença de pesquisadores indígenas nos cursos de doutorado e mestrado destas instituições.

Realizamos, no decorrer do semestre, uma interface com temáticas e pesquisas que indagam e aprofundam a cultura negada, a pesquisa participante, os círculos de culturas, pesquisas colaborativas e interculturais, as narrativas germinais com crianças indígenas, as poéticas no âmbito da pesquisa.

Da necessidade de sistematizar e de afirmar a potência da contribuição indígena nas metodologias de pesquisas, propomos e organizamos este dossiê, assumindo a potência de virada epistemológica descolonizadora, dialógica e sensível, na qual os indígenas passam de pesquisados a autores, intelectuais que nos ajudam a confrontar um modelo de ciência ortodoxo dominante, racista e excludente, ainda predominante nos modos de pensar, de escrever e de autodenominar-se conhecimento.

Linda Tuhiwai Smith, intelectual indígena maori da Nova Zelândia, no livro Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas (2018), faz severas críticas à pesquisa sobre povos indígenas, pontuando o papel colonizador de pesquisas e pesquisadores. Por meio de práticas racistas, essas pesquisas colonizadoras contribuíram para que o conhecimento científico ainda hoje seja discriminador e desvalorizador dos povos originários, fortalecendo o racismo epistemológico. Contudo, a autora destaca a importância das pesquisas desenvolvidas pelos próprios indígenas que ocupam espaços acadêmicos científicos já consagrados e, com suas presenças e autorias, mostram que a academia também é território indígena, território este que não se constitui sem luta. "De objetos de pesquisa, passamos a ser pesquisadores", diz Tuhiwai Smith (2018, p. 42), frase que também ecoa entre pesquisadoras(es) indígenas brasileiras(os). Pesquisadoras(es) não indígenas, diante deste processo de descolonização da pesquisa e suas metodologias, (re)aprendem a pesquisar com os indígenas,

em um movimento de construção intercultural dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, de deslocamentos da branquitude.

Mas como adequar - ou enquadrar - o mundo indígena no mundo acadêmico? O que isso significa? A pesquisa, inclusive no modelo eurocêntrico, objetivista, branco e masculino ainda predominante, é representativo da e na academia. É o modelo escritocêntrico, que relega a oralidade para uma posição inferior; desconsidera as ambiguidades em nome da afirmação de certezas, que não se deixa habitar pela desordem, que nega as contradições e as oposições como se fossem posições errôneas. O pensamento indígena é, sobretudo, um sentipensar, pois considera a pessoa - pesquisadora ou pesquisador - em sua integralidade, em que comporta o pensamento mas, igualmente, o sentimento. Segundo Kusch (1999a)[6], a pesquisa se dá na vida, portanto é caos e ordem a um só tempo, visto que viver é o tênue equilíbrio entre ordem e caos. Kusch (1999a, p. 266/267), assim conjectura:

> Pienso que América oscila, en gran medida, entre esa franca subjetividad que nos afecta a todos, y que desciende a un simple 'me parece asi', y la actitud científica cuya rigidez es esgrimida precisamente para encobrir en cada uno de nosotros una subjetividad que no logramos canalizar. Pensemos sólo en la presión que una cultura importada ejerce sobre nuestro fuero interior, y la importancia, en cambio, que ese fuero tiene en la elaboración de una cultura propia.

Afirmando um pensamento próprio de América que se assenta na potente herança dos povos originários, Kusch recomenda prestar atenção no sentimento de "estar no más" que, segundo ele, é profundamente americano. Da mesma forma, o autor afirma a importância da afetividade nos modos indígenas de produzir e transmitir conhecimentos, nos conclamando a considerar a razão, mas, igualmente, a emoção, situação sintetizada na função complementar entre interioridade e exterioridade, embora afirme a predominância da primeira. Segundo Kusch (1999a), as decisões inteligentes ocorrem com a intervenção do coração, ao constatar que o termo corazón, en quechua, é considerado quase que uma faculdade psíquica. O coração "tiene el valor de un regulador intuitivo del juicio. [...] Se trata de una especie de coordinación entre sujeto y objeto, con el predominio de un sujeto total" (*Idem*, p. 304).

Diante destas concepções, como fazer caber no mundo acadêmico as metodologias indígenas, se estas apontam para um mundo de incertezas, de contradições, de múltiplas verdades? Eis as contradições que afloram quando falamos em pesquisas indígenas e com indígenas. Se, por um lado, ao territorializarem a academia com suas crescentes presenças, denunciam a violência de séculos de colonização, referindo especialmente as pesquisas "sobre" os povos indígenas, por outro lado, trazem os seus conhecimentos e as suas metodologias. Portanto, cabe à academia aceitá-las, valorizá-las, compreendê-las e dimensionar o quanto essas contribuições enriquecem e

[6] Importante filósofo argentino que pesquisou os saberes indígenas e populares.

complementam o mundo acadêmico. Mas também cabe a Academia se transformar a partir destes saberes. O mundo indígena ensinou e ensina a vida na América - Abya Yala, desde os primeiros europeus que aqui chegaram; ensinam, com seus métodos próprios, como pisar, caminhar neste solo, conversar com o rio, escutar a floresta, se relacionar com os animais, se comunicar com o solo... ou seja, como conviver com todos os seres. O mundo indígena, predominantemente contemplativo, ensina o mero estar, uma postura primordial de respeito e humildade na convivência com todos os seres do universo. O mundo indígena ensina o valor da diferença, ao considerá-la um valor e não um problema a ser apagado.

Mas insistimos na pergunta: como perscrutar essas metodologias e como significá-las no mundo acadêmico, compondo com elas um território plural de pesquisa? Como ressignificar a palavra e as práticas de pesquisa com e dos povos indígenas na academia? Compreendemos que não há uma única resposta, há modos diversos de constituirmos relações e aprendermos mutuamente. Para este dossiê, que nos apresenta pistas para esta aprendizagem, convidamos à publicação de artigos que contemplem reflexões acerca das complexidades e possibilidades que a pesquisa indígena e com povos indígenas dispõe para o campo das ciências humanas e da educação. O objetivo foi reunir trabalhos capazes de proporcionar reflexões tecidas no encontro com indígenas; reunir e divulgar metodologias que são e ou que surgem nos caminhos compartilhados das pesquisas; estabelecer diálogos acerca de caminhares diversos que se encontram; projetar futuros para as pesquisas a partir das memórias ancestrais indígenas. Ou seja, refletir sobre caminhos de pesquisa, a partir dos próprios pesquisadores indígenas e do encontro de pesquisadoras(es) caminhantes que pesquisam com coletivos indígenas.

Pensamos a descolonização numa perspectiva de escuta a pesquisadoras e pesquisadores indígenas que problematizam o próprio sentido de descolonização. Cusincanqui (2021) faz uma crítica ao discurso descolonizador, alegando que este não pode ser separado de uma prática descolonizadora. Da mesma forma, a pesquisa descolonizadora é pensada junto com indígenas e acontece numa relação íntima com o solo ameríndio, como modos de investigar que, além de confrontar o apagamento e a desvalorização das cosmologias indígenas, promovem um giro que requer uma atenção situada. A descolonização é um processo de mudança de ação e de linguagem, se dá no âmbito corporal, simbólico, numa relação mais aprofundada com os indígenas, numa escuta que requer compreensão histórica, sensibilidade e muita reflexão em torno da palavra, dos gestos, daquilo que provoca um outro ponto de vista, uma consciência do indígena habitando em cada um de nós.

Pensar as contribuições metodológicas de pesquisa com os indígenas e sistematizá-las provoca a revisão de conhecimentos, pois acreditamos que a alteridade indígena é um horizonte epistemológico e metodológico oposto à destruição colonial do mundo e da vida. A proposta e a indagação acerca de metodologias indígenas nos levam a um movimento em torno das práticas e saberes indígenas que possuem uma força de resistência e re-existêrncia milenar frente a condição colonial em que estamos enredados.

A descolonialidade é pensada pela Cusincanqui (2021) como um horizonte que se opõe à destruição colonial do mundo e da vida e como uma superação da negação dos territórios e lutas indígenas. Ressaltamos a importância de Kusch (1999b) quando afirma a geocultura e nos faz pensar a ideia de sujeitos com cultura em contraposição aos sujeitos sem cultura. No primeiro, identificamos os indígenas como tais sujeitos, que evidenciam os saberes de seus solos, numa educação fundada na terra e não buscam importar conhecimentos para sentirem que têm cultura. A decolonialidade abre uma compreensão de que estamos todos implicados numa subjetivação discriminatória e racista em um eixo moderno/colonial. E, justamente por isso, buscamos nos organizar numa tomada de com-ciência e com-sentimento em torno da significação do lugar indígena na ciência. Fato este que confronta a necessidade de escutarmos e aprendermos com os povos indígenas, num processo colaborativo, participativo e de aprendizagem mútua e, por isso, intercultural. Ou seja, um processo complementar e recíproco, que ocorre quando atuamos considerando a simetria das culturas, dos conhecimentos e das metodologias.

Diante de muitos questionamentos circulamos entre metodologias nomeadas como populares, colaborativas, interculturais e descolonizadoras. Era preciso para isso, entender mais o que significava cada um dos caminhos que percorremos e o que nos forneciam em termos de elementos teóricos, ferramentas conceituais e práticas (auto)formativas, assim como fazer uma reflexão profunda sobre a postura de quem, como e por que investiga. A pesquisa, desse modo, se mostrou não apenas um caminho para produzirmos conhecimentos, mas também um encontro com nossas próprias histórias, sempre em diálogo com outras histórias, muitas vezes invisíveis nos espaços em que pesquisamos - a universidade. Discutir metodologias implica questionar os espaços legitimados de investigação, questionar como formatam maneiras de produzir e sistematizar o que se produziu, assim como a autoria destas produções. Descolonizar metodologias significa, portanto, descolonizar espaços-tempos das instituições, questionar como validam saberes e os sujeitos que fazem parte deste processo. É frequente escutarmos por parte dos ditos “sujeitos da pesquisa” críticas sobre como seus saberes são usados e que, muitas vezes, não há sequer uma devolução a eles da pesquisa feita por meio de um diálogo respeitoso. Denunciam pesquisas e pesquisadores que aparecem em suas comunidades para extrair informações, para fazer a “coleta de dados” e depois desaparecem. Diante de um extrativismo intelectual em que os sujeitos da pesquisa compartilham seus saberes e não são vistos como autores, é urgente refletir os aspectos éticos da pesquisa e até mesmo, ressignificar o que seja ética desde a compreensão da ética intercultural (SALAS, 2010). Certamente, os procedimentos éticos em pesquisa em curso na academia, embora sejam importantes, ainda são concebidos e regulados sem a presença indígena, situação que nos questiona e nos faz pensar.

Interculturalizar para descolonizar práticas de pesquisa

É urgente falar em descolonização porque ainda vivemos processos brutais de colonização impregnados nas estruturas das universidades e na forma como vivemos, pensamos e comunicamos a pesquisa. A interculturalidade é portanto um caminho necessário para rompermos a bolha eurocêntrica, responsável pela afirmação da racionalidade moderna-colonial. A colonização significou, antes de tudo, a des-coberta e a invenção da própria Europa, permitida através do encobrimento da alteridade presente em *nuestra* América. "[...] De manera que 1492 será el momento del 'naci- miento' de la Modernidad como concepto, el momento concreto del 'origen' de un 'mito' de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de '"encubrimiento' de lo no-europeo" (DUSSEL, 1994, p. 8).

O outro, não europeu era o bárbaro, o selvagem que não possuía conhecimentos, ciência, arte, religiosidade. Visto como não-ser (negados como existência) em relação a tudo que representava ontologicamente a Europa naquele momento, os povos que aqui viviam resistiram a estes processos violentos de morte de seus corpos e saberes. Contudo, essas resistências são apagadas da dita história oficial.

Da mesma forma, a interculturalidade é também um tema urgente para refletirmos a pesquisa. Percebemos que cada vez mais está presente em muitas áreas do conhecimento, bem como nos debates contemporâneos de um modo geral. Isso se dá porque vivemos, como muitos teóricos chamam, uma crise civilizatória. O modelo de civilização que se impôs ao planeta produziu violências, desigualdades, catástrofes socioambientais, enfim, vem destruindo a vida de seres humanos e não humanos.

Quando analisamos, por exemplo, a história ocidental que se impõe como a história, percebemos a tentativa de apagamento de outras possibilidades. É como se lugares que não fizessem parte da geopolítica ocidental eurocentrada não tivessem história nem pensamento, ou seja, não constituíssem uma civilização e estariam ainda na barbárie. A ciência moderna se fez na instauração do pensamento único (monocultural) e na defesa de um modelo de civilizacional capaz de produzir (em sua visão egocêntrica) o que há de mais desenvolvido no pensamento, nas artes, nas ciências.

Por isso, refletir desde a interculturalidade - interculturalidade como uma postura, uma prática - e não somente fazendo dela um tema de estudo, é desestabilizador e insurgente. Exige-nos outras linguagens, outros modos de organizar e constituir ideias, de produzir conhecimento. Segundo Kusch (1978), todo diálogo de alguma forma é intercultural.

> Un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad. La distancia física que separa a los interlocutores y las vueltas retóricas para entenderse, refieren a un problema cultural. Entre los interlocutores tiende a hacer una diferencia de cultivo, pero no en el sentido del grado de culturalizacón logrado por cada uno, o sea, de que uno sea mas culto que otro, sino ante todo en el estilo cultural, o más bien, en el

> modo cultural que se ha encarnado en cada uno (KUSCH, 1978, p. 13).

Kusch, pensador que recorremos em muitos momentos nesta escrita, realizou investigações sobre o pensamento indígena e popular, inaugurando inclusive, no campo filosófico, um modo próprio de fazer pesquisa, incorporando (mas também reinventando) metodologias da Antropologia a partir do trabalho de campo que fazia. O autor nos fala que estamos, enquanto humanidade, imersos na cultura, compreendida aqui como um elemento que nos constitui como pessoa, mas também como coletivo. Ao colocarmos o mundo em diálogo confrontamos não somente posições, mas modos de estar. A interculturalidade torna-se assim caminho de aprendizagem, e para isso é preciso desaprender para aprendermos a aprender de outras formas. O diálogo intercultural nos tira da arrogância de que temos a chave de explicação e compreensão do mundo; que nossos conceitos, linguagens são suficientes para elaborar perguntas (origem do pensar e de toda ciência), mas também respostas aos problemas que vivemos.

Outro importante pensador da interculturalidade e que nos ajuda a entender os caminhos metodológicos a serem percorridos para vivê-la, é Raimon Panikkar (2006). Seu pensamento, carregado de autenticidade, nos apresenta um diálogo que incorpora as múltiplas dimensões de sua vida. Panikkar nos alerta que continuamos a ler o outro com os valores de nossa cultura. A interculturalidade requer sairmos de nosso "lugar" para irmos ao encontro de outros "lugares". Isso não significa abandonarmos nossa cultura, mas aprendermos inclusive, no encontro com o outro, a encontrar pontes possíveis de diálogo e de aprendizagem mútua, e com isso, reler nosso próprio lugar. A cultura assim, não é estática, é também criação de tradições. É desse modo, que Panikkar (2006, p.37-38) identifica cinco momentos distintos que resultam do "encontro" entre culturas.[7]

O primeiro momento, Panikkar chama de *isolamento*, ou seja, o total encerramento em uma cultura, olhando para si mesmo como centro do mundo e única possibilidade de existência. O segundo momento é a *indiferença* e, consequentemente, o desprezo, em que a cultura do outro não nos afeta e não tem nada a nos dizer. A indiferença torna-se também uma forma potente de negação do outro, sua invisibilidade e inaudibilidade faz com que o outro deixe de existir. Um terceiro momento, descrito por Panikkar, é a *condenação e a conquista* do outro, percebido como estrangeiro torna-se uma ameaça e deve ser suprimido. Não há uma invisibilidade, mas uma construção de uma identidade feita desde a leitura do colonizador. O quarto momento é o da *coexistência:* há o "reconhecimento" do outro, e por isso, tolera-se sua existência. Tolerar é suportar, e nesta perspectiva, as fronteiras políticas e territoriais são bem definidas. O último e mais importante momento para refletirmos a interculturalidade é a *convergência e o diálogo,* em que o encontro se dá na busca da complementaridade, em que todos que fazem parte desta relação possuem importância e tem algo a ensinar.

[7] Colocamos aqui encontro entres aspas, pois estes momentos não representam encontro no sentido ético da palavra, mas profundos desencontros.

Pensamos que para imaginar caminhos interculturais na universidade e na Educação como um todo, necessitamos de uma profunda abertura ao outro, feita por meio do diálogo. O pensar objetivo e mesmo subjetivo não nos permitem esta abertura, que segundo Panikkar, somente é possível pelo pensamento simbólico. “Esta compresión no es conceptual (los conceptos pueden ser incompatibles), sino simbólica - lo que implica una cierta empatía y participación en un universo simbólico que no es exclusivamente epistemológico” (PANIKKAR, 2006, p. 46).

O método próprio da interculturalidade é o diálogo dialogal, em que não há regras antecipadamente feitas para ordenar o diálogo, regras estas que sempre são ditadas a partir de um lugar cultural. O diálogo é seu acontecer mesmo, pois “la vida humana no se reduce a su comprensión lógica” (PANIKKAR, 2006, p. 49). É assim que o encontro acontece, uma aventura ao desconhecido, por isso escapa a todas as regras, condições e conceitos pré-estabelecidos de compreensão. O encontro intercultural é palavra e escuta, presença que é presente, mas também passado e futuro. No encontro profundo muitos e muitas estão presentes, mesmo que seus corpos não estejam ali. Somente a escuta do coração nos permite perceber tal presença. A interculturalidade, portanto, não é apenas encontro com humanidades, mas com a vida em suas diferentes formas e linguagens. Se a pesquisa que se pretende intercultural não assumir essa densidade, não será intercultural.

O dossiê

Os artigos que compõem o dossiê apresentam escritas sensíveis, aprofundadas nos territórios indígenas do Brasil, da Colômbia, dos Andes e trazem saberes de muitos recantos. Os textos reforçam elementos densos para pensarmos as contribuições dos indígenas nos modos interculturais de pesquisa, abrangendo a riqueza da pluralidade das vozes e alteridades das línguas que os indígenas vivem. Aparece a densidade de conhecimentos, expressões de linguagem cosmológica, da natureza e de línguas indígenas, bem como a elaboração de narrativas pautadas nas oralidades, na escuta e nas escritas conjuntas.

No contexto dos artigos que compõem o dossiê, aparece o que consideramos ser necessário para uma descolonização nas metodologias de pesquisa, uma postura reflexiva e intercultural com os povos Mbya-Guarani, Guarani e Kaiowá, Guarani Nhandewa, Kaingang, Anacé, Wayuu, Pataxó, Tukano, Macuxi, Desana, Wassu Cocal, Pankaruru, Baniwa ou Madzeniakonai, Cariri, Potyguara, Atikum, Gavião, Tremembé, entre outros tantos. São povos que vivem no altiplano, região andina da América, no coração da amazônia, nas regiões Sul, Nordeste, Norte, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. São muitas línguas, linguagens e culturas. Nos textos, autoras e autores mostram e revelam situações e considerações em torno de processos de pesquisa que emergem da interculturalidade com os indígenas e de um processo denso e maduro de sentipensar a partir da experiência de pesquisa intercultural. São reflexões que provocam pesquisadoras e pesquisadores não indígenas a se interrogarem, assumindo lugares do não saber, pleno de contradições, de

perguntas e de encantos pelas novas (des)aprendizagens. Há uma revelação de trajetórias em desconstrução – processos para (re)pensar e (re)aprender de novo, no qual vai nos fazendo escutar o que dizem os pesquisadores indígenas num processo de diálogo interepistêmico, nos fazendo considerar o sentido de pesquisa descolonial, em uma escuta e em um fazer com os próprios indígenas.

Abrindo o dossiê, temos o texto de Josef Estermann, que nos desafia a uma desconstrução intercultural e decolonial para considerar as epistemologias andinas, embasadas na cosmovivência e na filosofia dos povos indígenas do altiplano de América. Na sequência, o artigo *Os Tehêys Pataxoop e as Belas Palavras Guarani: educação e divulgação de ciências físicas e humanas (com) perspectivas indígenas*, fruto de uma elaboração coletiva, dispõe reflexões que contribuem na construção de caminhos metodológicos de pesquisa com indígenas, na relação intercultural com os paradigmas das ciências físicas (astronomia e física) e humanas (geografia e história). Seguindo na leitura, encontramos o artigo que aborda a relação entre seres humanos e espíritos da natureza: Wa'í Mahsã Me'ra Mahsã Deró Nisetiró. A escrita compartilhada reflete o esforço de diálogo e vivência de um autor indígena do povo Tukano e uma autora não indigena da academia, em um trabalho de aconselhamento durante os estudos de doutorado.

No próximo artigo, o exercício metodológico desde a sabedoria da cerâmica do povo Macuxi nos convida para caminhar rumo à interioridade, a conhecer e respeitar o conhecimento visível e invisível deste povo, conhecimento que dialoga com as vozes da física quântica e da complexidade. Na sequência, duas pesquisadoras da academia, uma brasileira, outra colombiana, vivenciam metodologias da pesquisa com mulheres do povo Wayuú, na Colômbia, que "proponen la mochila Wayuú y el ritual del encierro como metáforas del camino metodológico vivenciado".

Partindo da compreensão de que as metodologias indígenas, desenvolvidas e produzidas em interação com a comunidade, possam ser uma ferramenta importante e significativa no sentido de colaborar com o campo da pesquisa acadêmica, o artigo posto na continuidade do dossiê convida a pensar o decolonial "desde" e "com" os povos Guarani e Kaiowá. Na sequência, um artigo tecido coletivamente, apresenta o grupo de pesquisa Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), formado por pesquisadores(as) indígenas, com a participação de não indígenas. Apresentam as ações do grupo, as metodologias desenvolvidas a partir da concepção Tehêy, do povo Pataxó, bem como os significados deste grupo para seus (suas) participantes.

Em Metodologias colaborativas nas pesquisas com educação e povos indígenas, um pesquisador Kaingang e uma pesquisadora não indígena vinculada à academia, relatam a história de um processo de aprendizagens compartilhadas na produção de uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Na mesma trilha, um pesquisador Kaingang e uma pesquisadora não indígena refletem acerca de seu caminhar conjunto na academia, mostrando aprendizagens ancestrais que constituíram a metodologia *Vãfy*, inspirada na trama da arte e no trançado cultural, referendando os princípios filosóficos de oposição e complementaridade contidos na narrativa de origem do povo Kaingang. As reflexões epistemológicas a partir de trajetória de

pesquisa com os Anacé contemplam o artigo que vem na sequência, evidenciado os limites, as possibilidades e os aprendizados no trabalho e na pesquisa com povos indígenas.

Uma experiência de Pesquisa Ação Participante com saúde mental e diversos povos indígenas de um estado do Nordeste do Brasil constitui a narrativa do próximo artigo. A partir de lentes interseccionais e interculturais que considerem os saberes e práticas ancestrais na produção de conhecimento, os pesquisadores apontam caminhos possíveis para a descolonização de práticas de pesquisa. Diferentes olhares sobre os fenômenos naturais no ambiente tropical - Sudoeste do Amazonas (Acre) é o tema do artigo que segue, baseado em uma experiência de formação de professores indígenas na disciplina de Geografia. Finalizando o dossiê, professoras Mbya-Guarani e professoras não indígenas se encontram na busca de novas relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas. Nesse encontro, reconhecem tensões e conflitos, mas também possibilidades para pensar e construir outras formas de compreender a educação, as relações de alteridade e o papel da academia, tendo como metodologia o “nhemongueta”.

Por fim, apresentamos a arte que foi escolhida como capa do dossiê, também capa deste número da revista Espaço Ameríndio, produzida por Ana Luisa Teixeira de Menezes, uma das organizadoras do dossiê. A pintura é parte de um processo de produção de imagens que emergiu de estudos e de uma simbolização da caminhada da mulher na história de criação da vida guarani, impulsionando um pensamento imagético. A imagem da capa é uma amplificação simbólica de uma longa vivência com o pensamento Guarani, num processo intercultural subjetivo que atravessa a dimensão puramente racional. Destacamos a imagem da capa como uma experiência intercultural na perspectiva de Kusch (1999a), ativada a partir da alteridade indígena, um modo de estar e pensar sensível, plural e profundo.

Por fim, desejamos uma boa leitura. Que as palavras postas neste dossiê, assim como as imagens, possam ressoar em muitos espaços de pesquisa, abrindo caminhos para metodologias interculturais.

Referências bibliográficas

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. **Prácticas creativas de re-existencia:** más allá del arte…el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Del signo, 2017.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakak utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Traduzido por Ana Luiza Braga, Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 edições, 2021.

DUSSEL, Enrique. 1**492 El encubrimiento del Otro**: Hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz:Plural editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación –UMSA, 1994.

KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en América**. In. Obras completas, Tomo II (p. 255-546). Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 1999a.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. In. Obras completas, Tomo III (p. 5-240). Rosário, Argentina: Editorial Fundación Ross, 1999b.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e Interculturalidad:** una reflexión filosófica. Barcelona: Herder Editorial, 2006.

SALAS, Ricardo. **Ética Intercultural**: (re)leituras do pensamento Latino-Americano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

Recebido em: 25/08/2024 * Aprovado em: 26/08/2024***** Publicado em: 31/08/2024

EPISTEMOLOGÍA ANDINA: DEL EXTERMINIO DE LO AJENO A LA RECUPERACIÓN DE LO PROPIO

JOSEF ESTERMANN[1]
UNIVERSIDADE DE LUCERNA, SUÍÇA
https://orcid.org/0000-0002-2325-1932

RESUMEN: *La búsqueda de una epistemología indígena andina encuentra muchos obstáculos por parte de la epistemología occidental dominante que se viene imponiendo a partir de la Modernidad a todo el mundo. Se plantea como necesidad una deconstrucción intercultural y decolonial de los presupuestos principales de la tecnociencia de cuño occidental y el desarrollo de una epistemología indígena propia que se basa en la cosmovivencia y filosofía andina indígena. La cuestión del lenguaje es fundamental en esta aspiración. A manera de ejemplo, el autor diseña pautas para una ciencia médica indígena en el contexto de enfermedad y salud. Sin un diálogo o polílogo intercultural crítico que incluye una mirada decolonial y despatriarcal, no es posible llegar a tener una epistemología indígena propia.*

PALABRAS-CLAVE: *Epistemología, epistemicidio, decolonialidad, tecnociencia, Filosofía Andina, hermenéutica diatópica, universidades interculturales, Filosofía Intercultural.*

ABSTRACT: *The search for an indigenous Andean epistemology encounters many obstacles from the dominant Western epistemology that has been imposed on the entire world since Modernity. The need arises as an intercultural and decolonial deconstruction of the main assumptions of Western techno-science and the development of an indigenous epistemology based on Indigenous Andean cosmovivencia and philosophy. The question of language is central to this aspiration. By way of example, the author designs guidelines for an indigenous medical science in the context of illness and health. Without a critical intercultural dialogue or polylogue that includes a decolonial and depatriarchal perspective, it is not possible to have an indigenous epistemology of our own.*

KEYWORDS: *Epistemology, epistemicide, decoloniality, tecno-science, Andean Philosophy, diatopical hermeneutics, intercutlural universities, Intercultural Philosophy.*

---

[1] De origen suizo (1956), con una larga trayectoria en el mundo andino, es doctor en filosofía y licenciado en teología. Trabajó en un barrio popular en Cusco en Perú (1990-1998), en la línea de la Teología de la Liberación. Fue director del Instituto de Misionología Missio e.V. (MWI) en Aquisgrán en Alemania (1998-2004), docente e investigador en el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT), en la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (UCB), en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) en La Paz-Bolivia. De 2012 a 2021, trabajó como responsable de Bases & Investigación con Comundo en la "Casa Romero" y como docente en la Universidad de Lucerna (Suiza). Hoy es jubilado comprometido con un mundo mejor.

Introducción

Lo “indígena” ha sido, por muchos siglos, objeto de investigación antropológica y caja de resonancia para todo tipo de proyecciones, desde la figura del “noble salvaje” hasta aquella del “hombre bárbaro”. La mujer y el varón indígenas -y todos los demás géneros- han sido (en el caso de *Abya Yala* o América Latina) durante quinientos años un objeto de estudio para sujetos no-indígenas, con la consecuencia de que su ser y actuar fueron descritos y analizados dentro de los parámetros vigentes en el mundo académico occidental. La mirada ajena encontraba en la alteridad humana lo que el campo axiomático y científico esperaba, con tal de que muchas obras de la antropología cultural o etnología dicen mucho más sobre las y los investigadores/as que sobre su “objeto”, los pueblos indígenas. El veredicto de Hegel sobre América de que ésta haya sido hasta el momento de la Conquista “sólo el eco del Viejo Mundo y la expresión de una vitalidad foránea...” (Hegel, 1979, p. 114)[2], expresa mucho más sobre el eurocentrismo del filósofo alemán que sobre América.

Este veredicto es la síntesis concisa de la empresa monológica[3] del colonialismo y de la expansión del modelo occidental de ciencia y conocimiento. La alteridad civilizacional, es decir: el otro y la otra, no tiene ni ideas ni voz propias para expresarlas, sino que es solo una caja de resonancia de una “vitalidad foránea”. El eco tiene su origen en Europa u Occidente[4] a donde vuelve sin alteración alguna rebotado por los pobladores de este “nuevo mundo”; ellos mismos quedan silenciados y mudos, porque sus idiomas y saberes no logran sintonizar con las frecuencias de los idiomas y saberes europeos. Conclusión: *Abya Yala*[5] no existe, y si existiera, sólo existe gracias a Europa y sus voces. Ginés de Sepúlveda, el contrayente de Bartolomé de las Casas en la disputa de Valladolid de 1550 sobre la cuestión de si las y los indígenas de *Abya Yala* tuvieran alma o no, lo expresó aún más drásticamente en su obra *Democrates Alter*:

> Compara estas dotes de prudencia, ingenio, magnanimidad, templanza, humildad y religión de los españoles con las de esos hombrecillos en los que apenas se puede encontrar restos de humanidad, que no sólo carecen de cultura, sino

[2] "Was bis jetzt sich hier ereignet, ist nur der Widerhall der Alten Welt und der Ausdruck fremder Lebendigkeit..."). En: Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1979). "Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte". *Werke in zwanzig Bänden*. Tomo 12. Frankfurt/M.,114.

[3] Con este adjetivo me refiero tanto al “monólogo” que viene practicando gran parte de la Academia occidental, como a la “única lógica” que considera como universalmente válida.

[4] Está claro que “Europa” y “Occidente” no son sinónimos, pero cuando se trata del dominio colonial y neocolonial, Europa es la bandera para la expansión de la civilización occidental en el mundo. En la actualidad, sería más acertado hablar de “occidentocentrismo” en vez de “eurocentrismo”, porque los valores de la civilización europea han pasado a otros ámbitos geográficos (EE. UU., Canadá, Australia etc.) que impregnan el mundo con sus valores e ideas.

[5] Prefiero el término nativo *Abya Yala* (que significa en el idioma de los Kuna de Panamá «la tierra donde vivimos») al de «América» que se debe al afán del conquistador italiano Amerigo Vespucci de eternizarse. Normalmente, los/as autores/as hacen una distinción entre «Iberoamérica» o «América Latina» por un lado, es decir: la cultura y sociedad bajo influencia española y portuguesa, y «Amerindia» o «Abya Yala» por otro lado, es decir: la cultura y sociedad nativa original, la llamada «América Profunda» (Kusch).

> que ni siquiera usan o conocen las letras ni conservan monumentos de su historia sino cierta oscura y vaga memoria de algunos hechos consignada en ciertas pinturas, carecen de leyes escritas, y tienen instituciones y costumbres bárbaras. (Pereña, 1992, p. 209)[6]

Un tercer ejemplo ilustra la situación de lo "indígena" ante el prejuicio científico y epistemológico por parte de la investigación antropológica tradicional. Me refiero al encuentro legendario entre el conquistador español Pizarro, secundado por el padre Valverde, y el último Inca Atawallpa[7], en 1532 en Cajamarca. Según la leyenda, el padre Valverde ofrecía a Atawallpa el libro de la Biblia diciendo que este fuera la palabra de Dios; se dice que Atawallpa tomó el libro, lo acercaba a su oído, escuchaba atentamente, y, como no hablaba, tiró el objeto al piso diciendo que no habla. Una vez más, el "monólogo" europeo no podía imaginarse una epistemología y axiología "otras", hecho que ha dado inicio al genocidio más grande de la historia y la cristianización forzosa del continente americano.

Epistemicidio como forma colonial y racista de exterminio

El colonialismo conoce muchas formas de exterminio, de erradicación de lo "otro" de las personas y estructuras colonizadas. El genocidio es la forma más extrema, el racismo un dolor y humillación permanentes, la "extirpación de idolatrías"[8] un intento histórico de acabar con la religiosidad y espiritualidad ancestrales de los pueblos de *Abya Yala*. El epistemicidio[9] era y es tal vez la forma más sutil y a la vez más eficaz de ignorar la alteridad. En el caso andino, tiene muchos aspectos y una historia de más de quinientos años. La epistemología dominante del colonizador y neocolonizador ejerce una violencia simbólica y real sobre todo tipo de representación epistémica que no fuera consistente con la propia postura. El último inca Atawallpa no entendía que la Biblia fuera palabra de Dios y, por tanto, "hablara". Una epistemología basada en otro tipo de percepción que la visual, no es

[6] Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1572/3), historiador y eclesiástico español, cronista del rey Carlos V, tomó en la controversia con Bartolomé de las Casas (1484/5-1566), sobre la legitimidad de la Conquista y subyugación de los "indios" como esclavos, la posición opuesta.

[7] En forma españolizada, se lo escribe "Atahualpa" (ca. 1500-1533); en quechua, *Atawallpa* o *Ata wallpa* significa "gallina feliz", pero como la gallina recién fue introducida por los colonizadores, es posible que el nombre quechua para el animal viene justamente del último Inca, y este su nombre se deriva del puquina, un idioma preincaico. En puquina, *ata wallpa* significaría "electo" *(ata)* y "valiente" *(wallpa)*.

[8] Me refiero a las "campañas de extirpación de idolatrías" (sobre todo en Perú, pero también en México) que se llevaron a cabo en tres etapas: de 1609 a 1619, bajo el franciscano Francisco de Ávila, de 1625 a 1626, bajo el Conquistador Gonzalo de Ocampo, y de 1641 a 1671, bajo el arzobispo y canonista Pedro de Villagómez. Los inquisidores intentaron erradicar todos rasgos de la religiosidad autóctona, en especial la veneración de la *Pachamama*, el uso de la hoja de coca y prácticas como el matrimonio andino. Pero la empresa de la "extirpación de idolatrías" en América Latina llegó a punto cero, es decir que resultaba muy difícil o inclusive imposible.

[9] «Epistemicidio» es un concepto acuñado por Boaventura de Sousa Santos (De Sousa Santos 2010) y se refiere a la destrucción de los conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas. Cf. también Correa 2014.

compatible con el predominio occidental del "ver" *(theorein)*;[10] por lo tanto, no existe, porque no puede existir. Este tipo de imposición de una epistemología particular -en este caso, la occidental dominante- es la expresión de la violencia epistémica[11] que es el acompañante fiel de la empresa colonial y neocolonial.

Esta violencia se manifestaba y sigue manifestándose en muchas formas. Sin haber visto una sola persona indígena, Ginés de Sepúlveda[12] mencionaba en la cita mencionada una serie de prejuicios sobre los pobladores de *Abya Yala*: no tienen cultura, no conocen la escritura ("letras"), no tienen historia significativa, carecen de leyes, tienen costumbres e instituciones bárbaras. La epistemología del intelectual occidental dominante se apoyaba en el siglo XVI -e inclusive hoy- en textos escritos, una historiografía cronológica, leyes formales establecidas en documentos, costumbres patriarcales e instituciones jerárquicamente estructuradas. La violencia epistémica consiste, por un lado, en la imposición de este canon a las y los indígenas, y, por otro lado, en la negación o ignorancia de una epistemología "otra". Ambas formas de la violencia epistémica se complementan y se justifican mutuamente: como "estos hombrecillos" no tienen epistemología alguna, es decir modos "científicos" de acercarse al mundo, hay que enseñarles o, en el caso extremo, imponerles a la fuerza la epistemología vigente del colonizador. Y al revés: la enseñanza o imposición de la propia epistemología, o sea, de la filosofía, religión, leyes e instituciones occidentales (en la forma de la Escolástica Renacentista española), demuestra la ausencia de una epistemología por parte de los pobladores de *Abya Yala*.

La negación y la ignorancia constituyen el primer paso de un epistemicidio sistemático a lo largo de los últimos quinientos años. Cuando ya no se podía invisibilizar las huellas de una religiosidad y ritualidad indígenas, se procedía a su exterminio, a la "erradicación" de las llamadas idolatrías. Las "campañas de erradicación de idolatrías" en el siglo XVII fueron el intento de acabar en forma definitiva con una epistemología "otra", pero se frustraron. A lo largo de la Colonia y vida republicana, las y los indígenas

[10] El predominio del sentido de la vista en Occidente se puede rastrear desde la Antigüedad hasta las culturas de diseño y video contemporáneas. En la filosofía, la vista no sólo daba el nombre a la "teoría" (*theorein*: "ver"), sino que suele ser usada como modelo ejemplar para la comprensión y el concepto. En muchos idiomas indoeuropeos, "ver" también es usado para "comprender": "ya lo veo" significa "ya lo comprendo". En los idiomas germánicos es inclusive más obvio: *insight* en inglés o *Einsicht* en alemán significan la comprensión intelectual.

[11] "Violencia epistémica" es un concepto acuñado por la crítica literaria y feminista hindú Gayatri Spivak en el artículo *Can the subaltern speak?* de 1988 (Spivak 1988), tomado del concepto de la "violencia simbólica" de Pierre Bourdieu (Bourdieu y Passeron 2001) y adaptado a la situación de grupos subalternos, incluyendo la de las mujeres. Según Spivak, la "violencia epistémica" consiste en el proceso colonial de "subalternizar" el conocimiento colonizado "como 'conocimiento subyugado', un conjunto total de conocimientos que han sido descalificados como inadecuados para su tarea o insuficientemente elaborados: conocimientos ingenuos, localizados en la parte baja de la jerarquía, por debajo del nivel requerido de cognición o cientificidad" (Spivak 2003, 317).

[12] Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1572/3), historiador y eclesiástico español, cronista del rey Carlos V, tomó en la controversia con Bartolomé de las Casas, sobre la legitimidad de la Conquista y subyugación de los "indios" como esclavos, la posición opuesta. Defendió entonces, basándose en Aristóteles, la legitimidad de la esclavitud de la población indígena y de la Conquista.

resistían en la clandestinidad a esta empresa "monológica" y epistemicida de Occidente. A pesar del dominio epistémico de Occidente, siguen existiendo saberes "otros", idiomas nativos no-europeos y muchas instituciones y costumbres "bárbaras".

Las formas epistemicidas de Occidente se transformaban después de la época colonial, pero no desaparecían por completo. En vez de exterminar pueblos enteros (genocidio) o erradicar todas las huellas de sus culturas ("extirpación de idolatrías"), la Modernidad occidental intentaba imponer su modelo civilizatorio por medio del sistema educativo, jurídico y político. Los pueblos indígenas son incluidos en la gran empresa de la globalización neoliberal y del imperialismo cultural occidental. Son tomados en cuenta en la medida en que saben adaptarse a los parámetros científicos, culturales, religiosos y sociales de Occidente. El precio de su "inclusión" es una "circuncisión civilizatoria"[13] que incluye la renuncia a tipos de saber "otros", a éticas distintas, a modelos de jurisdicción propios y a formas de religiosidad incompatibles con el cristianismo de origen europeo.

Las muchas formas de "adaptarse" forzosamente al mundo moderno occidental contienen un alto grado de violencia epistémica, aunque muy sutil y amable. Se la puede notar de forma particular en las estrategias de la "ciencia" occidental dominante en su acercamiento a la "alteridad", especialmente al mundo indígena. La antropología cultural o etnología "objetivaba" y "cosificaba" por siglos a las y los indígenas en el sentido de tratarles como objeto de estudio, como si se tratara de un insecto bajo el microscopio. La filosofía ignoraba por siglos -y en parte, sigue ignorando- la existencia de filosofías indígenas propias, no compatibles con los principios de las corrientes principales de la filosofía occidental.[14] La medicina trataba de imponer sus estándares biomédicos y farmacéuticos, ignorando por largo tiempo la existencia de modelos alternativos de diagnóstico, intervención y terapia en el mundo indígena. La pedagogía imponía el aprendizaje de los idiomas coloniales español y portugués, la escritura y la autoridad de los textos. La política intentaba convertir a las y los indígenas en "ciudadan@s", después de haberlos excluido por completo de la vida política. La jurisprudencia trataba de introducir el derecho formal de origen romano que hace hincapié en el individualismo y la autonomía del sujeto humano. La economía se esfuerza en incorporar las economías autárquicas y mutualistas del mundo indígena a la lógica neoliberal del mercado. Y la sociedad en su

[13] Pablo de Tarso se resistió contra Pablo a imponer a las personas masculinas no-judías (comúnmente llamadas "paganas") la circuncisión como prerrequisito para devenir cristianos. Sn embargo, sus sucesores (como Agustín de Hipona) impusieron una suerte de "circuncisión helénica", es decir la adopción lingüística, cultural y filosófica a la civilización helénica que iba a determinar gran parte del cristianismo y la teología correspondiente posteriores. Algo parecido ocurre con la colonización de Abya Yala. Sólo a condición de que adopten el idioma europeo, la religión católica y la cultura occidental, las y los indígenas pueden formar parte de las nuevas repúblicas. Fernando Mires habló, por eso, de la "colonización de las almas". (Mires 1987)

[14] Inclusive corrientes filosóficas muy latinoamericanas como la Filosofía de la Liberación se resistían por mucho tiempo reconocer el aporte de las filosofías indígenas (nahua, maya, andina, mapuche etc.) en la elaboración de una filosofía genuinamente latinoamericana y su contribución a la filosofía en perspectiva intercultural. Hasta la actualidad, existe, por ejemplo, un debate acerca de la cuestión de la "filosoficidad" de la Filosofía Andina.

conjunto quería y quiere extender su modelo heteronormativo, patriarcal y egocéntrico al mundo indígena.

Esta historia de relaciones epistemicidas y sumamente asimétricas no se limita a un pasado remoto, sino que se repite hoy por hoy en muchas partes del mundo. Tomar conciencia de ella debe ser el primer paso para lograr una epistemología "otra" propia. Muchos pueblos indígenas rechazan la epistemología occidental dominante, no porque sería mala o poca científica, sino porque ha sido y sigue siendo nociva para ellos y la naturaleza no-humana. La epistemología occidental dominante, plasmada en el ideal cartesiano, es violenta en su afán de objetivar y cuantificar todo lo que se considera objeto de investigación, incluyendo el ser humano. El epistemicidio concomitante es tanto el arma más sutil y eficaz del colonialismo y neocolonialismo occidental como el instrumento predilecto para mantener este dominio.

Hacia una epistemología "otra"

Buscar y construir epistemologías alternativas en medio del dominio globalizado de un modelo único de saber, resulta muy complejo y se parece a la recomposición de un tren en plena carrera. Los instrumentos que intelectuales indígenas tienen a la mano provienen de esta epistemología única y son "contaminados"; mientras se busca nuevos instrumentos y metodologías, es imprescindible usarlos, conscientes de su contaminación. La alternativa radical de echar por la borda todo tipo de "ciencia" promovida por el colonizador y neocolonizador, no me parece viable ni deseable. No se trata de buscar ni una epistemología precolonial ni poscolonial, sino decolonial.[15] Lo decolonial en esta búsqueda consiste en la toma de conciencia de las relaciones de poder en la construcción y difusión de saberes. En un mundo interdependiente globalizado, no hay camino fuera de lo intercultural, en un sentido crítico y decolonial.[16]

La primera dificultad se nos plantea ya en el momento de abrir la boca: ¿En qué idioma hablamos? ¿Por qué medio expresamos nuestro sentipensar? ¿Cómo expresamos nuestra experiencia de vida?[17] La cuestión del lenguaje y de la escrituralidad (condición textual) determina gran parte de la cuestión epistémica. Mientras que los idiomas indoeuropeos se estructuran alrededor del sustantivo, muchos idiomas indígenas son verbocéntricos, es decir: se

[15] Las posturas poscoloniales surgieron sobre todo en el mundo anglosajón y en las excolonias de Gran Bretaña como la India (cf. Spivak 1988). Su pretensión es sobre todo de tipo sociológico y literario. Los estudios decoloniales de cuño latinoamericano (cf. Quijano 2000; 2007; Mignolo 2007; Asher 2013) enfocan desde la entrada en el tema epistemológico y de poder. Una vuelta anacrónica a un estado precolonial no me parece factible ni deseable. Con tal de que lo decolonial es la categoría de análisis idónea para efectuar una deconstrucción intercultural del mapa epistemológico.

[16] Hago aquí una distinción muy tajante entre una interculturalidad "culturalista" posmoderna, por un lado, y una interculturalidad "crítica" decolonial, por otro lado. Aunque la línea divisoria entre las dos no siempre está muy nítida, coincide a grandes rasgos con la línea entre lo poscolonial y lo decolonial.

[17] En otra oportunidad lancé una definición bastante básica de lo que es "cultura". "es lo que entra a la boca y lo que de ahí sale" (Estermann 2010b, p. 20). En otras palabras: cultura es "la manera cómo organizamos y manejamos nuestra alimentación, pero también el modo de cómo expresamos nuestro vivir mediante la lengua" (ibidem).

estructuran en torno al verbo. Este hecho prefigura nuestra vivencia y concepción del mundo.[18] La filosofía occidental ha sido en sus vertientes dominantes una filosofía sustancialista, tomando el "sustantivo" idiomático como referente para la ontología centrada en la sustancia o el átomo. La filosofía andina -para mencionar un ejemplo de filosofía indígena- es un pensar relacional que da prioridad a la relacionalidad, apoyándose en el carácter relacionador del verbo en los idiomas indígenas quechua y aimara.

¿Cómo se puede, entonces, hacer "ciencia" en un idioma indígena nativo, y no en uno u otro idioma considerado digno de la cientificidad? Para decirlo claramente desde la entrada: el cuento de que existen idiomas aptos para el lenguaje "científico" (como el latín o inglés) y otros que no se prestan para expresar lo "científico", o que hay idiomas "filosóficos" (como el alemán) y otros no aptos para la filosofía, es el resultado de una mirada eurocéntrica y colonial. Los idiomas considerados por la Academia en la actualidad como "científicos", sobre todo el inglés, se han evolucionado a lo largo de siglos con una terminología pertinente y cada vez más sofisticada, debido a la presión de poder por parte de los motores globalizadores. El inglés, por ejemplo, ha sido hasta el siglo X un idioma inexistente[19] y hasta el siglo XVII, en el mundo científico y filosófico, un idioma prácticamente ignorado.[20] Su auge no se debe a las potencialidades del idioma como tal, sino al poder político, militar y económico de sus representantes que sabían imponer su visión del mundo a partir del siglo XX. Sin Estados Unidos, el inglés en la actualidad no sería la *lingua franca* en el mundo académico globalizado. Y es muy probable que, dentro de treinta años, lo será el mandarín.

El uso de un idioma indígena como soporte de una cierta epistemología es, ante todo, un acto de resistencia y de crítica decolonial. Los problemas lexicales y de terminología pueden ser resueltos mediante una hermenéutica politópica y la búsqueda de equivalentes homeomórficos.[21] Pero más que una opción es un deber, porque el uso de un idioma y su representación (en textos, cuentos, figuras, gráficos, fotografías etc.) prefiguran nuestro saber. Una epistemología holística que incluye el pensar, sentir, intuir, soñar y celebrar, llega a otros resultados que una epistemología reduccionista ratio-empírica. El idioma sirve de primer vehículo para expresar lo vivido, experimentado, sufrido, sentido y pensado. Expresar el sentimiento de que todo esté conectado con todo (principio de relacionalidad) en inglés no es lo mismo que expresarlo en quechua; puede

[18] Cf. Al respecto Estermann 2022.

[19] Inicialmente, el inglés antiguo que fue hablado hasta el siglo XII o XIII era un conjunto de dialectos, que reflejaba el variado origen de los reinos anglosajones de Inglaterra. El *late west saxon* (sajón occidental tardío) era uno de estos dialectos que se impuso a los demás y llegó a dominar. De ahí surgió el inglés moderno.

[20] La primera obra genuinamente filosófica escrita en inglés fue *The Advancement of Learning* de Francis Bacon de 1605, pero hasta entrando el siglo XVIII, muchas obras de filósofos británicos (como también de los alemanes y franceses) aparecieron siempre en latín. Los idiomas nativos europeos recién se impusieron en la filosofía a partir de 1750.

[21] Sobre el quechua como lengua filosófica, véase Mejía 1994. El concepto de la «hermenéutica diatópica» fue acuñado por Raimon Panikkar en el contexto de la determinación de la relación entre las tradiciones filosóficas índicas y la filosofía occidental moderna (Panikkar 1996, sobre todo 15-17; Panikkar 1997, 46. La noción aparece por primera vez en Panikkar 1979, 8s.). La "hermenéutica politópica" o "pluritópica" amplía el marco de interpretación y diálogo intercultural a un polílogo. Respecto a los "equivalentes homeomórficos", véase más abajo.

ser que un@ intelectual europe@ empiece a expresarlo partiendo de si mism@, para posteriormente tender puentes a los demás y el mundo no-humano. Una persona quechua hablante parte probablemente de la figura del *pacha*[22] como red orgánica de relaciones de las que el sujeto humano forma parte.

En perspectiva intercultural, la cuestión lingüística es fundamental, porque es el vehículo predilecto para expresar sentires y pensamientos acerca de la vivencia de la realidad. Para el mundo indígena, el contacto predilecto con el "mundo" no se efectúa mediante la visión y su abstracción conceptual, sino a través de la vivencia integral. Por lo tanto, hablar de "cosmovisiones" indígenas no es pertinente; más bien refleja una mirada eurocéntrica sobre la alteridad cultural. Los pueblos originarios o indígenas no poseen "cosmovisión" en el sentido occidental de una *Weltanschauung* o teoría acerca del mundo, sino una "cosmovivencia" o "cosmo-espiritualidad" que incluye una práctica vivencial colectiva. En el mundo andino, se podría hablar de una "*pacha*-vivencia", porque lo que los antiguos griegos llamaron *kosmós*, en la acepción indígena andina viene a ser *pacha*, el conjunto de relaciones espaciotemporales con constituyen el gran organismo cósmico.[23]

La hermenéutica día- o politópica no busca sinónimos lexicales entre dos o más idiomas, sino equivalentes homeomórficos, es decir: conceptos o imaginarios, ideas o sentimientos que tienen en ambos (o más de dos) contextos una función parecida en la explicación de lo que nos rodea. *Pacha* y "cosmos" no son sinónimos en el proceso de traducción de un idioma (en este caso del quechumara) a otro (en este caso a los idiomas indoeuropeos), sino equivalentes homeomórficos en el diálogo o polílogo entre el mundo indígena andino y el mundo occidental moderno. Para las y los indígenas quechuas y aimaras, *pacha* cumple más o menos la misma función en su desenvolvimiento personal y social, que "cosmos" cumple para una persona del ámbito civilizatorio occidental (un español, una inglesa etc.).

Para encontrar este tipo de equivalentes homeomórficos, es imprescindible entender el "peso semántico" que tiene *pacha* en el conjunto de la cosmovivencia andina, por un lado, y el "peso semántico" que tiene "cosmos" en el conjunto de la *Weltanschauung* occidental. De acuerdo con el "juego lingüístico" (Wittgenstein) en el que alguien se mueve, la noción "cosmos" puede referirse a la mega-máquina mecánica de las galaxias que captamos mediante la matemática o física, o a un organismo vivo que sentimos y del que formamos parte. Sólo en el segundo caso, "cosmos" suele ser un equivalente homeomórfico de *pacha*. La hermenéutica diatópica -en este caso entre el mundo indígena andino y la modernidad occidental dominante- presupone todo un esfuerzo de ida y venida entre dos universos simbólicos. En el proceso mismo de encontrar o no equivalentes

[22] *Pacha* es un término quechumara (tanto en quechua como en aimara) que tiene un significado muy diverso, pero que se refiere al universo ordenado en espacio y tiempo.

[23] Sobre los equivalentes homeomórficos de *pacha* en la tradición filosófico occidental, véase Estermann 2020a, especialmente p. 93-98.

homeomórficos, puede cambiar no sólo la comprensión de la "otra" cultura, sino también la de la "propia" cultura.[24]

La escisión de sujeto y objeto

La epistemología occidental moderna dominante parte de la escisión entre un sujeto *(cogito)* y un objeto gnoseológico *(cogitata mea)*.[25] Sólo un ser humano, un individuo *(ego)* con capacidad intelectual puede ser fuente activa de la *episteme*. Occidente sostiene en muchos aspectos un antropocentrismo y especismo que privilegia la especie humana por sobre las demás especies animales, vegetales y todo el mundo inerte. Esto tiene vigencia no solamente respecto a la epistemología, sino también respecto a la ética y la jurisprudencia. Occidente sostiene que sólo seres con la capacidad intelectual de discernimiento son aptos de actuar "libremente", es decir, con calidad ética y jurídica. Y sólo seres con la capacidad de abstracción serían capaces de llegar a tener "conocimiento", es decir: pueden ser sujetos epistémicos.

Sin embargo, existen epistemologías alternativas como la indígena andina que ni presuponen esta diéresis entre sujeto y objeto, ni restringen el conocimiento al ser humano. Respecto a las capacidades epistemológicas, Occidente viene priorizando el intelecto discursivo y la experiencia empírica a través de los cinco sentidos, pero con un predominio significativo de la vista. La epistemología andina se fundamenta en el sentipensar[26] holístico que incluye capacidades sensitivas, emotivas, volitivas, intelectuales e intuitivas. Además, no parte del sujeto individual aislado ("yo") como fundamento epistemológico irrefutable *(cogito ergo sum)*, sino del nosotros colectivo y de su inserción en una red de relaciones espaciotemporales. La representación simbólica de esta red de relaciones *(pacha)* no se da solamente en y a través del lenguaje (escrito), sino en y a través de ritos, mitos, cuentos, la tradición oral, música, danza y celebraciones.

La escisión de sujeto y objeto cognoscitivo en Occidente conlleva algunas consecuencias que no pueden ser universalizadas y que habrá que deconstruir interculturalmente. En primer lugar, este dualismo epistemológico conlleva un dualismo metafísico entre el sujeto "espiritual" *(res cogitans)* y el objeto potencial o realmente "material" *(res extensa)*. En el caso de que el "objeto" del conocimiento es un "objeto pensante", es decir: una persona humana, la investigación se divide en el estudio del aspecto material, o sea el estudio de las características corpóreas, por un lado, y el estudio del aspecto psíquico o espiritual, o sea el estudio de las

[24] Quiere decir que un diálogo o polílogo intercutlural nunca es conservador, o sea: en y a través de un diálogo o polílogo, se modifican los puntos de vista, la comprensión de la otra posición, pero también la autocomprensión.

[25] Aunque Descartes ha sido el primero en plantear de manera inconfundible el dualismo epistemológico, la modernidad occidental se caracteriza por variaciones a este mismo tema, hasta inclusive la fenomenología en pleno siglo XX.

[26] En la tradición reciente de *Abya Yala*, se habla del "sentipensar" o del "corazonar" en vez de un "pensar" y "razonar" monológico. Cf. Capera 2018 y 2019. La pluralidad de "racionalidades" (en sentido amplio) es parte de los presupuestos de diálogos inter-epistémicos y de hermenéuticas diatópicas, y no solamente de los temas a "debatir".

características psíquicas de esta persona, por otro lado. Por lo tanto, el dualismo epistemológico también se plasma en el dualismo antropológico. Y finalmente en el dualismo científico entre ciencias "exactas" o "naturales" (física, química, biología, medicina) y ciencias "humanas", "sociales" y "culturales", con sus metodologías respectivas.

Este tipo de dualismos repercute en el trato que el ser humano da al mundo no-humano, llamado "naturaleza", pero también al aspecto "natural" del ser humano, su corporeidad. La objetivación de estas dos esferas -naturaleza exterior e interior- conlleva la manipulación indiscriminada por parte del sujeto humano, lo que se puede observar en la actualidad tanto en el deterioro del Medio Ambiente como en la manipulación genética del genoma humano. Además, Occidente ha asociado desde la Antigüedad lo femenino con lo "natural" y "material" (*materia* y *mater*), con tal de que fue interpretado y tratado como cualquier *res extensa* y objeto manipulable. El sexismo y androcentrismo inherentes a las ciencias de tipo occidental se pueden rastrear hasta en la actualidad.[27] Existe un nexo muy fuerte entre la discriminación de la mujer y la explotación de la naturaleza.[28]

El método occidental predilecto de investigación de lo "natural" y "material" es el analítico, el análisis del mundo fenoménico, es decir: la descomposición conceptual y real de la realidad en sus partes. Este método es sumamente "masculino", no en un sentido biológico o genérico, sino en el sentido del androcentrismo científico.[29] Este método se apoya en la concepción sustancialista o atomista de la realidad que rige en Occidente desde la Antigüedad hasta inclusive la Modernidad y en parte hasta la actualidad. Sin embargo, se trata de un método necrófila y destructor, porque apenas que se lo aplica a un organismo vivo, su descomposición en sus partes conlleva irremediablemente su muerte. El mundo "masculino" es "mecánico" a tal extremo que no solamente la naturaleza no-humana es vista como una máquina, sino el mismo cuerpo humano. En el extremo positivista y analítico, se habla del ser humano como "espíritu en la maquina" *(ghost in the machine)* y de los animales como "autómatas".[30]

Al rechazar la escisión entre sujeto y objeto cognoscitivos, las epistemologías indígenas (entre ellas la andina) rechazan también la objetivación de lo que se pretende conocer y el análisis como método

[27] Uno de los campos donde se revela el carácter androcéntrico de la ciencia occidental dominante es la medicina sensible a la cuestión de género *(gender medicine)*. El enfoque principal de la medicina farmacéutica, quirúrgica y paliativa es el varón blanco adulto; enfermedades típicamente femeninas y geográficamente contextualizadas en el Sur Global (como el paludismo, dengue, leishmaniasis) no tienen el mismo presupuesto y la investigación respectiva que enfermedades del varón blanco adulto (próstata, enfermedades cardiovasculares, impotencia).

[28] Este es el enfoque del ecofeminismo. Cf. Puleo 2011 y Santana 2005.

[29] El androcentrismo científico no sólo se define por las preferencias de los campos de investigación (como en la medicina de género), sino también por las preferencias metodológicas y epistemológicas. El análisis es un método muy eficaz cuando se trata de objetos inertes, pero atenta contrala vida que no se deja descomponer en sus partes sin consecuencias nefastas o hasta letales. Como en civilizaciones no-occidentales (entre otras, la andina) todo tiene vida (panzoísmo), el análisis es un método que también atenta contra el *pacha* como organismo.

[30] La filosofía analítica tipificó de esta manera "el espíritu en la máquina") la antropología cartesiana. Gilbert Ryle usó por primera vez la expresión *ghost in the machine* (Ryle 1949, especialmente en el capítulo "Descartes' Myth") y fue retomado por Arthur Koestler en su libro *The ghost in the machine* (Koestler 1967). La idea de que los animales fueran puros "autómatas", viene de René Descartes (Descartes 1641).

predilecto. La cosmovivencia como base de todo conocimiento parte de la presuposición de que todo lo existente tiene vida. Esta postura llamada en Occidente animismo o panzoísmo[31], no hace una separación metodológica y ontológica entre seres con capacidades cognoscitivas llamadas "vivas" y seres que supuestamente carecen de este tipo de capacidades llamadas "inertes". Para el mundo indígena, todo tiene vida, y, por tanto, todo tiene cierta capacidad cognoscitiva. El ser humano no se distingue de los demás seres por su "subjetividad" o capacidad intelectual, sino por la función que cumple en la red de relaciones llamada *pacha*.

Un organismo -y *pacha* es un organismo de organismos- siempre es al mismo tiempo sujeto y objeto cognoscitivo, respectivamente se desenvuelve más allá de este tipo de escisiones metodológicas y antropocéntricas. No importa si Occidente denomina este tipo de holismo panzoico, "animismo" o "mitología", porque siempre depende de su propia definición de lo qué es "vida" y quiénes participan en ella. Las epistemologías indígenas son holísticas en muchos sentidos: respecto a sus métodos, su "objeto", su procedimiento, su finalidad y su institucionalidad. Muchas universidades "indígenas" han sido constituidas últimamente -en México, Ecuador, Bolivia, Brasil- sin poner en debate los presupuestos "occidentales" de lo que es "conocimiento", "ciencia" y "metodología".[32] Parte de la empresa decolonial consiste en demostrar y revelar el carácter colonial y neocolonial del ideal científico de Occidente.

Para Occidente, la ciencia tiene una función de dominio, de poder y de control de lo no dominable, mediante instrumentos metodológicos de análisis y cuantificación. Se "acumula" conocimiento, como si se tratara de un capital, se lo guarda en casas especiales llamadas "bibliotecas" y se lo transforma en herramientas útiles para el ser humano llamadas "tecnologías". La tecnociencia occidental almacena millones de tera-bytes de información en forma binaria (0 y 1), pero no puede decir lo que significa "amor", "esperanza" o el "buen vivir". Su norte ya no es la felicidad de la gran mayoría de los seres humanos -ni hablar de los seres no-humanos-, sino el valor bursátil de las "empresas" de producción intelectual. En Occidente, se habla de la "capitalización del conocimiento", no de la humanización o de su valor ecosófico.[33]

[31] El «animismo» es una postura defendida por las ciencias de la religión y la antropología cultural, aunque refleja claramente una concepción eurocéntrica y teleológica, según la que se trata de un estado "inferior" o "natural" de la humanidad. El "panzoísmo" (todo tiene vida) o "hilozoísmo" (la materia es viva) es una postura filosófica defendida en Occidente por diferentes corrientes (los jónicos griegos; el platonismo idealista etc.). Ralph Cudworth acuñó el término *hylezoism* fines del siglo XVII; en vez de "panzoísmo", Occidente usa la noción "panpsiquismo" o "panbiotismo", sobre todo en un contexto idealista y espiritualista.

[32] En Bolivia, las tres universidades indígenas *Tupak Katari* (aimara), *Casimiro Huanca* (quechua) y *Apiaguaiki Tüpa* (guaraní) ofrecen carreras técnicas, promueven el vivir Bien y se guían por los ejes de la interculturalidad y descolonización (cf. Aparicio 2015). No se podía establecer la enseñanza completa en los idiomas nativos de la zona.

[33] Acerca de la "capitalización del conocimiento y su repercusión a la noción de ciencia, véase Sifuentes 2013. El término "ecosofía" fue acuñado por Arne Næss, introducido a la filosofía por Raimon Panikkar y adaptado al mundo indígena andino por mi persona (Estermann 2007).

¿Es posible una ciencia indígena?

La gran mayoría de las y los científic@s, incluyendo las personas comprometidas con la causa indígena, parten de un concepto de ciencia que tiene una fuerte carga eurocéntrica y (neo-) colonial, además de ser androcéntrica y extremadamente binaria. Se suele argumentar que la "ciencia" de por definición es universal, porque se base en una razón y una percepción empírica comunes a todos los seres humanos, más allá de las diferencias culturales, étnicas, de género o de credo religioso. Esta concepción supra-cultural de la "ciencia", muy común en Occidente y globalizada por medio de la expansión de los parámetros de la civilización occidental a todo el planeta, no admite un pluralismo epistemológico. De acuerdo con esta postura supra-cultural, la epistemología vigente en las ciencias sería la única válida, porque es universal y no depende de contextos culturales o históricos.[34]

Las teorías decoloniales y la misma filosofía intercultural cuestionan este tipo de "supra-culturalidad" como el intento histórico de imponer los parámetros de una cierta cultura o civilización a todas las demás culturas o civilizaciones. En esta perspectiva, la supuesta "supra-cultura" de la ciencia se revela como "super-cultura", es decir como expresión de una cierta cultura dominante que se sabía imponer y sigue imponiéndose mediante diferentes mecanismos coloniales y neocoloniales a todo el mundo.[35] La supuesta "universalidad" de la ciencia evolucionada en los últimos diez siglos en Occidente, se revelaría, entonces, como resultado histórico de un imperialismo epistemológico, como producto de la violencia epistémica ejercida de manera abierta o sutil por Occidente. En este caso, la "ciencia" que Occidente defiende como "universal" y supra-cultural, es en realidad una cierta concepción contextual del saber que se asocia con una cierta civilización dominante, la europea-norteamericana.

Esta crítica no cuestiona la pretensión universal de la ciencia, sino la supuesta universalidad real de la ciencia tal como domina en la actualidad. Tanto las teorías decoloniales como la Filosofía Intercultural abren el debate para un pluralismo científico y epistemológico: es posible y absolutamente consistente que haya diferentes tipos de "ciencia" y de "conocimiento". Y esto abre también un camino para pensar la ciencia en clave indígena. En cierto sentido, el debate se parece mucho a la controversia sobre la pertinencia de hablar de una "Filosofía Andina", es decir la cuestión si Occidente mantiene o no el monopolio sobre lo que es "filosofía". Claro que Occidente no admitiría que tiene una "filosofía occidental", algo tautológico, sino que tiene filosofía

[34] El concepto de "universalidad" que maneja Occidente, y, por defecto, el mundo científico occidental, se apoya en un supuesto a priori del sujeto cognoscitivo más que en características objetivas de la realidad investigada. Este supuesto a priori, tal como fue planteado por Kant, refleja, sin embargo, una cierta civilización y cultura, y no es, por lo tanto, universal. La Filosofía Intercultural tampoco renuncia a la pretensión universal, pero apunto a la universalidad como el resultado heurístico de un proceso a posteriori de intercambio entre distintos paradigmas culturales.

[35] Se suele hacer una diferencia entre lo "supra-cultural" (o "meta-cultural") por un lado, y lo "super-cultural", por otro lado. Lo "supra-cultural" sería lo que tiene vigencia más allá o por encima de cualquier determinación cultural (tal como la idea platónica), mientras lo "super-cultural" se impone gracias al poder de una cierta cultura inflada.

sin más. Lo mismo ocurre con la "ciencia": Occidente no admitiría que tiene "ciencia occidental", sino ciencia sin más, porque según el presupuesto supra-cultural, no puede existir una ciencia contextual (adjetival).

Como la "ciencia" es la columna vertebral del saber en perspectiva occidental, un pluralismo científico no puede ser admitido en ninguna circunstancia. El argumento que se usa prácticamente sin alteración desde el Renacimiento es aquel de lo "natural" o de lo "a priori": la "ciencia" es el producto de la naturaleza humana, es decir -para hablar en clave trascendental kantiana - de una estructura *a priori* que todos los seres humanos comparten indiscriminadamente. Sabemos de los estudios feministas, interseccionales, decoloniales e interculturales que el argumento que se refiere a lo "natural" o a un supuesto "a priori", es sumamente ideológico. Al igual que "género" o "raza", lo "natural" y el "a priori" son construcciones sociales y culturales que corresponden a ciertos intereses de poder y dominio. A pesar de que todos los seres humanos tienen las (mismas) capacidades de la razón y de los sentidos -a veces restringidas por factores genéticas o accidentes-, el uso de estas, el peso que se les da, las formas de expresarlas y los modos de llegar a formular teorías (racionalidades) difieren mucho de un contexto cultural a otro.

Una filosofía intercultural de la ciencia deconstruye el ideal científico de la Modernidad occidental justamente como uno de los modelos o teorías epistemológicos, pero de ningún modo como el único posible. La ciencia en clave occidental parte de supuestos que no son universalizables: una lógica binara excluyente, la escisión entre sujeto y objeto, el predominio de la vista como base empírica, la discursividad del argumento, la escrituralidad (fijación en textos) de los resultados y de las fuentes, la institucionalidad académica (universidades, institutos, laboratorios) y la canonización de los títulos profesionales. Las epistemologías indígenas, por ejemplo, no parten de los mismos supuestos, porque su cosmovivencia es totalmente otra que en el caso de la epistemología occidental dominante.

Por lo tanto, no existe ningún argumento filosófico en contra de la posibilidad de una "ciencia indígena". Sólo que Occidente ha desarrollado, gracias a su dominio económico, militar y político, un impresionante instrumento en los campos del saber y de la ciencia.[36] Esta asimetría epistemológica es el resultado de muchas otras asimetrías que se arrastran e inclusive se profundizan desde la Conquista y que tienen que ver con el carácter colonial y neocolonial del universo simbólico y epistémico de Occidente. La elaboración de una epistemología indígena propria y la sistematización de los saberes ancestrales requiere de un esfuerzo muy grande, porque no se trata solamente de construir conocimiento desde dentro, sino también de defenderlo contra los ataques permanentes por parte de la supuesta "ciencia universal". Este esfuerzo sólo es posible en forma de diálogos o polílogos interculturales que incluyen procedimientos colectivos. A manera de ejemplo, intentaré en lo que sigue dar algunas

[36] Me refiero al complejo tecnocientífico con sus instituciones (universidades), laboratorios, bibliotecas, mediatecas, almacenamiento digital del saber, herramientas técnicas y capital humano. Este potencial refleja la convicción de Francis Bacon que "saber es poder", por lo que Occidente ha invertido y sigue invirtiendo sumas increíbles en conservar, almacenar, aplicar y patentar saberes y técnicas.

pautas para la elaboración de una epistemología y "ciencia" indígenas, tomando como referencia el campo de la salud y enfermedad.

Medicina indígena como ejemplo

Entre los muchos campos del saber, los conocimientos y prácticas referentes a la salud y enfermedad del ser humano no sólo tienen una larga y variada historia, sino también cuentan con una diversidad de epistemologías y formas terapéuticas a lo largo del tiempo y espacio. Desde temprana edad y en todas las culturas, la humanidad intentaba entender las causas de las enfermedades y las posibilidades de restablecer la salud. Aunque Occidente poco a poco adquiría un dominio sobre las investigaciones y formas terapéuticas[37], hasta el día de hoy coexisten otras formas de ciencias médicas, entre ellas las chinas, la herbolaria, la homeopática y las indígenas. Salud y enfermedad tienen que ver directamente con la concepción acerca del ser humano (antropología), pero indirectamente con la cosmología y la postura filosófica y espiritual respectiva.

No sólo existen enfermedades típicamente andinas (etnógenas)[38], sino también modos de diagnóstico y tratamiento que pertenecen a este contexto cultural-étnico. Para entenderlas, hay que tomar en cuenta la lógica y la racionalidad completamente diferentes que subyacen a la sintomatología, el diagnóstico y la curación en el sentido de una hermenéutica intercultural diatópica.[39] Las personas con formación europea pueden sospechar en un primer momento de la irracionalidad que se esconde tras las experiencias registradas e intentar captarlas con las categorías convencionales de "magia" y "brujería". Sin embargo, las "enfermedades andinas" como el "susto" *(mancharisqa; mulla)*[40] o el *khara khara* no sólo cuestionan la supuesta universalidad de la medicina moderna occidental y la imagen predominante del ser humano, sino también nos enfrentan a una filosofía, una cosmovivencia y una antropología diferentes.

La suposición o el fenómeno no fácilmente refutables de enfermedades andinas específicas como el "susto" hablan en contra de una concepción supra-cultural y universal de la enfermedad y la salud. Aparentemente, hay patrones de enfermedad y procedimientos de curación que sólo existen o se

[37] Hasta entrando la Modernidad europea, los países árabes, China y la India estaban mucho más avanzados en los conocimientos y terapias médicos. La Grecia antigua adquirió cierta fama (Hipócrates, Asclepio), pero sus conocimientos desaparecieron por completo, hasta los médicos árabes tradujeron sus escritos en la Edad Media europea al árabe y de ahí al latín. Casi en la misma época, también las grandes civilizaciones de Abya Yala (Maya, Azteca, Inca) llegaron a un nivel del arte médica que Europa recién en el signo XVIII iba a igualar.

[38] También se las llama "enfermedades de filiación cultural". Son aquellas enfermedades que se producen con cierta frecuencia en un cierto ámbito cultural-étnico, pero que no son consideradas como tales en la medicina formal de Occidente. Entre ellas, se puede mencionar para Abya Yala el mal de ojo, el empacho, el aire (o viento), la caída de mollera, el susto, la envidia, el embrujo, la sangre con toxinas, la *etika*, el algodoncillo, la púrpura, los niños enlechados y el *aquiztle*. Aparte del "susto", para el mundo andino hay que agregar el *khara khara* o la enfermedad causada por el *kharisiri* (cf. más abajo).

[39] Cf. Estermann 2012; 2020.

[40] Acerca de "susto" y su trasfondo filosófico, véase: Estermann 2020b.

tornan virulentos en el contexto de ciertas "culturas" o "civilizaciones", por lo que habría que calificarlos de "etnógenos" en un sentido específico.[41]

Metodológicamente, hay que avanzar desde el problema de enfermedad-salud (fenomenología médica) a la antropología (concepto del ser humano) y de ahí a la cosmovivencia o filosofía, para volver de ahí a la correspondiente antropología alternativa y finalmente a ver el fenómeno de enfermedades andinas bajo una nueva luz. Este gran arco es inevitable porque en la comprensión andina, "todo tiene que ver con todo" y, por lo tanto, no podemos limitarnos simplemente a un debate de cuestiones biológicas y antropológicas.

Una primera observación es que, en la comprensión andina, enfermedad-salud no se limita a los seres humanos ni a la vida biológica, sino que es, por así decirlo, un concepto trascendental, es decir, una característica de todo lo que existe.

Los hallazgos lingüísticos ya apuntan en esta dirección. Tanto el quechua como el aimara (las dos lenguas indígenas más importantes de la región andina) tienen un término relativamente específico para "enfermo/a" o "enfermedad" (*onqoy*, o *unquy* en quechua; *usu* en aimara), por lo que los términos también se refieren al embarazo.[42] Para "sano" o "salud", en cambio, no existe un término específico en las lenguas indígenas mencionadas. Se utiliza el préstamo español *sanitu* (del diminutivo de "sano"), una forma negativa (*mana unquychun*, o *jani usu*: "no enfermo") o un término mucho más general (*alli, sinch'i, sumaq*; o *suma, kupi, yañaka*), que en realidad significa "bueno". Estos términos también forman parte del concepto andino del Buen Vivir que se denomina *allin kawsay* en quechua, *sumak kawsay* en kichwa (Ecuador) y *suma qamaña* en aimara. Y al igual que la "salud" y la "enfermedad", el Buen Vivir andino también tiene dimensiones cósmicas.[43]

En el contexto andino, las nociones "salud" y "enfermedad" -como casi todos los fenómenos de la vida- tienen un carácter relacional, o más precisamente: son expresión de una relacionalidad en funcionamiento (salud) o perturbada (enfermedad). En contraste con las perspectivas occidentales predominantes, no es la sustancia o el individuo la base y el punto de partida de todas las demás categorías ("accidentes"), que también incluyen la relación, sino que es la relacionalidad la base y el punto de partida del individuo y su supuesta autonomía. Si "salud" y "enfermedad" son, por tanto, variables relacionales, esto significa para una antropología andina (o *runaofía/jaqisofía*)[44] que estas variables deben verse siempre en función a la

[41] Además del "susto", existen otras enfermedades andinas "etnógenas", como *suq'a* (pagano), *wayra* (viento), *qhaqya* (rayo), *allpa hap'isqa* (ser apresado por la tierra) o *khara khara* (robo de grasa). Este último es particularmente interesante como interpretación decolonial del saqueo de los tesoros indígenas y la destrucción de la vida ("grasa") por parte de los gobernantes y clérigos coloniales de piel blanca, a los que se asocia con la figura del "mentiroso" *(kharisiri)* y el "chupador de grasa" (*ñak'aq* o pistaco).

[42] Dependiendo de los sufijos, estos términos pueden utilizarse de forma adjetiva o sustantiva. *Unqushanmi* significa literalmente "ella/él está enferm@" y también se utiliza para un embarazo ("ella está embarazada").

[43] Acerca del Buen Vivir andino cf. Estermann 2010a.

[44] Este es el término de la antropología en la dicción griega-indígena: *runa* (quechua) o *jaqi* (aimara) denotan al "ser humano" en el sentido de "persona" con todos los derechos y deberes. Véase Estermann 1998, p. 193ss.; 2006, p. 209ss.

calidad de las relaciones correspondientes en el caso de una persona enferma, tanto intrapersonal como interpersonalmente. El ser humano individual es, por así decirlo, la lente convergente o el prisma de múltiples relaciones *ad intra* (es decir, entre los aspectos físicos, emocionales, mentales, espirituales, afectivos, etc. de la persona enferma) y *ad extra* (es decir, entre la persona enferma y el entorno social, la naturaleza, los ancestros, los fenómenos meteorológicos y cósmicos, etc.).

El individuo se "constituye", por así decirlo, a partir de relaciones; el concepto de "persona" en los Andes siempre tiene que ver con relaciones vitales. El "individuo" -en la filosofía europea a menudo vinculado a la sustancia y, por tanto, a categorías como identidad, autonomía, autosuficiencia, oposición- en realidad no existe como tal, sino que "vive" como un nudo de relaciones diversas.[45] Por eso se habla del "individuo vinculado"; el individuo "separado", desvinculado de toda relación, no sólo es considerado "enfermo" en la cosmovivencia indígena, sino literalmente condenado a muerte. Pero también "en sí mismo" *(ad intra)*, el ser humano individual *(runa, jaqi)* no es simplemente una entidad física o psicofísica ("cuerpo"), sino una expresión viva de múltiples relaciones que encuentran una contraparte metafórica en el corazón *(sunqu; chuyma)* más que en la cabeza. De ahí que el concepto andino de "salud" y "enfermedad" tenga que ver con la calidad de este entramado interior y exterior de relaciones.

En el caso de la salud esta cualidad se describe como "equilibrio" o "armonía", en el caso de la enfermedad como "desequilibrio" o "desarmonía". En las lenguas indoeuropeas, el concepto de salud y enfermedad, que se aplica en primer lugar y mayoritariamente a los seres vivos (humanos, animales, plantas), se aplica en forma secundaria también a los fenómenos que contribuyen a la salud o enfermedad de los seres vivos, según el caso: un clima "sano"; una institución "enferma"; una economía "sana"; relaciones "enfermas" (o "tóxicas"), etc. En la comprensión andina, estos fenómenos (y muchos más) no son "sanos" o "enfermos" porque contribuyen a la salud o enfermedad de los seres vivos, sino que son sanos o enfermos porque contribuyen al equilibrio o desequilibrio social, ecológico y cósmico. Los principios que determinan el equilibrio y el desequilibrio son los de correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad, que a su vez se basan en el axioma de la relacionalidad.[46]

Una comunidad indígena o barrial es "sana" en la medida en que esté en correspondencia con los fenómenos meteorológicos y astronómicos de la región superior *(hanaq/alax pacha)* e inferior *(uray/manqa pacha)*, en que vive en complementariedad sexuada[47] con las cumbres de las montañas y, por tanto, con los antepasados, en reciprocidad lo más perfecta posible (con la *Pachamama*, con los difuntos, con los espíritus guardianes) y la ciclicidad ritual, espiritual y agraria (tiempos de siembra y cosecha; tiempos de

[45] Un ejemplo lingüístico es la expresión aimara *jaqichasiña* que se usa para referirse al matrimonio andino; literalmente significa "hacerse mutuamente persona".
[46] Acerca de estos principios, véase Estermann 1998, p. 111pp.; 2006, p. 123ss
[47] Para no reducir la "complementariedad de género" a lo biológico, acuñé el término "sexuidad" para el contexto andino. En la perspectiva andina, todo tiene una connotación "sexuada", es decir, un "género", incluso los seres para el imaginario europeo inorgánicos como las piedras, los ríos o las cumbres de las montañas.

descanso; tiempos rituales). Esto también se aplica de forma análoga a una región, un país, el planeta Tierra y todo el universo *(pacha)*. En este contexto, las *chakanas* (puentes cósmicos)[48] son especialmente importantes en el sentido de ser fenómenos transitorios, que por ello también tienen un significado ritual especialmente importante. Para el tema "salud-enfermedad" son especialmente importantes el cuy, el huevo de gallina, las hojas de clavo y la hoja de coca como indicadores del diagnóstico, el alcohol, el tabaco, las hierbas medicinales y el incienso como catalizadores de la curación, así como el mediodía, la medianoche, los solsticios y otros *kairoi* como condensaciones rituales. Todas ellas son *chakanas*, puentes o mediaciones pachasóficas.[49]

Una de las *chakanas* más importantes en el contexto de la enfermedad y la salud es el propio ritualista o curandero andino. Esta función no puede aprenderse y adquirirse simplemente a través de conocimientos académicos y prácticos, como ocurre con la biomedicina del Norte Global: también hay chamanas femeninas *(yatiri)* entre las y los aimaras. En los Andes, una mujer o un hombre es elegid@ para convertirse en chamán o chamana por *chakanas* cósmicas o meteorológicas como un rayo, un eclipse solar, o por peculiaridades genéticas (seis dedos en las manos o en los pies, joroba, etc.). El término eurocéntrico "chamán", por supuesto, no existe en las lenguas indígenas de los Andes y nunca se utiliza como término endógeno.[50] En aimara, el/la ritualista (en un sentido muy general) se llama *yatiri* ("el que sabe"), en quechua *yachaq* ("el que sabe") o *paq'u*. Entre los/as ritualistas hay muchas diferenciaciones, dependiendo de la función y el propósito, la importancia y el alcance del ritual que alguien realiza. Así, hay *yatiris* o *paq'us* para el tributo a la Madre Tierra (pago a la *Pachamama*), para un buen viaje, para construir una casa, el ganado, un negocio, un buen embarazo y parto, y también los/las hay para la salud-enfermedad (curander@).

Estos/as curanderos/as llamados/as *hampiq* (quechua) o *qulliri* (aimara), siempre entienden su actividad en términos de la restauración (ritual) del equilibrio (perturbado) y no simplemente como una contribución al proceso de recuperación fisiológica y a la terapia médica. Dado que la salud y la enfermedad no son simplemente el resultado de cadenas causales (por ejemplo: virus → enfermedad) y procesos fisiológicos de un organismo individual, sino que representan el mantenimiento o la alteración de la armonía personal, social, espiritual y cósmica, la curación tampoco significa una regeneración basada en nexos causales y la lucha contra las causas de la enfermedad con los correspondientes antídotos farmacológicos. Más bien, la curación implica una mediación ritual basada en la representación simbólica de realidades previamente separadas, que, además de las *chakanas* animales

[48] La *chakana* andina más emblemática es la Cruz Andina, una cruz simétrica en tres dimensiones y con un espacio vacío en el cruce de los ejes de las simetrías. Existen *chakanas* que son fenómenos meteorológicos (rayo, arco iris), astronómicos (solsticios), agrarios (siembra, cosecha), animales (cóndor, cuy), vegetales (hoja de coca) y minerales (plata).

[49] «Pachasofía» (o el adjetivo «pachasófico») es otro término greco-indígena que subraya como sinónimo lo propio de la Filosofía Andina. Acerca del significado de pacha, cf. Estermann 2020a, passim.

[50] La palabra "chamán" (*shaman* en inglés) proviene de la palabra *šaman* del tungús (lengua tungúsica) de Manchuria y Siberia, que significa "el que sabe". La antropología y etnografía occidental lo universalizaba como término genérico y lo asociaba con la magia.

y vegetales mencionadas anteriormente como catalizadores (entre las que la hoja de coca tiene un papel primordial)[51], incluye una dimensión espiritual.

Vemos que sobre la base de esta racionalidad surge una lógica y una racionalidad bastante claras que pueden explicar tanto la enfermedad como la curación. El desencadenante "objetivo" de la enfermedad del susto es un ruido fuerte, un golpe o un movimiento brusco. Lo que en la corriente dominante europea se denomina "experiencia traumática", en el contexto andino se considera un "susto" o shock (*mulla/mancharisqa*), es decir, una interrupción del flujo vital, una ruptura de una relación vital.[52]

La idea en la perspectiva andina es que el *ajayu/animu* ("fuerza vital")[53] inherente a todo ser humano y demás seres vivos, que en las y los jóvenes está todavía muy inestablemente vinculado con las otras dimensiones (sobre todo fisiológicas), se "congela" por así decirlo a través del fuerte estallido o movimiento brusco y permanece en su lugar. Pero como, según la comprensión andina, un *ajayu/animu* nunca puede existir flotando libremente -en general, los llamados "seres espirituales" siempre tienen un cierto tipo de encarnación o materialización-, el espíritu vital "asustado" se junta lo más rápidamente posible con algo que esté cerca de la "escena del crimen", es decir, una piedra, un árbol, una casa, incluso un animal o un artefacto. Se adhiere temporalmente a este objeto o ser vivo, mientras que la persona asustada "pierde" su *ajayu/animu* porque se aleja de él, o ella de él. Esto no debe confundirse con la idea platónica occidental de la separación del alma y el cuerpo en el momento de la muerte, aunque el término latino *anima* se haya convertido en un préstamo en quechua *(animu).* En el caso del "susto", la persona afectada no muere inmediata, sino paulatinamente, por así decirlo, a menos que el *ajayu/animu* vuelva a juntarse con ella. La fuerza vital disminuye proporcionalmente a la distancia espacial y temporal entre la o el paciente y el evento/tiempo del susto; se dice que "la vida se escapa poco a poco de la persona afectada".

La ruptura de la relación entre *ajayu/animu* y las otras dimensiones de la existencia es la verdadera razón de la enfermedad en el contexto andino. Sin embargo, esta ruptura condiciona e induce otras interrupciones con implicaciones sociales, ecológicas, espirituales y económicas. Aunque la curación se dirige principalmente a la "reunificación" del *ajayu/animu* y la persona enferma, el restablecimiento de las otras formas de equilibrio en peligro o deteriorado también está en el centro de la actividad ritual del curandero.[54]

---

[51] La hoja de coca *(kuka)* es una planta sagrada en la comprensión andina y tiene un significado ritual y espiritual, además de sus usos medicinales y nutricionales. Véase Estermann 2013, p. 73ss.

[52] La traducción de los términos *mulla* (aimara) o *mancharisqa* (quechua) por el español "susto" es algo deficiente, porque intenta captar un fenómeno multifacético y muy rico en simbolismo por una palabra que se usa para fenómenos bastante cotidianos.

[53] No se trata del "alma" en un sentido occidental (platónico-cristiano), aunque la palabra prestada del latín *animu* (de *anima*: "alma") lo sugiere. Mientras que el pueblo aimara mantenía su término endógeno *ajayu*, los quechuas adoptaron el término exógeno occidental *animu* introducido por los misioneros y dejaron de lado el término endógeno *kallpa* (fuerza"). Es un ejemplo muy nítido de la colonización del idioma y, a través de la terminología, de la antropología.

[54] Por eso, el ritual de la curación es acompañado por diferentes rituales de pedido a los espíritus tutelares, la Pachamama, los ancestros y los astros.

Perspectivas interculturales sobre la ciencia

Ecuador y Bolivia han introducido un enfoque intercultural de la salud en sus nuevas constituciones estatales (2008 y 2009 respectivamente). Esto significa que prevalece una perspectiva pluralista no sólo en los ámbitos de la política, la economía, el derecho y la educación[55], sino también en el de la salud. Además del enfoque "biomédico" (es decir, tecno-farmacéutico) del Norte Global (Europa, EE. UU. y las zonas influenciadas por ellos), la medicina indígena tradicional, la medicina herbolaria que funciona a base de plantas, la medicina originaria de Asia oriental (acupuntura, acupresión, Ayurveda etc.), así como la medicina espiritual con connotaciones religiosas, también tienen cabida en el pluralismo médico. En Bolivia, existen varios "hospitales interculturales" donde biomédicos/as con formación académica "occidental" trabajan codo a codo con *yatiri*, *qulliri*, *paq'u* o *hampiq*.

El ritual curativo andino "llamar el ajayu"[56] es un excelente ejemplo para los diferentes enfoques de la teorización no eurocéntrica y de epistemologías y racionalidades filosóficas no occidentales. Las "epistemologías del Sur" propuestas por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos[57] se han hecho un nombre en los círculos poscoloniales y decoloniales como alternativas a la epistemología occidental moderna. Se trata de una pluralización de formas de conocer y teorías del conocimiento que, dependiendo del contexto cultural y civilizatorio, se oponen a un ideal discursivo, causal, empirocéntrico o positivista del conocimiento. El Sur se considera una metáfora de una epistemología desde los márgenes, desde la perspectiva de la periferia, de los pueblos colonizados, o en general: desde la perspectiva de la "otra" o del "otro". La Filosofía Andina es un ejemplo de una "epistemología del Sur", y el cuadro clínico y el ritual de curación descritos anteriormente sólo pueden entenderse en el contexto de esa perspectiva del Sur.

Pero la teorización decolonial[58] también se encuentra en el ritual descrito. Probablemente sería todavía prematuro hablar de una medicina "decolonial" o, más en general, de un sistema sanitario correspondiente, pero la incorporación de la perspectiva intercultural de la salud y la enfermedad en una política oficial (como en el caso de Ecuador y Bolivia) sugiere que se trata también de un acto de auténtica decolonialidad y, por tanto, de la superación de las ideas coloniales y neocoloniales sobre la enfermedad, la salud, la medicina, la espiritualidad y la curación. En el caso de la enfermedad andina del *khara khara*, por ejemplo, el imaginario indígena la interpreta como el resultado de la explotación colonial: el *kharisiri* o "mentiroso" (en quechua *ñak'aq* o *phistaku*) de piel blanca succiona la grasa (símbolo de vitalidad) del cuerpo de la población indígena en la oscuridad y la utiliza para lubricar y

[55] Em ambos países existe un pluralismo jurídico reconocido que incluye el derecho comunitario, un pluralismo político que incluye el consenso, un pluralismo educativo que incluye escuelas y universidades interculturales, un pluralismo económico que incluye el trueque y un pluralismo médico del que se habla en seguida.
[56] Para una descripción minuciosa y su interpretación pachasófica, véase Estermann 1998, p. 220ss. y Estermann 2006, p. 239ss.
[57] De Sousa Santos 2009a; 2009b, 2017.
[58] Quijano 2000; 2007; Mignolo 2007; Asher 2013.

aceitar sus logros tecnológicos (computadoras, aviones, máquinas, etc.). Mediante una interpretación "decolonial", la enfermedad real se sitúa en el contexto de la explotación colonial o neocolonial de los seres humanos y la naturaleza, y al mismo tiempo se plantea la cuestión de la verdad a este respecto (el *kharisiri* blanco es el mentiroso sistemático y, por tanto, el difusor de noticias falsas o *fake news*).[59]

Además, el ejemplo de "llamar el ajayu" de los Andes representa un ejemplo del "giro ontológico" en etnología y antropología filosófica.[60] No se trata simplemente de una perspectiva diferente, de una forma alternativa de interpretar fenómenos universalmente válidos, sino de una existencia interculturalmente incongruente de racionalidades y formas de ser que representan mundos reales. En el caso de la Filosofía Andina, sin embargo, la cuestión del ser (ontología) no se plantea en un sentido europeo-occidental como una búsqueda del significado del ser o de los constituyentes últimos de la realidad, sino como descripción de la relación o relacionalidad de todo ser que precede a cualquier condensación (sustancia) o individualización (sujeto). Las enfermedades andinas son, ante todo, entidades relacionales y, como tales, sólo pueden entenderse y tratarse en consecuencia en el marco de un mundo alternativo de equilibrio y desequilibrio o de justicia o injusticia cósmicas. El "giro ontológico" resume este estado de cosas en el sentido de que no se trata de diferentes enfoques culturales, espirituales, religiosos o médicos de un mismo fenómeno (susto), sino de fenómenos o mundos fundamentalmente diferentes.

A pesar de estos nuevos enfoques epistemológicos decoloniales, neo-ontológicos y plurales, sigue habiendo malentendidos, incomprensión mutua y atribuciones estereotipadas en el diálogo entre las dos racionalidades: la occidental-moderna y la indígena-andina.

A manera de conclusión: ¿Saber o ciencia?

A lo largo de este trabajo, hemos notado la importancia del lenguaje en la construcción intercultural de un pluralismo epistemológico y de las epistemologías indígenas. Representantes indígenas subrayan la importancia de la sabiduría y de los saberes ancestrales, sin por ello reivindicar una aspiración científica. El debate se asemeja un tanto a la cuestión de si la cosmovivencia indígena andina puede ser llamada con todo derecho "filosofía" o si sería mejor hablar de "pensamiento". Tal como se podía constatar, en el contexto andino no se hace una distinción tajante y clara entre diferentes tipos de "saberes", tal como viene haciendo Occidente desde el inicio de la Modernidad. Las personas que "saben", son al mismo tiempo las personas iniciadas en la ritualidad y curación correspondientes *(yatiri, yachaq)*. No existe saber "esotérico" y "exotérico", ciencia y paraciencia, sabiduría y conocimiento, teoría y práctica.

[59] Cf. Arguedas 1953, p. 218-230.
[60] Acerca de este "giro ontológico" cf. Descola, 2013; Holbraad 2017. Para la región andina: De la Cadena 2010.

Si aplicamos de manera coherente la crítica decolonial a la epistemología y ciencia occidental dominantes, se puede concluir de ningún modo que fuera imposible la construcción de epistemologías y ciencias indígenas. Sólo que su elaboración requiere de un gran esfuerzo conceptual, decolonial e intercultural. Como contrapeso a las asimetrías existentes, propondría hablar de “epistemología andina”, “ciencia andina” y “filosofía andina”, y no sólo de “conocimiento”, “saber” y “cosmovivencia”. Futuras generaciones de investigador@s indígenas demostrarán si este giro decolonial e intercultural habrá sido acertado.

Referencias bibliográficas

APARICIO Gervás, Jesús; Ampuero Justiniano, Jenny; Delgado Ángeles, María. **Las primeras universidades indígenas en Bolivia, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas.** Gazeta de Antropología, 31 (1), 2015, <http://hdl.handle.net/10481/34250>. Acceso: 29 de junio de 2024.

ARGUEDAS, José María. **Cuentos mágico-realistas y canciones de fiestas tradicionales: folklore del Valle del Mantaro, Provincias de Jauja y Concepción.** Folklore Americano, año 1, No 1, Lima, p. 101-293, 1953.

ASHER, Kiran. **Latin American decolonial thought, or making the subaltern speak.** Geography Compass*,* 7/2, p. 832–842, 2013.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.** En: ÍDEM. La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1. Madrid: Editorial Popular, 2001, p. 15-85. [Se trata de la traducción del francés de 1970].

CAPERA, José Javier (ed.). **Discusiones, problemáticas y sentipensar latinoamericano**: pensamiento crítico latinoamericano. Tomo 1; Estudios Descoloniales y Epistemologías del Sur Global. Tomo 2; Experiencias, resistencias y praxis comunitarias. Tomo 3. Buenos Aires: Arkho Ediciones, 2018 y 2019.

CORREA, Mario; Saldarriaga, Dora. **El epistemicidio indígena latinoamericano: algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial.** CES Derecho, 5 (2), p. 154-164, 2014.

DE LA CADENA, Marisol. **Indigenous cosmopolitics in the Andes: conceptual reflections beyond politics.** Cultural Anthropology, 25 (2), p. 334–370, 2010.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio.** Madrid: Morata, 2017.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009a.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Una epistemología del sur**: **la reinvención del conocimiento y la emancipación social**. México: Siglo XXI, 2009b.

DESCARTES, René. **Meditaciones Metafísicas.** Buenos Aires: Aguilar, [1641] 1975.

DESCOLA, Philippe; Lloyd, Janet. **Beyond Nature and Culture**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

ESTERMANN, Josef. **Sustancia versus relación: sobre los antecedentes lingüístico-teóricos de las filosofías occidental y andina.** Cuestiones de Filosofía, Tunja, 8/31, p. 53-72, 2022.

ESTERMANN, Josef. **Hermenéutica diatópica y Filosofía Andina: esbozo de una metodología del filosofar intercultural.** Concordia, Aachen, 77, p. 81-100, 2020a.

ESTERMANN, Josef. ***Llamar el ajayu*: philosophische Hintergründe andiner Vorstellungen von Gesundheit, Krankheit und Genesung.** Polylog, Viena, 42, p. 43-59, 2020b.

ESTERMANN, Josef. **Cruz y Coca: hacia la descolonización de la Religión y la Teología**. La Paz: ISEAT/Armonía, 2013.

ESTERMANN, Josef. **Diatopische Hermeneutik am Beispiel der Andinen Philosophie: Ansätze zur Methodologie interkulturellen Philosophierens.** Polylog, Viena, 27, p. 21-40, 2012.

ESTERMANN, Josef. **Crecimiento cancerígeno versus el buen vivir: la concepción andina indígena de un desarrollo sustentable como alternativa al desarrollo occidental.** En: Ministerio de Medio Ambiente y Agua (ed.). Construcción de la Sustentabilidad desde la Visión de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica. La Paz: MMAyA, 2010a, p. 63-78.

ESTERMANN, Josef. **Interculturalidad: vivir la diversidad.** La Paz: ISEAT, 2010b.

ESTERMANN, Josef. **Ecosofía andina: la Naturaleza en Occidente y en los Andes.** Fe y Pueblo. Segunda época, La Paz, No. 11, p. 68-76, 2007.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo.** La Paz: ISEAT, 2006.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina**. Quito: Abya Yala, 1998.

HOLBRAAD, Martin; Pedersen, Morten Axel. **The ontological turn: an anthropological exposition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

KOESTLER, Arthur. **The Ghost in the Machine**. Londres: Hutchinson, 1967.

MEJÍA Huamán, Mario. **Valor filosófico del idioma quechua.** Cuadernos Americanos. Nueva Época, México, 52, p. 183-188, 1994.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of Modernity: coloniality and modernity/rationality.** Cultural Studies, Londres, 21 (2-3), p. 155–167, 2007.

MIRES, Fernando. **La colonización de las almas: misión y conquista en Hispanoamérica.** San José de Costa Rica: DEI, 1987.

PANIKKAR, Raimon. **La experiencia filosófica de la India**. Madrid: Trotta, 1997.

PANIKKAR, Raimon. **Filosofía y Cultura: una relación problemática.** En: FORNET-BETANCOURT, Raúl (ed.). Kulturen der Philosophie: Dokumentation des I.

Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie, Aachen: Mainz-Verlag, 1996, p. 15-41.

PANIKKAR, Raimon. **Myth, Faith and Hermeneutics**. Nueva York: Orbis, 1979.

PULEO, Alicia. **Ecofeminismo para otro mundo posible**. Madrid: Cátedra, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Coloniality and Modernity/Rationality.** Cultural Studies, Londres, 21 (2-3), p. 168-178, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RYLE, Gilbert. **The Concept of Mind**. London: Hutchinson, 1949.

SANTANA Cova, Nancy. **El ecofeminismo latinoamericano: las mujeres y la Naturaleza como símbolos.** Cifra Negra, Trujillo (Venezuela), 11, p. 37-46, 2005.

SIFUENTES Mendoza, Abraham; Corral Soto, Sofía. **La capitalización del conocimiento y el discurso de la ciencia: elementos para pensar al sujeto universitario.** Con-Ciencia Social, Ciudad Juárez, Nº 17, p. 145-152, 2013.

SPIVAK, Gayatri. **¿Puede el subalterno hablar?** Revista Colombiana de Antropología, Bogotá, 39, p. 257-364, 2003.

SPIVAK, Gayatri. **Can the Subaltern Speak?** En: NELSON, Cary; Grossberg, Lawrence (eds.). Marxism and the Interpretation of Culture. Basingstoke: Macmillan, 1988, p. 271–313.

Recebido em: 29/05/2024 * Aprovado em: 12/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

OS TEHÊYS PATAXOOP E AS BELAS PALAVRAS GUARANI: EDUCAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E HUMANAS (COM) PERSPECTIVAS INDÍGENAS

ALAN ALVES-BRITO [1]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-5579-2138

ISAEL DA SILVA PINHEIRO[2]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-3124-2101

DIADINEY HELENA DE ALMEIDA[3]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-7151-0564

RESUMO: *Tendo como base a Proposta Metodológica dos Tehêys, de Dona Liça Pataxoop, e a Pedagogia das Belas Palavras, dos povos Guarani, apresentamos reflexões sobre como podemos construir caminhos metodológicos de pesquisa, com e sobre indígenas, na relação intercultural com os paradigmas das ciências físicas (astronomia e física) e humanas (geografia e história). Articulamos ideias sobre como o projeto de Educação das Relações Étnico-Raciais pode potencializar o diálogo entre distintos campos do conhecimento a partir da criatividade de pensadores indígenas para construir programas robustos de educação.*

PALAVRAS-CHAVE: *Etnia Pataxoop, Etnia Guarani, educação em ciências, ERER.*

ABSTRACT: *Based on the Methodological Proposal of the Tehêys, by Dona Liça Pataxoop, and the Pedagogy of Beautiful Words, by the Guarani people, we present reflections on how we can build methodological paths of research, with and about indigenous people, in the intercultural relationship with the paradigms of the physical (astronomy and physics) and humanity (geography and history) sciences. We articulate ideas on how the Ethnic-Racial Relations Education project can enhance dialogue between different fields of knowledge based on the creativity of indigenous thinkers to build robust education programs.*

KEYWORDS: *Pataxoop Ethnic Group, Guarani Ethnic Group, science education, ERER.*

---

[1] Negro, graduado em Física (UEFS), mestre e doutor em Ciências (USP, astronomia), com estágios de pós-doutorado no Chile (PUC) e na Austrália (Swinburne University e Australian National University) e especialização em Literatura Brasileira (UFRGS). Doutorando em Educação (UFRGS). Professor no Instituto de Física da UFRGS. E-mail: alan.brito@ufrgs.br

[2] Indígena Guarani Nhandewa, graduado em Geografia (UENP), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutorado sanduíche na University of the Fraser Valley, no Canadá. Integrante do Grupo de pesquisa (CNPq/UFRGS) PEABIRU: Educação ameríndia e interculturalidade. E-mail: isaelsp.edu@hotmail.com

[3] Indígena Pataxó, graduada em História (UFRJ), mestre em Ciências pela Casa de Oswaldo Cruz (Fiocruz), doutora em História das Ciências e da Saúde (Fiocruz), doutora em Governação, Conhecimento e Inovação pela Faculdade de Economia (Universidade de Coimbra). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus, BA. E-mail: dhalmeida@uesc.br

Introdução

Uma questão fundamental para as ciências modernas e contemporâneas é a definição de realidade (ontologia), interpretada como *verdade científica*. Além disso, entre as denominadas ciências físicas e humanas, a astronomia, a física, a geografia e a história têm sido cruciais para nos ajudar a conceituar e compreender as noções de espaço e tempo. Da filosofia grega, base do projeto moderno e contemporâneo de ciências, *astron* significa *astro* e *nomos* quer dizer *lei*; *phýsis* quer dizer *natureza*, enquanto *geo-graphos* quer dizer o *estudo da terra*; *híst*or significa *sábio, aprendizado*. É dessa forma que, pela força de suas agendas de pesquisa e movimentações de sistemas-mundos vigentes, a astronomia, a física, a geografia e a história constituem-se em quatro ciências ambiciosas, desenvolvendo-se no contexto dos micro (partículas subatômicas) e macro (estrelas, galáxias, aglomerados e superaglomerados de estrelas e galáxias) mundos, no caso da física e da astronomia, e nas antropo-lógicas, no caso da geografia e da história. Enquanto as duas primeiras têm buscado desenvolver explicações teóricas, experimentais e observacionais de pesquisa sobre como o Universo se formou e evoluiu, as duas últimas têm se preocupado em compreender como a humanidade tem significativamente alterado as relações humanas e as paisagens ao longo do tempo para, dessa forma, reorganizar espaços por meio de práticas tecnológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas em suas interações com a natureza, sem perder de vista o papel do tempo. É inegável que os paradigmas da astronomia, física, geografia e história têm impactado as nossas formas de olhar para a natureza e com ela se relacionar. E à educação e à divulgação dessas ciências, está a difícil tarefa de não apenas traduzir o que se produz, mas também provocar a construção de outros vínculos de conhecimento para além do pensamento dominante.

Conforme revisado por Mattar e Ramos (2021), três grandes paradigmas[4] (KUHN, 2017) — positivista, interpretativo e crítico ou transformativo — sobre metodologia de pesquisa em ciências (em todas as áreas, incluindo a educação) têm sido empregados em nossas práticas, muito embora haja outras abordagens na literatura.

Enquanto o positivismo se baseia em abordagens quantitativas a partir das ideias do filósofo Auguste Comte (1798-1857), que supervalorizam os conceitos de sujeito e objeto, o papel do método científico, a neutralidade e a objetividade científica, o paradigma interpretativo, por sua vez, muito usado em educação, é mais qualitativo, englobando abordagens de pesquisa como narrativa, fenomenologia, etnografia, estudo de caso, entre outros, podendo assumir indistintamente referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa. As variações do positivismo criam relações intrínsecas entre as observações e a teoria, distinguindo fortemente a diferença entre ciência e pseudociência, e amplificando a importância da testagem e da refutação para a definição do que é ciência. Já o paradigma crítico ou transfomativo, também de viés qualitativo, engloba abordagens como a teoria crítica, a

[4] Vinculadas à ideia de ontologia (concepção do ser e da realidade); epistemologia (concepção de conhecimento); axiologia (concepção de crenças e valores) e metodologia (concepção da pesquisa).

feminista, a pós-colonial, a da raça, a da deficiência, a pós-moderna, *queer*, entre outras. Nessa abordagem, preocupada com a transformação, há uma forma política de atuar que é intrínseca ao processo.

Etimologicamente, a palavra *pesquisa* vem do latim, *perquirere*, e quer dizer *procurar com perseverança*. No contexto dos pilares das ciências modernas, pressupõe-se que uma parte importante de qualquer pesquisa, seja ela quantitativa, qualitativa ou mista, é o recolhimento de dados, por isso uma pessoa pesquisadora deve buscar por informações com diligência e ética. No entanto, conforme muito bem salientado por Smith (2018), a palavra *pesquisa* é uma das mais sujas do vocabulário de povos indígenas mundo afora, pois ela representa o apocalipse, permeada por dor, medo e desconfiança. O crescente aumento de pessoas indígenas nas instituições de ensino superior no Brasil enunciam os desafios epistemológicos para superar as relações assimétricas que historicamente colocaram os povos indígenas em uma situação de inferiorização e dominação. O epistemicídio[5] dos saberes e fazeres indígenas evidenciam toda a carga de preconceito, desqualificação e desumanidade a que os povos originários foram submetidos e implica dizer que ainda informa o desafio do diálogo intercultural efetivo nos espaços de produção de conhecimento marcados pelo etnocentrismo e pela tutela exercida pela *via do pensamento* (BANIWA, 2019). Para a intelectual Sueli Carneiro, o epistemicídio "é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão; as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente" (CARNEIRO, 2023, p. 14).

Argumentamos no presente texto que as questões de pesquisa desenvolvidas em astronomia, física, geografia e história são cruciais para não apenas darmos conta de questões cosmológicas (filosóficas) inerentes a estas áreas, mas também para compreendermos as dinâmicas imbricadas na preservação da vida de humanos e não humanos no planeta Terra. Além disso, do ponto de vista dos parâmetros e princípios da educação (escolar) indígena que queremos demarcar no presente texto, fundamentando a argumentação no projeto de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER: BRASIL, 2004), apresentamos e aprofundamos aqui caminhos metodológicos de pesquisa potencialmente relevantes para construirmos um outro projeto de educação e divulgação de ciências físicas e humanas (com) perspectivas indígenas. Trata-se de caminhos e diálogos plurais com as epistemologias indígenas no sentido de romper com a hegemonia do pensamento científico supostamente universal.

Esses caminhos, sabemos, são particularmente desafiadores, porque corpos-territórios indígenas (XAKRIABÁ, 2020) foram sumariamente retirados do projeto de educação escolar do país e das universidades. A comunidade científica foi conivente com a *tese da extinção* e com a *dúvida cosmológica ocidental europeia sobre a humanidade e a capacidade dos povos indígenas* que perdurou até fins do século XX (MONTEIRO, 1993; BANIWA, 2019).

Somente nos últimos anos, como parte das políticas de ações afirmativas em curso, é que pessoas indígenas de diferentes etnias têm

[5] Trata-se de conceito fundamental no presente trabalho, sobretudo levando em conta as formas de objetificação que os povos indígenas têm enfrentado em programas distintos de pesquisa ao longo da história.

chegado às universidades como estudantes de distintos cursos. No entanto, como parte do racismo epistêmico e institucional (ALVES-BRITO, 2022), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 90 anos de história após sua federalização, terá pela primeira vez em seu quadro dois professores indígenas, ambos lotados na Faculdade de Educação: Rosani de Fátima Rodrigues e Bruno Ferreira Kaingang, esse último com vasta experiência docente na educação básica e primeiro indígena a doutorar-se na UFRGS. Até o momento, a UFRGS não tem nenhum(a) servidor(a) técnico(a) administrativo(a) em educação indígena no seu quadro. E, vale salientar, a entrada de indígenas nos cursos de graduação por meio de um programa especial está condicionada a pouco mais de 10 cursos de graduação. Esse quadro é revelador dos muitos problemas que o sistema universitário brasileiro, extremamente colonial e imperialista, ainda precisa lidar para fazer valer um vibrante programa de ação afirmativa visando o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades, o que consequentemente permite a criação de programas robustos que tensionam o sentido padrão da palavra *pesquisa* para além da sujeira imposta por meio do projeto moderno colonial.

No presente artigo, um pesquisador negro não indígena e astrofísico, que têm trabalhado educação, divulgação e pesquisa com foco nas relações céu-terra em perspectiva antirracista nas ciências físicas, escreve e partilha experiências com um pesquisador indígena Guarani Nhandewa, geógrafo, e uma pesquisadora indígena Pataxó, historiadora, em um movimento de construção intercultural dos conhecimentos que ambos articulam nas ciências físicas e humanas. Ambos tiveram uma formação básica ocidental, mas a partir dos movimentos sociais aos quais pertencem e de suas experiências negras e indígenas têm buscado tensionar o conhecimento ocidental adquirido para ressignificar a pesquisa e as suas práticas com e dos povos indígenas.

De que forma isso pode ser feito? É possível construir projetos de pesquisa em ciências físicas e humanas em diálogo com a interculturalidade? Se sim, de que maneira? Queremos, em última instância, apresentar reflexões acerca das complexidades e possibilidades que a pesquisa indígena e com povos indígenas dispõe para o campo das ciências físicas e humanas em diálogo com a educação e a divulgação de ciências.

O objetivo deste trabalho é apresentar um conjunto de ideias e provocações tecidas no encontro com indígenas, seja na experiência vivida ou na experiência lida e sentida como referencial teórico de pesquisa, divulgando as potenciais metodologias que podem (e devem) ser partilhadas em escolas, instituições de nível superior e espaços de promoção da cultura científica. Com base nos exemplos dados, projetamos futuros para as pesquisas a partir das memórias ancestrais indígenas que corroboram com a construção de outras formas de se relacionar com o espaço-tempo, a vida e os mundos visíveis e invisíveis no Universo.

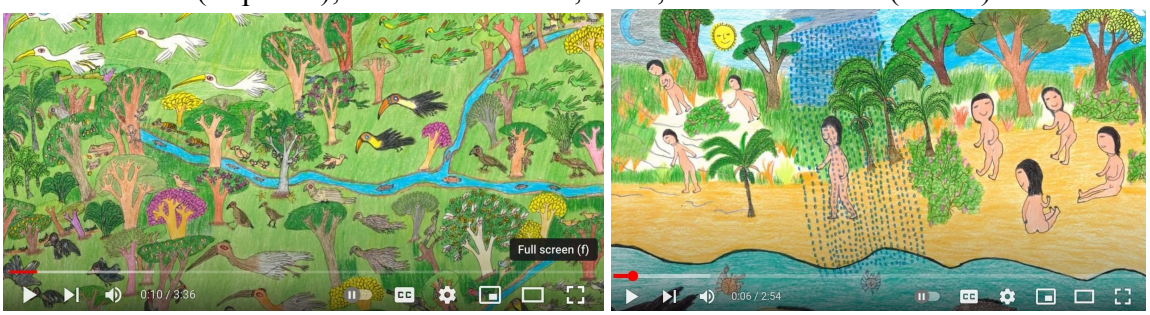
Dona Liça Pataxoop: os *tehêys* como caminhos metodológicos de pesquisa para a educação e a divulgação das ciências físicas e humanas

A primeira barreira epistemológica a ser rompida para a construção de outros caminhos metodológicos de pesquisa que levem em conta as especificidades dos povos indígenas (BRASIL, 2012) e com indígenas, é reconhecer as intelectualidades desses povos como parte fundamental da construção desses pensamentos que, obviamente, não reverberam e nem se alicerçam na ideia do *penso, logo existo* (CHAUI, 2020), ou seja, em intelectualidades seletivas baseadas apenas no intelecto de base ocidental. Contrariamente, apresentam-se como um pensamento visceral interligado com o todo, com a natureza, "uma concepção de totalidade e que reconhece o corpo, em sua inteireza, como o lugar de aprender e produzir conhecimento" (BERGAMASCHI, 2014, p. 12). É necessário compreender que as diferentes dimensões do aprendizado, assim como da comunicação, no universo dos saberes e fazeres indígenas, precisam ser consideradas e inseridas na compreensão das dinâmicas culturais e históricas e no processo de superação da colonialidade do saber. Nesse sentido, torna-se necessário legitimar os diferentes sistemas de conhecimentos em que estão baseados os modos de pensar e compreender o mundo dos povos indígenas do Brasil.

Nesse aspecto, Dona Liça Pataxoop, intelectual e liderança da aldeia Muã Mimatxi, localizada em Itapecerica, no estado de Minas Gerais, é uma dessas pessoas indígenas que precisam ser reconhecidas em sua capacidade intelectual orgânica (BISPO DOS SANTOS, 2023), como pesquisadora, educadora e divulgadora dos saberes e conhecimentos indígenas e, mais especificamente, da cultura e da ciência do seu povo, do lugar de um corpo-território (XAKRIABÁ, 2020) que emana e se organiza a partir da ancestralidade. É verdade que as palavras *intelectual* e *epistemologia* tampouco dão conta da magnitude da expressão que a sagacidade de Dona Liça encerra, germinada do chão do território de sua aldeia.

No entanto, nas mediações entremundos (cosmopolíticas), a disputa de palavras também se faz importante para a construção de projetos de educação escolar, sejam eles indígenas ou não. Dona Liça Pataxoop é, nesse texto, uma referência teórica-metodológica fundamental para propormos reflexões e outros caminhos para a construção de uma educação e divulgação em ciências físicas e humanas em perspectiva antirracista. E, nesse sentido, uma das grandes contribuições teóricas e metodológicas de pesquisa prática criada por Dona Liça, que reverbera os princípios da educação das relações étnico-raciais e que gera transformação no coração da comunidade, são os *tehêys* (Figura 1).

Figura 1. *Tehêys* de Dona Liça Pataxoop. Yãmixoop e O Grande Tempo das Águas (esquerda); História do Vento, o Sol, a Lua e a Chuva (direita)



Fonte: Espaço do Conhecimento UFMG. Pataxó (2022; 2024)

No contexto cultural Pataxoop, comumente chamado de Pataxó, o *tehêy* é um simples instrumento fabricado com corda de tucum e cipó, usado principalmente por mulheres e crianças para a pesca no rio. Ao coar a água, o artefato Pataxoop seleciona os peixes, de forma que os menores são devolvidos para o rio, entendendo as lógicas próprias de interação e relação profunda com o espaço-tempo dos rios e da natureza.

Com base na Figura 1, no entanto, uma primeira linha de análise, do ponto de vista pedagógico, é que Dona Liça recria a ideia de *tehêy* (PATAXÓ, 2020; 2022), ressignificando-o de um instrumento de pesca para um instrumento pedagógico usado na *pesca do conhecimento* (BRAZ, 2019). No contexto da educação indígena (PATAXÓ, 2020; 2022; FERREIRA, 2023), os *tehêys* de Dona Liça proporcionam às crianças indígenas uma pescaria de conhecimentos, permitindo experiências de felicidade, autoafirmação de identidade, cultura, bem-viver e resiliência para seguir compreendendo como cada espaço da aldeia constitui parte do corpo de cada criança.

Conforme se pode também notar na Figura 1, os *tehêys* expressam cores e formas que materializam perspectivas de espaço-tempo que contemplam outras geometrias e profundidades, todas elas vinculadas à memória que é vivenciada na aldeia. Pedagogicamente, os *tehêys* sintetizam espaços-tempos que se entrelaçam com as lógicas das ciências físicas e humanas modernas, subvertendo-as, pois os espaços-tempos dos *tehêys* são elementos cosmológicos que potencializam a comunicação entre os seres que existem no universo desde o processo de sua criação, segundo as narrativas do povo Pataxoop.

No *tehêy Yãmixoop e O Grande Tempo das Águas* (Figura 1, à esquerda, PATAXÓ, 2020), Dona Liça reflete sobre como os animais e as plantas são como parentes, parte da família no âmbito de seu povo. Há, nessa relação, um processo de humanização de plantas e animais ou, alternativamente, considerando o perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2017), a animalização dos humanos. Obviamente que esse processo de animalização do *ser humano* não é da mesma ordem do que está estabelecido no processo de desumanização de pessoas negras e indígenas na base do projeto colonial moderno, mas em um processo de reconhecimento de que, de fato (é *real*), somos todos *selvagens* (KRENAK, 2022). Trata-se da comunicação harmoniosa de todos os seres que fazem parte da perspectiva histórica, geográfica e cosmológica de *ser Pataxoop*.

Na narrativa de Dona Liça, os animais são como ponteiros de um relógio, pois marcam o tempo das águas. A água, para os povos Pataxoop, é um elemento fundamental. Não é mera coincidência que, do ponto de vista das ciências físicas modernas, a água seja também um elemento primordial para que a vida, como nós a conhecemos, floresça na Terra (ALVES-BRITO; CORTESI, 2021; KRENAK, 2022). É por meio dos animais que os Pataxoop também conhecem o outro tempo. Segundo o relato de Dona Liça, quando certos animais passam por cima da aldeia, eles anunciam a fartura das águas por meio das chuvas, dos raios, dos trovões e do aguaceiro que cai na terra (PATAXÓ, 2020). Ela segue explicando que os passarinhos trazem o ensino dos tempos, pois todos eles fazem parte do grande tempo. Abelhas, cigarras, borboletas, marimbondos, cupins e tanajuras estão entre os animais-relógios, anunciadores de um tempo que não é estático. *Yãmixoop*, divindade criadora, marca o primeiro tempo. Além disso, na narrativa histórica de Dona Liça está implícito que a ideia de quatro estações, tão presente nas relações céu-terra do mundo ocidental, não se configura para os povos Pataxoop, pois, para eles, só há duas estações: o tempo do frio e da seca e o tempo da chuva. É nessa virada de um tempo para o outro que distintos pássaros fazem o seu anúncio. Outros parentes, segundo ela, aparecem somente pelos cantos, o que ela denomina de *vovô raio, vovó trovoada* e *irmã chuva*, demonstrando a ligação de parentesco que há na composição dos corpos que aparecem nas imagens da Figura 1. Além disso, o tempo do frio está conectado com a própria vida, pois é também o tempo do cuidado com as crianças (BRAZ, 2019). O saber de Dona Liça é um saber sagrado que comunica, através dos *tehêys,* o passado e o futuro. Os elementos naturais informam o tempo histórico com seu sentido cósmico expresso por sua língua materna.

Já no tehêy *História do Vento, o Sol, a Lua e a Chuva* (Figura 1, à direita, PATAXÓ, 2022), os dois corpos celestes (Sol e Lua) e os fenômenos da natureza (Vento e Chuva), segundo a explicação de Dona Liça, eram *gente* quando a divindade criadora fez o mundo existir. Essas pessoas teriam assim um poder *mágico*, podendo transformar-se no Sol, na Lua, na Chuva, no Vento, os quais, como já colocado, eram gente igual a nós, ou seja, todos parentes. Cada um deles veio com um poder específico, uma *função* definida: o Sol, para esquentar; a Lua, para esfriar durante a noite; a Chuva para molhar e, o Vento, para destruir o que quisesse pela força que ele acumula. Nesse *tehêy*, está também colocado o aspecto de funcionalidade da pesquisa para a vida prática Pataxoop. Os caminhos metodológicos e os desdobramentos de pesquisa giram em torno de uma função que não é somente explicar o que se vê, mas sentir e fazer parte do todo.

A ideia de *tehêy* de Dona Liça rompe com a tradição ocidental de pesquisa, pois, para serem criados, os *tehêys* partem do mundo dos sonhos (BRAZ, 2019). Essa forma de fazer pesquisa, a partir dos sonhos, não encontra amparo nas formas de se constituir o pensamento racional moderno. Razão e intuição, sonho e realidade, são construtos binários impossíveis de serem conciliados (CHAUI, 2020). A clássica divisão entre natureza e cultura não faz sentido para os conhecimentos indígenas. Portanto, o diálogo intercultural começa ao conseguir ampliar os caminhos

epistemológicos da ciência moderna incluindo os sistemas de saberes indígenas. O protagonismo de Dona Liça é valorizado no contexto da aldeia e, a sua intelectualidade, reconhecida. Ela constroi os *tehêys* como espaços de *leitura da escrita da imagem*, criando uma poética própria, uma literatura indígena (DORRICO; NEGRO, 2023). Por meio do conceito de *leitura da escrita da imagem*, ela não apenas *escrevive* (EVARISTO, 2017), mas constrói uma *escrevivência da oralidade, da fala plasmada na imagem,* circunscrita em uma *folha*, de forma a garantir que não há uma imagem igual a outra. Cada uma das imagens são palavras-(som)bras, em que o senso de coletividade, de comunidade e de ancestralidade fica implícito em cada história contada pelos *tehêys*.

Nesse sentido, não há como refletirmos sobre os caminhos metodológicos de pesquisa na educação e divulgação de ciências físicas e humanas com e sobre indígenas — notadamente nos casos de astronomia, física, geografia e história — sem nos debruçarmos sobre questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas dessas ciências, nem sempre fáceis de serem debatidas quando levamos em consideração o projeto moderno e contemporâneo de ciência que molda, por exemplo, os projetos de escolarização, sejam eles diferenciados ou não. É preciso considerar as dimensões políticas no processo de reconhecimento e legitimação dos saberes e fazeres indígenas e seu diálogo necessário com a ciência moderna (SMITH, 2018; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020).

De um lado, a educação indígena (PATAXÓ, 2020; 2022; FERREIRA, 2023; PINHEIRO, 2024), que acontece nas aldeias, a partir das perspectivas e dos jeitos de pensar o mundo dos variados povos que foram relegados ao longo da história das ciências à condição de *objetos de pesquisa* (SMITH, 2018). As línguas, os costumes, os conhecimentos, os fazeres indígenas, desde o trauma colonial do século 15, têm sido amplamente tratados como *não verdade*, como não conhecimentos. Se a verdade científica é para os filósofos europeus da modernidade a descrição da realidade por meio dos modelos científicos, a realidade dos povos indígenas, alternativamente, como parte das estruturas que os negligenciam e asseguram os seus apagamentos, é tratada como *não verdade*. Como parte do devaneio racista anti-indígena, povos indígenas são considerados ateóricos e incapazes de elaborar o pensamento em todas as suas estruturas (MUNDURUKU, 2012; SMITH, 2018; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020).

Por outro lado, a educação escolar indígena (BRASIL, 2012; FERREIRA, 2023) pode acontecer em território indígena ou fora dele. Fazer comunicar a educação indígena e a educação escolar indígena requer que tenhamos coragem de percorrer caminhos metodológicos de pesquisa que levem em conta as especificidades dos povos indígenas (BRASIL, 2012). Nesse sentido, o reconhecimento dos processos específicos de produção e reprodução dos conhecimentos indígenas torna-se uma ferramenta fundamental para a garantia dos direitos constitucionais dos povos indígenas no sentido de afirmarem sua legitimidade enquanto sujeitos coletivos de direitos.

Em uma segunda linha de reflexão, do ponto de vista cosmopolítico (ALVES-BRITO, 2021), os *tehêys* de Dona Liça amplificam as responsabilidades com a natureza para além do espaço-aldeia. A Terra,

nosso lugar no Universo, ganha uma outra escala, não apenas a partir da sua dança no Universo bem descrita pelas ciências físicas (OLIVEIRA; SARAIVA, 2015), mas sobretudo sobre como a agenda de pesquisa das ciências físicas e humanas precisa de fato contemplar os saberes e fazeres indígenas (ALVES-BRITO, 2021). Sem isso, cosmologicamente, a *queda do céu* (KOPENAWA; BRUCE, 2015) será inevitável e a vida apenas útil, com noções complicadas de desenvolvimento e inovação (KRENAK, 2020). Eventos catastróficos, como este que aconteceu no Estado do Rio Grande do Sul recentemente[6], são o apocalipse, a *queda do céu* de que fala os povos Yanomami, os quais não podem ser naturalizados, mas vistos como consequência de escolhas (cosmo)políticas, por vezes amparadas em forças negacionistas no mesmo nível daquelas que seguem negando as existências dos povos indígenas. Uma agenda de pesquisa que leve em conta as relações céu-terra e as explicações de ruptura cosmológica de distintos povos indígenas é urgente e, nesse aspecto, *escrevivência da oralidade,* de Dona Liça Pataxoop é necessária em todos os âmbitos de formação do país para nos ajudar a pensar outros processos socioambientais e de relação nos ecossistemas.

Eticamente, os *tehêys* recuperam a noção de que estudantes indígenas precisam ser respeitados em suas diferenças, potências intelectuais para o mundo. Ao construir uma narrativa da imagem, uma leitura pela escrita da imagem a partir de um léxico cosmológico indígena, Dona Liça se levanta contra o racismo epistêmico[7] (MUNDURUKU, 2012; FERREIRA, 2023) e linguístico (NASCIMENTO, 2019). Ela constrói, teoricamente, uma outra forma de desenhar o mundo e definir o que é *verdade* e quem pode dela falar. Em sua língua, por meio de cânticos ancestrais, ela comunica o resultado de sua pesquisa para crianças indígenas, explicando, ao mesmo tempo, o sentido de cada palavra, para dentro e para fora da comunidade. Ela rompe com os laços cosmofóbicos (BISPO DOS SANTOS, 2023) que a modernidade traça para humanos e não humanos. Em sua escrita da imagem, a língua ganha a potência de fortalecer o equilíbrio das conexões ancestrais de seu povo com a natureza e todos os seres que constituem o Universo.

No que tange às questões estéticas, os *tehêys* sumarizam os tecidos cósmicos (astronomia e física), as formas (geografia) e as narrativas (história e tradição oral que são vivenciadas na aldeia). O método de pesquisa e de contação de resultados de Dona Liça materializa o sistema que alimenta o corpo e o espírito da comunidade. É ela que está contando, então todos param para ouvi-la, porque sabem que não é apenas um conhecimento estanque de palavras que darão força às políticas de morte (MUNDURUKU, 2012), mas, alternativamente, é um conhecimento orgânico que propõe uma outra vida (SMITH, 2018), não apenas para os povos indígenas, mas para tudo o que existe.

E, por fim, uma última linha de reflexão, a memória. Os *tehêys* são leituras das escritas das imagens que foram, circularmente, guardadas na

[6] Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/geografia-e-falta-de-gestao-de-riscos-agravam-efeitos-extremos-no-rs>. Acesso em: 10 mai. 2024.

[7] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwexf2nbYTU>. Acesso em: 9 mai. 2024.

memória. São bibliotecas vivas, cujos livros estão guardados nos sonhos e nas formas de relação com a natureza e com as águas vivenciadas pelos Pataxoop em discussão. As noções de espaço e tempo, passadas dos mais velhos para os mais novos, são visualizadas nos *tehêys* como corpos de memória. Trata-se assim de um sistema poderoso de pesquisa e de ação transformadora porque deposita vários esforços para trazer a memória para o centro de vida da comunidade. Se rememora com o corpo inteiro, com as canções e com as conexões com os mundos (in)visíveis.

Ressalta-se, assim, que o processo criativo que resulta nos *tehêys* de Dona Liça envolve conexões de pesquisa, mas em outras lógicas que não aquelas da organização do mundo ocidental. A pesquisa nos processos criativos de Dona Lica é feita pela vivência do corpo e do espírito (sonho), deixando-se levar pelas vozes da ancestralidade. Não há apenas uma pesquisadora solitária (um sujeito individual), mas uma escrita da imagem coletiva, construída pelas vivências sentidas e compartilhadas em comunidade, um sujeito coletivo (KRENAK, 2020). Os *tehêys* constituem um repertório (TAYLOR, 2013) que não se encerra em seu elemento estético, mas que carrega toda a densidade cosmológica da língua e da ancestralidade Pataxoop e, portanto, representam uma epistemologia própria. Tal repertório é constituído por narrativas da criação e informam crenças e personagens da história dos Pataxoop envolvendo sua espiritualidade e um modo particular de perceber o mundo.

Povo Guarani Nhandewa

Segundo Pinheiro (2024), o povo Guarani pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani, divididos em três principais subgrupos: os Mbyá, os Kaiowá e os Nhandewa. Os Guarani Nhandewa, também chamados de *Avá-Katú-Eté*, segundo a classificação de Schaden (1954), que grafava Ñandéva, vivem entre os estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná.

Em sua tese de doutorado, *Arandu: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras*, Pinheiro (2024) apresenta um conjunto de palavras que revelam os valores do *Tekoporã* (bom modo de *ser Guarani*), trazendo contribuições significativas para a compreensão e sistematização das *epistemologias* Guarani. A palavra *Arandu*, por exemplo, que significa conhecimento e sabedoria, é uma das palavras mais importantes da língua tradicional, transmitida através da oralidade, e traz visões e concepções do povo Guarani que existe e resiste de diferentes formas e modos de ser e estar no mundo.

No conjunto de palavras apresentadas por Pinheiro (2024), destaca-se *Tekomarangatu*, que é o modo de viver as concepções da natureza e do espiritual. Trata-se de um saber que se mantém e se recria, vinculado a uma densa filosofia ancestral. As concepções de espaço e tempo na cosmologia Guarani estão conectadas ao *tekoa* (território), que possui um valor espiritual e material, é recíproco, mítico e não é visto como propriedade privada, sujeita à compra, venda ou troca, como acontece no âmbito do projeto moderno e contemporâneo ocidental, com o auspício das ciências. Não é apenas um espaço físico, ou um simples território; é um território com

características específicas e que possibilita a realização do *teko*, que é o modo de *ser Guarani*. O *tekoa* não está ligado unicamente ao território, mas estabelece relação com a estrutura social e política do povo Guarani, ou seja, a territorialidade. Os Guarani sempre constituíram um território farto, isso antes da chegada dos colonizadores. Após séculos de massacres, submetidos a doenças, e expulsos de suas terras, buscaram encontrar um novo território para que pudessem praticar o verdadeiro modo de *ser Guarani*.

Segundo Pinheiro (2024), para os Guarani Nhandewa, as concepções de espaço, lugar, natureza e território se constituem de forma *holística*, abrangendo o todo, e, nela, a construção da própria identidade Guarani, que passa pela questão territorial. A concepção de espaço está conectada com a *Yy* (terra) e a *tekoa* (território), enquanto que cosmologicamente há *Ywy Katu* (a terra boa) e *Ywy marãey* (a terra sem males), onde nada tem fim. *Ywy marãey* é a terra perfeita, onde tudo é bom, o lugar de *Nhanderu* (divindade) e de sua comunidade celestial. A busca pela *Ywy marãey* é para ter melhores condições de vida, seguir os elementos renovadores e para estar mais perto da possibilidade de atingir a imortalidade. Assim, o *tekoa* supera o conceito de território, pois está associado a uma noção de mundo, um lugar mítico, um mundo celestial, uma *terra sem males* (PINHEIRO, 2024).Neste sentido, o modo de ser Guarani é baseado na espiritualidade e na coletividade.

> A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser, nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo kaiowá e guarani significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos (Benites, 2014, p. 56).

Além disso, os Guarani Nhandewa buscam por meio do canto e da dança alcançar o verdadeiro modo de ser, que é viver os costumes tradicionais da cultura e da identidade. É por meio do *porahei* (canto) e do *jeroky* (dança) que se comunicam com *nhanderu* (deus), e se aproximam do *tekomarangatu* (jeito sagrado de ser). O *porahei* é uma linguagem utilizada para se comunicar com os ancestrais, e possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. O canto-dança contribui para o fortalecimento da coletividade.

Para a realização do canto e dança Guarani, é feita a sacralização dos instrumentos musicais que acompanham as manifestações culturais Guarani Nhandewa: o mbaracá, violão, ravé (um violino de três cordas) e o takuapu que é tocado pelas mulheres. O canto-dança traz força espiritual e corporal, além de ajudar na comunicação com as divindades. O *porahei* e o *jeroky* acontece sempre na *opy* (casa de reza tradicional), onde ocorre as principais cerimônias e rituais da espiritualidade Guarani Nhandewa. Na casa de reza são realizadas várias cerimônias, sendo que uma das mais importantes é a

cerimônia do *nimongarai*, quando as crianças passam pelo ritual de nomeação, feita exclusivamente pelo rezador a partir do seu guia espiritual.

Figura 2. Representação de uma *opy* (casa de reza tradicional Guarani Nhandewa)



Fonte: Saberes Indígenas na Escola. Pinheiro (2024)

As noções de espaço e tempo dos povos Guarani Nhandewa ganham, assim, a exemplo do que acontece com as dinâmicas dos *tehêys* de Dona Liça Pataxoop, outros sentidos que não aqueles expressos nas formas ocidentais de definir o espaço e o tempo. O sistema de conhecimento que a astronomia, física, geografia e história operacionalizam com inspirações europeias não leva em conta, por exemplo, mundos invisíveis que a cosmologia Guarani Nhandewa potencializa. Do ponto de vista das relações cosmológicas e, sobretudo, pensando as tensões que acontecem nas disputas curriculares em sala de aula, argumentamos que os saberes e fazeres Guarani Nhandewa nos ajudam a desenvolver outros caminhos de pesquisa, em que as *belas palavras* Guarani expressam mundos em que o léxico colonial não permite dar valor simbólico e epistêmico. Enquanto, por exemplo, a Figura 2 traz um lugar fundamental para a conjugação das (im)compreensões (saber-sentir) de espaço-tempo na perspectiva cosmológica Guarani Nhandewa, a tradicional Casa de Reza Guarani Nhandewa pode, no contexto das ciências físicas e humanas ocidentais, serem tratadas meramente como um centro equivalente aos outros em que as crenças do projeto colonial são permitidas. A Casa de Reza Guarani Nhandewa é um lugar em que saberes e fazeres ancestrais são acionados para a *compreensão* de como o todo se formou no Universo. E, obviamente, que nestes processos, nem todas as pessoas são permitidas a alcançar todos os segredos. A palavra *pesquisa*, problematizada por Smith (2018) ganha, assim, uma outra dimensão no contexto da Casa de Reza Guarani Nhandewa. Os processos de *pesquisa*, também potencializados a partir da Casa, fazem

parte da vida e do jeito de ser e de viver Guarani Nhandewa, conectados à vida prática e às escutas de forças ancestrais que se encontram na *Ywy marãey*.

Na Figura 2, nota-se que a Casa de Reza está diretamente ligada a *tekoa* (território) e a *nhanderu* (deus), sendo que através dele os *txaramoi* (rezadores) conseguem força e sabedoria para adquirir o *tekoaraandu* que é a sabedoria para interpretar as manifestações da natureza e repassar para as novas gerações, pois o mundo Guarani possui múltiplas conexões com a terra e com a natureza. Em harmonia com a casa, a Natureza, o espaço externo e interno se ampliam entre os segredos e mistérios do Universo. Não é puramente uma *casa ocidental*. É também um *observatório astronômico* (astronomia), um *acelerador de partículas* (física) e uma *casa* que subverte e amplifica o sentido do *geo-graphos*, do *estudo da terra* (geografia), e do *híston*, ou seja, o *sábio* (história). A Casa de Reza é o espaço-tempo, o tecido mais singelo, e por isso, profundo, de movimento de Saberes Ancestrais, de princípio e origem, de experiências vividas dos povos Guarani Nhandewa. Portanto, não há como enxergar e desenvolver as suas potencialidades apenas com as percepções do ocidente. A Pedagogia das Belas Palavras, argumentamos, é uma das estratégias *epistemológicas* (emprestando a palavra do colonizador) para que os processos educativos antirracistas floresçam e transformem. É nela que o sonho ancestral aponta para a *Ywy marãey* terra sagrada e terra perfeita *yvyju miri*, que, segundo os rezadores Guarani, para alcançá-la é necessário atravessar a grande água.

A concepção Guarani de *Ywy marãey* é concebida em dois planos: (i) no plano terrenal, o território, espaço onde estão inseridos os Guarani; (ii) o plano mental, simbólico, espiritual, que compreende a terra perfeita *Yvyju miri, Yvyju porã*. Segundo os *tudjá* (sábios e sábias Guarani) a terra sem males pode ser alcançada ainda em vida aqui na terra por meio de um empenho coletivo entre os próprios grupos guarani, pois, como mostra Benitez (2014, p. 56), "a coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho".

Implicações para a interculturalidade e ERER

Como foi amplamente discutido até aqui, ciências físicas e humanas como astronomia, física, geografia e história obedecem majoritariamente, seja na formação inicial (licenciaturas e bacharelados) ou continuada (de professores e agentes/promotores culturais), a formas particulares de pensar e organizar o mundo fundamentadas na perspetiva eurocêntrica. A questão dos currículos eurocêntricos tem sido amplamente discutida na literatura (MUNDURUKU, 2012; SMITH, 2018; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020; FERREIRA, 2023; PINHEIRO, 2024). Temos assim, do ponto de vista metodológico de pesquisa, a exemplo do que acontece em outros projetos diferenciados de educação escolar (do campo, quilombola, ribeirinha, entre outros), o desafio de fazer comunicar mundos que se organizam por bases filosóficas e ontológicas distintas: de um lado, as ciências e tecnologias ocidentais e, do outro lado, as ciências e tecnologias indígenas. As escolas,

indígenas ou não, bem como espaços de divulgação e promoção das culturas científicas, precisam assim em seus processos de desenvolvimento metodológicos de pesquisa levar em conta que há entremundos (cosmopolíticas) nem sempre triviais de serem comunicados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012), por exemplo, apontam que os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade[8] devem ser os fundamentos da Educação Escolar Indígena. Esses mesmos princípios, argumentamos, são basilares para iniciativas que também visam a divulgação desses conhecimentos. Aqui nos interessa, particularmente, refletir um pouco mais sobre o papel da interculturalidade e do projeto de ERER que, pensamos, sejam elos pujantes do caminhar entre pesquisadores indígenas e não indígenas, ciências ocidentais e ciências indígenas, e como esses conhecimentos e experiências chegam na ponta, em escolas, museus e outros espaços culturais para enfrentar as questões mais profundas do racismo anti-indígena.

As questões de pesquisa que Dona Liça aciona (Pataxó; 2022; 2024), bem como Pinheiro (2024) por meio das Belas Palavras Guarani, estão conectadas ao fortalecimento da identidade cultural dos próprios povos em questão, de forma que os seus recursos pedagógicos se inserem no fortalecimento da autoestima e do reconhecimento da constituição, respectivamente, dos povos Pataxoop e Guarani, de base intercultural e das relações étnico-raciais. Não faz sentido, portanto, nessas dinâmicas, separar a pesquisa básica/teórica da pesquisa aplicada, como vemos na cultura ocidental traduzida de maneira ampla pela astronomia, física, geografia e história.

Por meio de sua prática metodológica, DDona Liça Pataxó (2022; 2024) e Pinheiro (2024) nos ensinam que a teoria e a prática de pesquisa são parte da constituição da própria vida, como ela acontece. Ao teorizar sobre a *escrita da fala pela imagem*, Dona Liça manipula conceitos fundantes da forma de se relacionar com o mundo do seu próprio povo, que ela conhece tão bem. Ela não é somente uma pesquisadora (sujeito) frente a *tehêys* e estudantes indígenas (objetos) na escola-aldeia indígena. Ela rompe com a ideia de sujeito-objeto tão cristalina na filosofia da ciência ocidental (CHAUI, 2020), pois a vida de Dona Liça é o próprio *tehêy*, tecido por cada ente da comunidade. Cada estudante que a escuta é, ao mesmo tempo, um pescador-peixe, que transforma a dinâmica das águas. Com Dona Liça, o ato de ensinar é, por ele mesmo, um ritual. Os *tehêys* são, de fato, modos de ser e viver, que precisam ser repassados para que a própria cultura siga existindo e resistindo às opressões dos sistemas coloniais, respaldados pelas formas de organizar o sistema-mundo pelas lentes das ciências físicas e humanas.

[8] Nas escolas indígenas, os conhecimentos e os saberes são transmitidos a partir de práticas interculturais. Na perspectiva Guarani Nhandewa, por exemplo, tais práticas fazem parte do modo de *ser Guarani*. É uma educação para a vida, em que não há dogmas e nem paradigmas restritos, é dinâmica, recíproca, onde todos fazem parte do processo educativo. Nela, os conhecimentos são produzidos a partir de epistemes (neste caso do povo Guarani Nhandewa), colaborando na construção de metodologias que valorizem as diversas formas de se produzir conhecimentos, originados e desenvolvidos em culturas e cosmoperspectivas.

Por meio dos *tehêys* e das *belas palavras*, argumentamos que Dona Liça Pataxó (2020;2024) e Pinheiro (2024) apresentam caminhos metodológicos de pesquisa que, na prática, apresentam um grande potencial no chão das escolas e impactam o processo de ensino-aprendizagem de crianças, sobretudo as indígenas, em perspectiva intercultural e do projeto ERER. Os *tehêys*, por exemplo, traduzem no chão da escola indígena da aldeia, a pesca e a cultura do povo Pataxoop, a sua espiritualidade, as histórias de vida, o jeito de lidar com a vida na aldeia, com as plantas, os animais, os corpos celestes e a ancestralidade. E, dessa forma, o seu processo de pesquisa, nos conduz a uma forma de ser e estar no mundo que é viver em alegria com o povo Pataxoop em Muã Mimatxi, um lugar que se configura como um cordão-umbilical com o Universo. Gente, plantas e bichos são parentes, coabitam o espaço-tempo de forma harmoniosa, respeitando as interrelações. Já as *belas palavras* Guarani propiciam que uma outra forma lexical possa ser incorporada às experiências de vida de crianças indígenas e não indígenas no chão das escolas, compreendendo a definir e classificar o mundo a partir de outras lógicas que não se baseiam na exclusão. As *belas palavras* devolvem potência epistêmica e o poder de fala e de ouvido a partir de uma língua ancestral que é crucial para ressignificar estratégias de morte que ancoram o projeto de ciência moderna.

Do ponto de vista teórico-prático, Dona Liça mergulha no que há de mais peculiar na forma de interpretar o mundo a partir de desenhos-narrativas que auxiliam crianças indígenas a se ver como parte importante da transformação do mundo a partir de suas leituras e valores mais profundos sobre a sua cultura e territorialidades. De forma similar, as *belas palavras* re-en-cantam o espírito e promovem ação libertadora por meio do poder da palavra. E, nesse aspecto, enfatizamos uma vez mais que a proposta pedagógica de Dona Liça, bem como os fundamentos da *pedagogia das belas palavras* se enquadram perfeitamente no contexto do que esperamos do projeto ERER (BRASIL, 2004) no Brasil, sobretudo em observância à Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que prevê o estudo das histórias e das culturas indígenas em todos os níveis da educação. Enquanto a astronomia, física, geografia e história, em suas formas ocidentais de estruturar o mundo, nos trazem concepções de espaço-tempo enquadradas nas narrativas excludentes, os *tehêys* e as *belas palavras,* a partir de processos internos de pesquisa baseado na forma de viver da comunidade Pataxoop em Muã Mimatxi e dos Guarani Nhandewa, estão ligados à ruptura com o universalismo eurocentrado (MUNDURUKU, 2012) e com a branquitude (BENTO, 2022). São respostas metodológicas baseadas em pesquisas que se opõem frontalmente ao colonialismo e ao imperialismo.

Além disso, salientamos que a voz de Dona Liça, uma mulher indígena, é amplificada por meio dos *tehêy*, e essa é uma outra contribuição importante do ponto de vista das estratégias que consideramos valiosas tendo como ênfase a construção de outros métodos de pesquisa (SMITH, 2018). Ao criar os *tehêy*, Dona Liça cria um protocolo de pesquisa para o chão das escolas que não segue a *forma de bolo* do método científico baconiano, alicerce das ciências físicas e humanas ocidentais (CHAUI, 2020) e de práticas dominantes de educação, ensino e divulgação de ciências. Pelo

contrário, ela cria uma metodologia de pesquisa ética, comprometida com as histórias que a ela foram confiadas pela ancestralidade, ou mesmo vividas, para então partilhar com as crianças e todas as pessoas da comunidade e, em última instância, com estudantes não indígenas em ambientes outros de ensino-aprendizagem.

Se as imagens criadas por Dona Liça (PATAXÓ, 2020; 2022) são escritas da leitura de uma *realidade* (ontologia) em particular, é porque ela cria assim uma *gramática* (epistemologia) de pesquisa que lhe atribui sentidos profundos de uma liderança indígena, intelectual e educadora que, como o Vento, transforma tudo à sua volta. Diferentemente das *imagens* (realidades) fragmentadas pela forma de fazer pesquisa em ciências (físicas e humanas) pela cosmovisão ocidental (ANDERY, 2012; KUHN, 2017; CHAUI, 2020), as imagens de Dona Liça são parte integrante da vida, que trazem consigo honestidade e simplicidade arrebatadoras. Não há, portanto, nesse processo, desconhecimento do todo, como já previamente apontado. Há um comprometimento ético com a existência na Terra por parte de ambas as estratégias metodológicas analisadas no presente texto, que percorrem por caminhos metodológicos que desembocam na elaboração de um sentido cosmológico de pertencimento que é inovador frente ao mundo individualista e fragmentado que o ocidente nos oferece e que é, portanto, imbuído de força pedagógica transformadora.

Além disso, para o contexto da formação de professores e estudantes, os *tehêys* e as *belas palavras* nos ajudam a refletir sobre os caminhos metodológicos de pesquisa em ciências físicas e humanas, compreendendo como estas ciências legitimam e naturalizam instrumentos de opressão e hierarquização de conhecimentos, criando dimensões próprias do que constitui saberes modernos considerados globais/universais (MUNDURUKU, 2012; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020; KRENAK, 2020). Os conhecimentos que ambas propostas metodológicas operam constituem um estilo de vida antagônico ao modo de vida liberal e às relações capitalistas que acabaram por organizar a vida em sociedade (moderna) e, nesse sentido, são contrários ao colonialismo (MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2020).

Pedagogicamente, Dona Liça apresenta a aldeia indígena como sendo também uma *escola* responsável pela produção (criação) de conhecimento, totalmente desconectada das relações coloniais, capitalistas e patriarcais. Capaz, em última instância, de questionar as dimensões de espaço e tempo sedimentadas no ocidente que articulamos em astronomia, física, geografia e história. Por entre lógicas ocidentais, os *tehêys* nos lembram, do ponto de vista didático, que o tempo foi controlado pela astronomia, física e história, enquanto o espaço foi sequestrado pela noção estática de mapas históricos e geográficos, por intermédio da escrita. Os *tehêys* de Dona Liça, no âmbito da oralidade, constroem outras perspectivas de espaço e tempo que tampouco querem ser universais, no sentido de dominação que atravessa o ideal ocidental de espaço e tempo. Os fenômenos naturais que ela explora nos *tehêys* dão sentido à posição do Sol e ao seu caminho aparente pela esfera espacial celeste, à posição e movimento da Lua, ao transcorrer das duas estações que marcam os ritmos e pulsos de vida e a força do vento e das chuvas. Essa é a forma que Dona Liça encontra para materializar o tempo a

partir da oralidade. O espaço aldeia Muã Mimatxi é um território sagrado e centro do mundo, porém adverso às ideias etnocêntricas da Europa Ocidental que, por exemplo, transforma o meridiano de Greenwich, na Inglaterra, em experiência temporal universal após o projeto colonial da Revolução Industrial (ANDREY, 2012).

Os conhecimentos e autorias indígenas precisam ser considerados em primeiro plano no sentido de romper com a histórica concepção da suposta submissão e incapacidade cognitiva dos povos indígenas. O racismo epistêmico promoveu historicamente exclusão, violência e segue promovendo desigualdades que têm lançado os povos indígenas à precarização da vida e ao genocídio. Uma das bandeiras dos movimentos sociais indígenas atualmente é a promoção da soberania intelectual indígena, incorporando a demarcação dos territórios de saber em suas linhas de ação estratégicas. A defesa do protagonismo indígena na escrita do conhecimento potencializa a defesa dos territórios e promove a continuidade de existências plurais e coletivas, além de ampliar as perspectivas para a coexistência da diversidade. Trata-se também de denunciar a conivência de formas excludentes de praticar a ciência moderna, em que cientistas, educadores e divulgadores se alinham a métodos e concepções de pesquisa que conceberam os povos indígenas como grupos populacionais transitórios, folclóricos e insignificantes para a história da humanidade deixando-os à mercê de necropolíticas (MBEMBE, 2018). A relação de dominação da ciência moderna sobre os povos indígenas é agora confrontada porque, assim como os *tehêys* e as *belas palavras*, multiplicam-se pesquisadores indígenas defendendo os saberes e fazeres dos seus povos enquanto aqueles que são os especialistas que têm propriedade para falar dos seus territórios. São pajés, são curadoras como Dona Liça, que é a especialista de saberes sagrados do povo Pataxoop. E o repertório de saberes representado por cada *tehêy* e pelas *belas palavras* promovem a continuidade da vida Pataxoop e Guarani, porque conhecimento é sinônimo de poder. Nesse sentido, os povos indígenas reivindicam a continuação, a singularidade e a simultaneidade no tempo da astronomia, da física, da geografia e da história.

Considerações finais

Apresentamos e discutimos no presente artigo pensadores indígenas que têm nos servido de base teórico-metodológica e ontoepistemológica para pensar novos processos e caminhos de pesquisa em vista a estabelecer o diálogo intercultural no contexto da educação. Os *tehêys*, criados por Dona Liça Pataxó (2023, 2024), a Pedagogia das Belas Palavras por Pinheiro (2024), são exemplos primorosos de construção de caminhos de pesquisa e metodologias inovadoras (não no sentido geralmente empregado) para nos ajudar a compreender as relações que podem/devem ser construídas entre as ciências físicas e humanas e os povos indígenas, com o pensamento indígena e em escolas indígenas e não indígenas.

No espaço-tempo da aldeia Pataxoop e nos modelos cosmológicos expressos pelos *tehêys* e pelas *belas palavras*, não há vocação colonialista e

imperialista. As lógicas não são as de mercado ou de troca, mas as de compartilhamento entre seres visíveis e invisíveis. Os *tehêys* e as noções de espaço-tempo plasmadas nos territórios Guarani Nhandewa trazem assim projeções que não apenas materializam coordenadas espaciais com linhas numeradas a partir de um equador qualquer, numa tentativa de conciliar o esférico com o plano, mas é principalmente a expressão de um sistema espaço-temporal que extrapola as dimensões previsíveis do espaço-tempo cartesiano ou mesmo relativístico. Entram, nessas composições, texturas e expressões sensoriais que não comportam nas nossas definições ocidentais de espaço-tempo, por isso tão difíceis de serem compreendidas pelo projeto de extermínio epistêmico em curso, de vocação eurocêntrica. Os espaços e os tempos das relações céu-terra construídas em ambas propostas metodológicas também inauguram outros processos de contação e periodização da história e de cosmopercepção do espaço. Ao acionar a ancestralidade pela *escrita da leitura de imagens* do quotidiano Pataxoop como estratégia de ensinar-aprender, Dona Liça se coloca como importante intelectual que reafirma questões psicológicas educacionais profundas nos (estudantes) indígenas, pois, com os seus *tehêys*, ela reconta e revalida os aspectos do bem-viver Pataxoop, as dinâmicas de convivência e as experiências nas escalas microssociais do espaço-tempo aldeia.

Além disso, do ponto de vista educacional, Dona Liça cria um ambiente de interação com seus estudantes que se dá em um nível de profundidade que não é visto nos processos escolares massivos ocidentais, quase sempre envoltos em processos de distanciamento e de pouco diálogo entre discentes-docentes, até mesmo pela escala de produção imposta pelo modelo fordista da Revolução Industrial. Dona Liça, estudantes indígenas e os *tehêys* fazem parte de um mesmo profícuo contexto cultural. Ao ouvir Dona Liça, os estudantes indígenas compreendem o seu passado a partir de outras lógicas, que não aquelas das narrativas colonialistas, reconhecendo a voz de sua *mais velha*. Os *tehêys* tecem histórias simples, com pessoas e outros seres, vivos e não vivos, que vão dando sentido à *pescaria de conhecimento*, o espaço de pertencimento construído na experiência coletiva. Trata-se de um jeito outro de construir história oral, a partir de conhecimentos, literaturas e tradições indígenas.

Por fim, concluímos que as práticas pedagógicas analisadas constituem-se, portanto, em um repertório cultural dinâmico que articula conhecimentos do território, da memória dos seus(suas) mais velhos(as) e das tradições cosmológicas que juntas fortalecem os elos identitários de um futuro ancestral. Dona Liça, enquanto indígena mulher guardiã desses saberes, os compartilha criativamente a partir de um processo de construção de conhecimento que rompe com a colonialidade imposta aos povos indígenas como sendo aquele *outro* inferiorizado porque temporalmente hierarquizado. Os *tehêys* e as *belas palavras* legitimam os pesquisadores dos povos envolvidos e garantem o protagonismo no tempo e no espaço da sua própria história. Ainda que os projetos de ERER (BRASIL, 2004) e interculturalidade (PATAXÓ, 2022; 2024; FERREIRA, 2023; PINHEIRO,2024) estejam já há alguns anos em ação no Brasil, o *racismo à brasileira*, principalmente no caso do racismo anti-indígena (ALVES-BRITO, 2021), segue

mais atualizado do que nunca, e precisamos sempre estar atentas e atentos às dinâmicas do racismo na sociedade brasileira, que conta sobremaneira com o auspício de muitas pessoas das ciências e da pesquisa científica ocidental.

Referências bibliográficas

ALVES-BRITO, Alan. **Cosmologias racializadas: processos políticos e educativos anti(racistas) no ensino de Física e Astronomia.** Roteiro. [S. l.], v. 46, p. e26279, 20, 2021.

ALVES-BRITO, Alan; CORTESI, Arianna. **Complexidade em Astronomia e Astrofísica.** Revista Brasileira de Ensino de Física (ONLINE), v. 43, p. e20200418-1-e20200418-18, 2021.

ALVES-BRITO, Alan. **O racismo institucional e a retomada da UFRGS pelos povos originários.** In: Lúcio Almeida. (Org.). Racismo Institucional: o papel das instituições no combate ao racismo. 1ed.Porto Alegre: Editora dos Autores, 2022.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires; RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania; PEREIRA, Maria Eliza; GIOIA, Silvia Catarina; GIANFALDONI, Mônica; SAVIOLI, Márcia Regina; ZANOTTO, Maria de Lourdes. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 16a ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BANIWA, G. **Antropologia Colonial no caminho da Antropologia Indígena.** Novos Olhares Sociais, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGAMASCHI, Maria A. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Tellus, ano 14, n. 26, p.11-29, jan./jul. 2014.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012b.

BRAZ, Werymehe Alves. **Tehêy de Pescaria de Conhecimento. Formação Intercultural para Educadores Indígenas.** Trabalho de Final de Curso. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2020.

DORRICO; Trudruá. NEGRO, Mauricio. **Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERREIRA, Bruno. **Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã = o papel da escola nas comunidades Kaingang.** Porto Alegre: CirKula, 2023.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem**. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2022/12/13/a-vida-e-selvagem/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

MATTAR, J.; RAMOS, D. **Metodologia de pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo.: N-1 Edições, 2018.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da História Indígena no Brasil.** In: GRUPIONI, L. D. B.;SILVA, A. L. A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-236.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Kepler; SARAIVA, Maria de Fátima. **Astronomia & Astrofísica.** São Paulo: Editora da Física, 2015.

PATAXÓ, Liça [Dona Liça]. **Yãmixoop de O Grande Tempo das Águas, 2020**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSZgwIgfGKk>. Acesso em: 8 mai. 2024.

PATAXÓ, Liça [Dona Liça]. **História do Vento, o Sol, a Lua e a Chuva, 2022.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_fRfr6MbbJg>. Acesso em: 8 mai. 2024.

PINHEIRO, Isael da Silva. **Arandu: a pedagogia Guarani das Belas Palavras.** 235 p Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara C. S. **Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.37, 3, p. 1440-1468, 2020.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, Edusp, 1974.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TAYLOR, Diana. **O Arquivo e o Repertório. Performance e memória cultural nas Américas.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, **Eduardo. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Ubu Editora, 2017.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz.** PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

Recebido em: 11/06/2024 * Aprovado em: 27/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

RELAÇÃO ENTRE HUMANOS E OS PEIXE-GENTE: ENCANTADOS NO RIO UAUPÉS[1]

OSMAR CORDEIRO DA SILVA[2]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0009-0005-0471-5569

MAGALI MENDES DE MENEZES[3]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-6325-9595

RESUMO: *Abordaremos neste artigo a relação existente entre seres humanos e espíritos da natureza. O trabalho de pesquisa desenvolvido contou com colaborações e testemunhos de dois grandes detentores de sabedorias ancestrais, especialistas, pensadores, curadores e benzedores como Tariano Jovino B. e Tukano Pedro (meu pai), que são kumus e mestres da oralidade do Rio Uaupés. O objetivo foi compreender e refletir sobre a relação de convívio dos povos indígenas com waí mahsã e de respeito das comunidades com Ditá-Nuhkê e os wami tisé ao longo dos espaços-tempos. Para isso contou-se com a metodologia colaborativa, ressignificada nos fundamentos da reciprocidade e da complementaridade, tendo como base no cosmo Ye'pá Mahsã, mas principalmente pelo uso do método da oralidade Tukano articulado com diferentes fontes com weresé (dom da fala), tiosé (dom da escuta) e weesé (dom da prática), bem como a roda de conversa, a partir das narrativas realizadas com os sábios Tariano e Tukano, e com testemunho vivenciado na minha infância.*

PALAVRAS-CHAVE: *waí mahsã, sabedorias ancestrais, oralidade.*

ABSTRACT: *In this article we will discuss the relationship between human beings and nature spirits. The research work carried out included collaborations and testimonies from two great holders of ancestral wisdom, specialists, thinkers, healers and healers such as Tariano Jovino B. and Tukano Pedro (my father), who are kumus and masters of orality from the Uaupés River. The objective was to understand and reflect on the relationship between indigenous peoples and waí mahsã and the communities' respect for Ditá-Nuhkê and wami tisé throughout space-time. To achieve this, a collaborative methodology was used, given new meaning on the foundations of reciprocity and complementarity, based on the Ye'pá Mahsã cosmos, but mainly through the use of the Tukano orality method, articulating with different sources with weresé (gift of speech), tiosé (gift of listening) and weesé (gift of practice), as well as the conversation circle, based on narratives carried out with wise men Tariano and Tukano, but with testimony experienced in my childhood.*

KEYWORD: *waí mahsã, ancestral wisdom, orality*

---

[1] WA'Í MAHSÃ ME'RA MAHSÃ DERÓ NISETIRÓ: WAÍ MAHSÃ UAUPÉS DIÁ NINÁ.

[2] Doutorando (pertencente ao povo Tukano) em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: silvayupuri@gmail.com

[3] Doutora em Filosofia, pesquisadora e orientadora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: magaliufrgs@gmail.com

Introdução

Neste artigo[4], abordo a ordenação e as atenções dadas com o espaço *Ditá-Nɨkî*[5], a partir dos saberes orais dos ancestrais Tukano que mantiveram e mantêm a harmonia e o bem viver entre os seres vivos e os encantados chamados de *Wa'í Mahsã*[6] aos longos dos tempos/espaços. O testemunho dado pelo Tariano (Jovino B.) e meu pai Tukano (Pedro), ambos realizados em momentos distintos, contém palavras específicas que serão escritas na língua Tukano. O senhor Jovino B. é natural da comunidade de Santa Rosa, pertencente ao Distrito de Yauaretê do Alto Rio Uaupés, e o meu pai Pedro é natural do Distrito de Taracuá do Baixo Rio Uaupés, na fronteira do Brasil com Colômbia, no município de São Gabriel da Cachoeira, do Estado do Amazonas, na Terra Indígena do Alto Rio Negro. O trabalho tem como o objetivo ajudar na compreensão e na reflexão da relação de convívio milenar dos povos indígenas com os *wa'í mahsã*, as experiências de convivência e de respeito nas comunidades com *Ditá-Nuhkê* e com os *wami tisé*[7].

O estudo apoiou-se na metodologia colaborativa, ressignificada nos fundamentos da reciprocidade e da complementaridade, tendo como base na cosmologia *Ye'pá Mahsã*, bem como pelo uso do método da oralidade Tukano articulado com diferentes saberes proporcionado pelo *uku'duhisé* (roda de conversa) tendo como a base os fundamentos do *weresé* (dom da fala), *tiosé* (dom da escuta) e *weesé* (dom da prática), a partir das narrativas testemunhadas pelos *kumus*[8] Tariano e Tukano. Nesse contexto faço uma reflexão a partir da Linda Tuhiwai Smith (2018), quando ela afirma, no seu livro "Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas", a necessidade de produzir conhecimentos e metodologias próprias nas pesquisas realizadas. Os indígenas, desse modo, passam de objetos de pesquisa, a pesquisadores. Esta reflexão também ecoa entre pesquisadores indígenas brasileiros, os quais se somam à autora quando ela diz: "queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins" (SMITH, 2018, p. 42).

---

[4] Como compartilhar e escrever desde as vivências de uma única pessoa? Escrever "eu" ou "nós"? Este artigo reflete o esforço de diálogo e vivência de um indígena e um não indigena, em um trabalho de aconselhamento durante os estudos de doutorado. O aconselhamento (expressão cunhada por Bruno Ferreira Kaingang) é um processo tecido de confiança para que mundos possam ser compartilhados. A autoria de quem vive a experiência própria do mundo Tukano e a busca de tradução de um universo complexo para a escrita (sempre formatada a partir da academia) acompanharam todo tempo a oralidade da escrita. A primeira pessoa se mantém, mas ela não é solitária e é desse modo, que poderíamos ainda chamar outros sujeitos/autores neste diálogo: a comunidade de humanos e não humanos. O texto, portanto, é escrito por mãos visiveis e invisiveis colocando em questão que a tão propagada autoria, que nunca é de uma pessoa só, mas de um universo, difícil compreensão para uma sociedade tão, profundamente, individualista.

[5] Ditá (Terra) - Nɨkî (Floresta) ou Terra-Floresta

[6] Wa'í (peixe) Mahsã (gente) ou wa'í mahsã que significa peixe-gente ou encantados.

[7] Chamados de lugares sagrados.

[8] Chamado de benzedor, curador, pensador, protetor.

Ao decorrer do *kihti werese*[9] e *ukuse*[10] do Tariano Jovino, ficou evidenciada a comunicação por meio da oralidade sobre *wa'í mahsã*, em que eu apenas ouvia os relatos sem interrompê-lo em um ambiente rodeado de florestas e o corpo em constante movimento gesticulativo. Escutar as transmissões orais tem outro sentido de compreensão na língua Tukano ou Tariano, porém é desafiante a tradução da língua Tukano para Português, bem como realizar uma tradução para uma linguagem acadêmica.

O *ukuse* ocorreu na língua Tukano, uma vez que os testemunhos aprenderam outras línguas, o Tariano Jovino B. fala quatro línguas: Tariano, Tukano, Castelhano e Português; o meu pai, Pedro Tukano, fala três línguas: Tukano, Nheengatu e Português, pois na linha de fronteira é comum os parentes falarem essas línguas que predominam na região, pois não existe limite de fronteiras entre os povos indígenas. Na concepção do meu pai, aprender outras línguas é fundamental para apoderar sabedorias de outros povos, mas de preferência ficar calado para que o segredo não seja descoberto. Por esses motivos, entre outros, os parentes Tukano, Desano, Tariano, Kubeo, Arapaço, Piratapuya e Tuyuka têm dupla nacionalidade e recebem atendimento social e de saúde nos dois países, bem como participação nas decisões políticas brasileira e colombiana.

O Tariano e o Tukano classificam os *wa'í mahsã* em várias categorias como*: wa'í mahsã, ahkó mahsã*[11]*, yuhkê mahsã*[12]*, waíkehná mahsã*[13]*, winó mahsã*[14]*, buhpó mahsã*[15]*. ʉhtá mahsã*[16]*, omé mahsã*[17]*e nɨkɨri mahsã*[18]*.* Os ditos *yuhkɨ mahsã* são seres visíveis como animais terrestres: onças, pássaros, insetos, etc. e animais das árvores como macacos, pássaros, insetos, etc. Os *nɨkɨri mahsã* são os seres invisíveis, chamados também de espíritos da natureza, mas em algumas situações podendo se apresentar com aparência de seres e ter contato com os indígenas, podem causar doenças corporal, mental e até mesmo raptá-los para outro mundo. Todos são seres vivos: andam, vivem e moram na floresta, servindo de alimentos para humanos ou vice-versa, para se deslocar na floresta ou se alimentar desses animais precisa de *bahsese*[19] e o devido resguardo.

Os povos indígenas, como Tukano e Tariano, têm relação de convívio intensa e de respeito com a mãe natureza assim como com todos que nela convivem: *os wa'í mahsã*, que será o tema a ser abordado a seguir.

---

[9] "Narrativa Contada".
[10] Significa "Arte do Diálogo" ou Diálogo.
[11] Ahkó (água) Mahsã (gente) ou ahkó mahsã-gente água.
[12] Yuhkê (árvore) Mahsã (gente) ou yuhkê mahsã-gente árvore.
[13] Waikêna (animal) Mahsã (gente) ou waikên mahsã-gente animal.
[14] Winó (vento) Mahsã (gente) ou winó mahsã-gente vento.
[15] Buhpó (trovão) Mahsã ou buhpó mahsã-gente trovão.
[16] ʉhtá (pedra) mahsã ou ʉhtá mahsã – gente pedra.
[17] Omé (ar) mahsã ou omé mahsã – gente ar.
[18] Nɨkɨri (floresta) mahsã ou gentes florestas.
[19] É um conjunto de palavras com força de destruição e de poder de comunicação com outros espíritos da natureza.

Wa'í Mahsã / Peixe-Gente ou Gente peixe

Para os Tukano os w*a'í mahsã* são denominados de encantados como entidade sobrenatural e são considerados como espírito da natureza. Eles são os seres que vivem e protegem os lugares sagrados (os ambientes/espaço) e com quem os seres humanos mantêm constante relação, pois deles depende a harmonia e o bem viver. Muitos chamam de *wa'í mahsã* como *wiorã*[20], que observam, vigiam e cuidam de suas casas, seus vegetais e animais que moram e vivem no espaço da *Ditá-Nɨkɨ.*

Muitos pesquisadores como os missionários, antropólogos e naturalistas que estiveram presentes no Rio Uaupés, durante o período da colonização, registraram, transcreveram e publicaram diversos livros, cartilhas, relatórios, diários, conforme seus entendimentos, ou seja, de acordo como eles conseguiam interpretar e traduzir. Sendo assim, as suas publicações foram importantes para os povos indígenas da região do Rio Uaupés e, através de suas obras, rememoramos os fatos históricos importantes do passado dos nossos ancestrais, mesmo que tenham informações contundentes.

As filosofias e as ciências indígenas, como dos Tukano, chamam os encantados de *wa'í mahsã*, como forma da compreensão do universo dinâmico, plural e a complexa interrelação com outros seres vivos e a natureza, ou seja, com o universo sobrenatural. Os povos indígenas do Rio Uaupés construíram ao longo de suas resistências e vivências diversas formas de se relacionar com mundo natural, tendo em vista que são parte integrante como outros seres vivos. Para nós, Tukano, de acordo com nossas ancestralidades, a relação existente entre os espíritos ou encantados com os seres humanos e as suas crenças existentes dependerá do saber de cada povo indígena. Somos sabedores em nossas comunidades e nas convivências, desde crianças, sabemos da existências dos espíritos da natureza e que eles estão entre nós e convivem nesse mundo paralelo, muitos protegem e outros estão para desafiar, atacar, podendo levá-los consigo para outro universo. O Barreto (2022), prefere a definição de *wa'í mahsã* com "Encanto",

> Nós, seres humanos, temos medo deles, assim como eles em certo momento também têm medo de nós, humanos. Uma coisa que nós, humanos, percebemos como algo normal, para os Encantos é anormal, enquanto o que é normal para os encantos é anormal para nós, humanos. Então não há nada parecido, não há nada idêntico, não há proximidade entre nós, humanos, e eles, Encantos. (BARRETO, 2022, p.261).

Todos que existem ou que pertencem e que convivem na natureza são seres vivos, entre eles os *wa'í mahsã*, todos têm vida/espírito como as

[20] Donos de lugares ou chefes.

árvores, os rios, as nascentes, a terra, o ar, as pedras, os peixes e animais. Por esse motivo, tem que haver o respeito, a comunicação com todos, pedir licença ou permissão ao entrar na mata, para realizar pescaria e caça, derrubada de roça, confecção de armadilhas de caça e pesca, extração de plantas medicinais, coletas de frutas nativas, construção e nas confecções de utensílios domésticos.

Os *wa'í mahsã* são os legítimos donos, e tem que haver a comunicação com o mundo real (seres visíveis) e sobrenatural (seres invisíveis). Na maioria das vezes, a comunicação se realiza durante a transe que são estabelecidos pelos três especialistas *kumu, yai*[21] *e baya*[22], eles intermediam e vão proteger contra os ataques e as doenças, caso contrário o *wa'í mahsã* podem fazer mal e perseguir, uma vez que nós humanos também estamos fazendo mal a eles. Esse desequilíbrio pode levar ao conflito, a doenças e, como última consequência, à morte. O medo existe entre os povos indígenas e os *wa'í mahsã*, não há nada idêntico e nós Tukano entendemos que eles são um perigo para nós e nós para eles.

Waí Mahsã Mahsané Pa'asé: Agressão do Peixe-Gente aos humanos

Nós, Tukano, e demais povos do Rio Uaupés entendemos que convivemos e ocupamos o espaço da natureza, segundo a cosmologia indígena, com outros seres que também habitam no *Ditá-Nɨkɨ*. Isso nos leva a entender que todos os lugares são habitados por eles (*wa´í mahsã*) e os Tukano adotam regras de comportamentos para viver de maneira equilibrada e de respeito. Os meus avôs (Firmino-Tukano, Mario-Tukano, Filindro-Arapaso e Marcelino-Arapaso), e os meus tios sempre diziam que devemos ter uma relação boa de convivências nos lugares onde se anda, seja no *diá*[23]*, ditá e no nɨkî*. O meu pai, Pedro-Tukano, quando criança (dos 09 aos 17 anos) e durante a pescaria, onde o processo de aprendizagem se inicia, sempre orientava e mostrava os lugares onde não se podia fazer barulho para não perturbar os seres que ali habitam e, até hoje, ele faz seu testemunho relatando assim:

> Meu filho, em alguns lugares não se pode gritar, brincar, jogar galhos ou mexer demasiadamente a água e fazer barulho. Peça sempre permissão onde você vai pescar e diga a eles que vai pescar somente para sua sobrevivência. Pegue a água do rio e jogue três vezes na direção onde você vai passar e realizar a sua pescaria. Isso também serve para caça e coleta de frutas na floresta, sempre deixe algumas frutas para outros seres que ali vivem também, não retire todas do chão compartilhe com eles e agradeça, porque os

[21] Chamado de "onça" – especialista em rituais: de jogar água no corpo e de sucção, xamanismo, sonho e transe.
[22] Chamado de "mestre de dança" – especialista em danças, música, cerimônias e artista.
[23] Significa "rio".

> *wa'í mahsã* vão estar presente e observando. (PEDRO, 25/01/2024).

Para os Tukano o processo de transmissão de conhecimentos orais passa, respeitosamente, pela posição hierárquica: avô – pai – filho – neto, ou seja, de pai para filho. O testemunho dado pelo meu pai ocorreu nesse contexto, foram e são fundamentais, até hoje, para a convivência dentro da comunidade e com a natureza. Contudo, é necessário compreender que no momento da caça, pesca e da colheita de fruta nativas, nós Tukano e outros povos, invadimos as suas moradias e seus quintais, e os *wa'í mahsã* não vão gostar dessa situação. Segundo Barreto (2021),

> Os waí mahsã atacam a pessoa usando qualquer tipo de instrumento ao seu alcance. Um deles é a própria água, com a qual desfere seu ataque no momento do banho no rio. Aqui, ressalto que o ataque dos waí mahsã só ocorre nos ambientes de fora de casa. No caso, banheiro de casa, os waí mahsã não atacam, devido que esses seres não estão presentes. (BARRETO, 2021, p. 163).

Os Tukano têm explicações sobre a ausência dos *wa'í mahsã* nos banheiros dos *wi'i sêrií*[24], normalmente, nas comunidades indígenas não existem banheiros e, sim, o contato direto com água do rio e com a floresta, daí o perigo, mas temos pequenos reservatórios de água colocados nas panelas ou em pequenos reservatórios de cerâmicas para uso doméstico. Na nossa concepção, água parada é água sem vida, onde não há vida não há presença dos *wa'í mahsã,* por esses motivos que não há perigo no uso de banheiro na casa, onde a água está armazenada na caixa da água e isso serve também para os hospitais, mas sempre é bom prevenir com *bahsese* dos especialistas *kumus*, y*ai e baya* para proteção corporal. Os Tukano explicam o *bahsese* como conjunto de princípios ou elementos de comunicação com os encantados, que somente pode ocorrer entre os especialistas através do *keensé* (sonho).

Segundo o testemunho dado pelo *kumu* e *yai* Tariano Jovino B. (02/12/2023), os *waí mahsã* tem capacidade de deferir todo tipo de ataque ou vingança sobre os indígenas que moram no Rio Uaupés ou seres humanos que ali viajam. Eles têm capacidade de utilizar qualquer componente que esteja ao seu acesso e podem utilizar os elementos da natureza, que pode ser o vento (*winó*), a chuva (*ahkôro*), raio (*buhpó*), seres da terra e da água (os peixes, cobras, ondas, água preta, cristalina e barrenta), ou elementos da floresta (folhas, galhos, cipós, raízes das árvores e todos os seres que ali existem), isto é, os elementos químicos e físicos da natureza.

O testemunho proferido pelo Tariano Jovino B. chamou minha atenção por ser um relato feito com força e veracidade. Com muito diálogo e respeito, perguntei a ele se haveria possibilidade de transcrever o seu

[24] Significa no plural "casas". Wi'í – casa (singular).

testemunho. Com muita desconfiança e resistência concordou em parte. O seu testemunho tratava-se de ataque de *waí mahsã* acontecido no Baixo Rio Uaupés que envolveu um dos seus irmãos. O Tariano é dos grandes conhecedores dos saberes tradicionais e da cosmologia, especialista e mediador na relação com os *waí mahsã* e assim ele diz:

> Certo dia, meu irmão veio de Yauareté para a cidade de São Gabriel da Cachoeira e, ao retornar, realizaram viagem durante a noite, com motor rabeta 4.5 HP, tendo na canoa várias pessoas, mesmo assim não notaram o sumiço do meu irmão durante a noite. Esse acontecimento ocorreu nas imediações da comunidade de Trovão próxima a uma ilha, considerada encantada pelos moradores. A notícia chegou em Yauareté e descemos com urgência com a filha do meu irmão, seu esposo e familiares para fazer buscas na redondeza e não conseguindo encontrar o corpo, buscamos outras alternativas. No primeiro momento nós achamos que alguém havia matado e não queriam contar a verdade e através dos diálogos com outros parentes tivemos informação da existência dos *Yaiwá mahsã*[25]. A par da informação, seguimos viagem para Colômbia e chegando lá um guia conduziu até um determinado igarapé e ele nos alertou que não era para ter medo. Durante o percurso, algumas onças grandes e os filhotes nos acompanharam no igarapé e depois seguimos até o local que ficava na serra e ao chegar no topo encontramos um lugar limpo, sem nenhuma folha no chão. Do nada apareceram diversas pessoas, velhos, jovens e crianças, da forma como vieram ao mundo, um senhor aproximou e perguntou o que eu procurava, sem perder tempo perguntei se alguém havia matado meu irmão, o velho sorriu e disse a filha do desaparecido: "P*are de chorar que seu pai está vivo, mas está no outro mundo de carne e osso e tem outra família"*. O velho disse que o meu irmão foi laçado com uma corda por *waí mahsã*, uma mulher havia lançado no seu pescoço e puxado para baixo do rio. O velho me perguntou se eu gostaria de ser um deles e que todos seus conhecimentos e sabedoria seria para fazer o bem e assim retornamos para São Gabriel e depois para Yauareté. Como eu tinha o dom de mediar a relação com os *waí mahsã,* durante o transe do sono resolvemos retornar para comunidade de Trovão para tirar prova como *Yaiwá mahsã* havia dito e pernoitamos próximo uma praia com minha esposa. Durante o sono vi meu irmão pescando na praia e fui conversar com ele, quando me viu usou roupa de peixe e foi embora, fui atrás dele e quando mergulhei no rio vi uma grande cidade embaixo do rio e fui perguntando até chegar na casa dele

[25] Chamados de Gente-Onça ou Gente da Natureza.

> quando bati na porta apareceu um mulher branca e loira e perguntei se morava ali um senhor com tal nome, ela disse que sim e chamou meu irmão. Abracei meu irmão e ele apresentou seus filhos e ao observar no cabide verifiquei várias roupas de peixes com escamas. Quando eles saiam para caçar usavam essas roupas e pediam que retornassem para o mundo real e que era muito perigoso ficar por lá. Quando acordei falei com minha esposa e seguimos viagem para São Gabriel. (JOVINO B. 02/12/2024).

O testemunho do Tariano reforça a existência de outros seres que convivem junto com os indígenas ou seres humanos no Rio Uaupés e nos outros lugares. Nessa região existem muitos *wamé tisé*[26] ou encantados onde vivem os *waí mahsã* e nesses rios as mulheres não podem viajar sem o devido resguardo e proteção através do *bahsese* do *kumu*, principalmente, quando estiverem com *amosé*[27], porque os *wa'í mahsã* utilizaram todos os elementos disponíveis da natureza para realizarem ataque e levar as mulheres, se possível, com eles.

A presença dos *Yaiwá Mahsã* intimidou o Tariano naquele local, parecia que o seu *héripona* (coração) estava preste a sair do seu corpo, pois não é comum alguém ter contato com esses seres da natureza, como ele afirma:

> Estou contando essa história real, mas eles estão vendo e ouvindo nossa conversa, não existe distância para eles, o mundo é a casa deles. Temos que respeitar a natureza, tudo que existe na natureza são seres vivos: plantas, animais, pássaros, rio, ar e terra, ou seja, são pessoas, gentes como nós. Eles são grandes conhecedores e possuem muitos conhecimentos que precisamos aprender com eles (Tariano Jovini B, 2023).

Segundo ele, os *Yaiwá mahsã* são muitos velozes e rápidos no serviço, o Tariano aprendeu muito com o velho *Yai.* Recebeu orientação e conhecimento para fazer bem às pessoas, mostraram como era o mundo e deram a ele uma pequena folha de cigarro para fumar, segundo ele, o mundo real fechou e abriu outro portal, outro cosmo, como se fosse um sonho. Relata a perda do sentido naquele momento, ao retornar o sentido e consciência o velho *Yai* perguntou se queria algo naquele momento e deu a ele duas opções de escolha: *ɨmɨkóho*[28] *ou yamí*[29]. O Tariano escolheu *yamí* para seu trabalho, nesses horários noturnos que ele recebeu a sabedoria de benzimento*,* onde a natureza faria parte de sua vida, todos

[26] Lugares sagrados onde habitam waí mahsã ou encantados.
[27] "Menstruação" – caracterizado pelo sangramento na qual marca o processo de amadurecimento das moças ou jovens Tukana.
[28] Significa dia.
[29] Significa noite.

que procurarem do seu serviço deveria ser dito a verdade, sem realizar cobranças em espécie, cabendo o reconhecimento por parte do paciente.

Assim, retornaram para comunidade para ver e acreditar nos relatos recebidos do velho *Yaiwá* e, ao decorrer do seu testemunho, traz muitas reflexões para os pesquisadores indígenas e para o mundo acadêmico ao afirmar,

> Os brancos, pesquisadores e cientistas não acreditam nessas coisas, porque não vivem na floresta como nós, para eles é uma lenda, história, mito e dizem que são imaginários dos indígenas. Deveriam acreditar nessa existência, essas pessoas são gente como nós e por isso que são chamados de *Yaiwá Mahsã*, vivem no mundo visível e invisível para eles não tem distância e podem estar em qualquer lugar, agora estão ouvindo nossas conversas, eles têm poder (JOVINO B. 02/12/2023).

Quando realiza reza ou benzimento não cobra dos seus pacientes, como foi orientado pelo velho *Yai*. Segundo ele, quando é cobrado não tem poder de cura e todos cigarros são preparados por ele, sendo proibido receber de outras pessoas. Nas comunidades da região do Rio Uaupés, é notória essa prática de não pegar cigarro de outras pessoas, principalmente, dos *kumu e yai*, pois através do cigarro podem realizar maldades, introduzir doenças e apoderar os conhecimentos e saberes de outras pessoas que os Tukano chamam de *dohoasé*[30]*.* Sendo assim, é umas das formas de proteção aos seus familiares, a comunidade de certas vinganças e maldades dos intrusos ou pessoas desconhecidas, não bem-vindas naquela comunidade.

O *boraró*[31] pode ser considerado um dos seres invisíveis (*wa'í mahsã*) que tem poder de aparecer em diversas formas, humanos ou animais. No mundo da escrita e dos *pehkasã*[32], aparece como lenda, um personagem folclórico com características de pés alongados e curvados para trás, coberto de pêlo e com som parecido com disparo de espingarda e tremor na terra.

O Tariano relata que já deparou com *boraró* na floresta, que muitos não acreditam na sua existência, mas está na natureza no seu lugar e morada, por isso a importância de tomar coisa quente e sempre seguir orientações dos *kumus*, bem como alguns cuidados quando adentrar na floresta para caçar, pescar e para outra atividade que são realizadas nas comunidades.

Na primeira vez que se deparou com essa criatura, *boraró*, quase desmaiou pelo fedor forte desse *wa'í mahsí*, que sempre anda acompanhado de outros seres como carapanãs, mutucas, moscas, pium, pássaros, cobras,

[30] Benzimentos maléficos contra a saúde das pessoas.
[31] Os Tukano chamam de Curupira, considerado como o protetor da floresta.
[32] Chamados de brancos ou não indígenas.

etc. Mas o antídoto contra ele é o *cicantá ou breu*[33], que é resina de árvore, que precisa ser defumado pelo *kumu* às pressas para evitar o pior. Essas sabedorias indígenas são fundamentais para prevenção contra os espíritos da natureza, quem anda na floresta e no rio tem que estar prevenido com esses materiais, pois eles são muito imprevisíveis.

O Tariano desafia os pesquisadores, cientistas e os *pehkasã*, pois eles não acreditam na existência do *boraró*, cobra grande e demais *waí mahsã*, que tem intenção de levar nos locais que ele conhece, segundo ele tem que ser pessoas corajosas, com espírito e mente forte. Para ele, o *boraró* é o verdadeiro protetor e guardião da floresta juntamente com nós indígenas, além disso, ele é chefe dos animais de caça.

O *saropaʉ*[34] é outro tipo de *wa'í mahsã* de estatura pequena, mais ou menos de 45 a 50 centímetros de altura, e de cabelos longos, conhecido na região do Rio Uaupés pelas suas batidas nos troncos de árvore que são ouvidas a distâncias na floresta, com um som estarrecedor. Antes de qualquer atividade de caça, pesca, coleta de frutas e derrubada de roçados, os *kumus* realizam *bahsese* defumando com tabaco ou cigarro, protegendo contra os *wa'í mahsã* e somente depois os Tukano vão seguir para suas atividades do cotidiano.

Um fato curioso aconteceu em 1985, na redondeza da minha comunidade Coró-coró, no Baixo Tiquié. Até hoje são lugares pouco habitáveis, bem distantes das cidades e de outras comunidades, as florestas quase são intocáveis ou pouco acessíveis pela população indígena e muito menos explorada pelos *pehkasã*, por isso o uso e o conhecimento de *bahsese* é necessário nesses lugares pouco explorados, além do respeito. Sempre é bom lembrar que estamos tratando de conhecimentos e sabedorias indígenas que ficam no coração da Amazônia, pulmão do mundo, onde muito pouco foram exploradas.

Certo dia fui para pescar e caçar com meu pai e meu tio, no Rio Ira lugar distante da comunidade e pernoitamos em uma pequena barraca improvisada para prevenir contra chuva. Com a chegada do temporal na madrugada, com peixe e caças na canoa, decidimos retornar para barraca, meu pai armou a rede e fez fogo para aquecer do frio esperando a chuva passar. Durante o dia, ouvíamos o barulho da batida do *saropaʉ* à distância, mas nunca imaginamos que iríamos deparar com essa criatura. Meu tio calculou, observando pela lua e as estrelas, que era mais ou menos quatro horas da manhã, eu já havia dormido e meu pai me chutou na rede para mostrar uma pequena criatura de cabelos longos, sentado perto do fogo, aquecendo e protegendo da chuva, ele havia caçado peixe e estava querendo assar peixe no fogo. O cheiro dessa criatura era muito forte e ele demorou mais de meia hora. Meu coração acelerou vendo essa pequena criatura, não fez nada contra nós e também nós a deixamos em paz. O meu pai disse, pela

[33] Cicantá e Breu – resina de árvore utilizada para defumação contra os espíritos da natureza. Cicantá também é utilizado para iluminar (lamparina) a casa e o Breu serve para calafetagem de canoa ou de embarcações para conter água.

[34] Conhecido como batedor de tronco da árvore.

manhã, que o cigarro havia nos salvado contra o *saropaʉ,* pois ele havia defumado naquele local durante o dia protegendo contra o perigo para que nada de mal acontecesse, e hoje acredito que existem seres que ainda não conhecemos, não descobertos pelo mundo científico, mas que eles vivem no mundo da natureza e na vida do povo indígena.

Dahseô Numiô Amosé / Menstruação da mulher Tukana

Na Região do Rio Uaupés, quando uma mulher ou membro da comunidade fica com *amosé* é sinal que a mulher ou a jovem já pode casar, estando pronta para gerar filhos. O meu avô sempre dizia: "Ela já está pronta". Porém, é o momento mais perigoso e delicado na vida de uma *Numiô* (mulher) *Dahseô* (Tukana) e de outros povos, pois todo cuidado deve ser tomado para garantir a honra da mulher e também contra os possíveis ataques dos *wa'í mahsã,* não somente a mulher, mas também aos familiares e às pessoas próximas a ela.

Sendo restrito a mulher comer determinados alimentos, principalmente, peixes lisos e carne de caça neste período de *amosé* sem ser benzido, pois é preciso que o *kumu* faça defumação com cigarro para matar todos os elementos ou parasitas que estão na pele do animal, peixe ou frutas, bem como proteger o corpo contra ataques dos espíritos da natureza. Cabe a *parkó*[35]*,* juntamente com *yẽkó*[36], aconselhar as jovens, mulheres casadas e familiares que esse ciclo se torna um grande risco de suas vidas e todo um cuidado e o resguardo deve ser respeitado para garantir a honra. As orientações e possíveis resguardos vão desde as limitações das atividades cotidianas que demandam grande esforço no ambiente do sítio e da comunidade, à alimentação específica e trânsito nos ambientes fora de casa sem devida proteção. Esse momento é muito rigoroso e importante para as *numiã* (mulheres) Tukana, pois o futuro dela de conceber *põ'rá* (filhos) saudáveis e fortes dependerá desse processo, daí a importância de seguir alguns ritos e resguardos.

Existem grandes perigos durante o sangramento da mulher nas ocasiões específicas da *amosé*, a escorrência de sangue causa grande transformação e requer mais cautela, pois esse processo atrai os *wa'í mahsã* pelo cheiro do corpo deixado pelo escorrimento e eles têm interesse e desejo de possuí-las. Nós Tukano chamamos essa circunstância de *moastisé*[37] e pode comprometer o sistema imunológico da mulher Tukana e de outras, pois ela fica sem proteção do corpo, facilitando, assim, o ataque pelo desejo de possuí-las.

Durante *moastisé* ocasionado pela *amosé*, as *numiã* Tukana não podem sair do seu espaço da casa, pois podem contagiar outras pessoas que estão próximas por meio de contato físico e pela exalação, onde o cheiro

[35] Significa dizer mãe.
[36] Significa dizer avó.
[37] Cheiro de sangue do corpo que é deixado durante o período de menstruação.

pode ser respirado pelas outras pessoas, comprometendo o corpo deles e deixando sem proteção, afetando as habilidades pessoais e intelectuais das pessoas. O meu pai Pedro sempre nos orientou no passado e reafirmou no seu testemunho, dizendo:

> Meu filho, quando as suas filhas, sobrinhas e netas, no futuro, estiverem no período de *amosé* não deixe elas irem nas casas dos outros e principalmente tomar banho no rio, adentrar a floresta ou viajar pelo rio, além de contaminar as pessoas elas podem atrair os *waí mahsã* que é um grande perigo e podem ser atacadas por eles e pegar doenças incuráveis (PEDRO, 02/02/2024).

Ficar em casa, no ambiente preparado com defumação realizado pelo *kumu* seria o ideal e natural nas comunidades indígenas, esse cuidado é uma questão cultural. O mesmo não podemos dizer nas cidades e nos grandes centros urbanos, pois as jovens e mulheres transitam com *amosé* com mais frequência, como por exemplo nas escolas, institutos federais, universidades, igrejas, etc., onde os recintos são climatizados e, com isso, o risco de contrair certas doenças, como dor de cabeça e de corpo, inflamação no joelho, entre outros, e os encantados podem realizar ataques nas pessoas próximas a ela. As *pehkasã numiã* (mulheres brancas) não têm essa cultura de permanecer em casa, apartamento ou de resguardo, pois elas vivem em outro mundo, outro cosmo diferente do mundo dos indígenas, mas os *wa'í mahsã* estarão presentes para realizar seus ataques.

Na região do Rio Uaupés, existe um animal aquático chamado pela língua Tukano de *ahkó puhtisteró*[38] e pela língua Nheengatú de *pirayawara*[39], deixemos claro que esse animal não se encontra em alguns lugares como na região do Alto Rio Uaupés, Rio Papuri e Alto Rio Tiquié devido às barreiras naturais: as cachoeiras que são muito notáveis no decorrer dos rios e seus afluentes, existem lendas ou mitos a respeito do *ahkó puhtisteró*. Ao contrário desses lugares, no Baixo Rio Uaupés e Baixo Rio Tiquié crescemos convivendo com eles e chamamos de *wa'í mahsã*.

Os velhos sábios sempre nos orientavam para ter cuidado com os *ahkó puhtisteró*, principalmente, quando uma moça ou mulher estiver com *amosé*. Presenciamos, quando criança, na nossa comunidade de Coró-coró, localizada no Baixo Rio Tiquié, que faz afluente com o Rio Ira, ataques reais nas canoas onde a moça estava com *amosé*. Os *ahkó puhtisteró* seguiam as canoas, puxavam o remo, batiam e pulavam na tentativa de afundar a canoa, só paravam quando o meu avô ou o meu pai realizavam o processo de defumação de cigarro (a fumaça é uma proteção ou alerta aos *wa'í mahsã*), *nisioró* (acalmar a raiva) quando eles atiravam tabaco no rio. Segundo meu

[38] Chamado de Boto – mamífero aquático existente no Rio Negro e conhecido como animal lendário que transforma em ser humano que seduz mulheres para engravida-las. Ser muito presente no Rio Uaupés.
[39] Significa Boto.

tio, do clã *Bohsó Kahperi porã*, (Tukano - ʉrênimi), Domingos G., assim testemunha:

> Os *wa'í mahsã* não podem atacar pelo simples motivo, pois onde estiverem as moças com primeira *amosé (*primeira menstruação) é um perigo tanto para os humanos e *wa'í mahsã*, daí a raiva e ataque para com as moças. O tabaco (barurí - se dá pela secagem de folha, depois ser misturado e usado) benzido afasta todos os *wa'í mahsã*, caso contrário, podem contrair as doenças dos mesmos chamados *duhtí* (coisas que causam doenças) ou *doatisé* (ter doenças), quem não tiverem protegido podem ficar doentes (DOMINGOS G.,30/03/2024).

A *Bia* (pimenta) é outro elemento fundamental para os Tukano, do baixo Uaupés e do baixo Tiquié, do sítio Coró-coró *(kohtó be'tó*), pois o mesmo tem poder de afastar os encantados, por natureza humana eles são seres poderosos, porque com *bia* pela sua ardência e aroma forte, tem poder de afastá-los. Quando benzido e preparado pelo *kumu*, ao ser jogado no rio contra os *wa'í mahsã*, na concepção dos sábios, afeta diretamente os seus olhos e com isso afasta ou acalma os encantados.

Apesar de fazer parte de comida afrodisíaco chamado na cultura Tukano de *biatʉ (quinhapira)* e ser uma iguaria, os Tukano não se alimentavam sem a pimenta, pois a *bia* serve para fortalecer o corpo e a vida dos Tukano espiritualmente, inclusive contra os *wa'í mahsã*. Por outro lado, ela tem muita relevância também na vida conjugal, chamada de *ñoasé* (atividade sexual dos Tukano), podendo ser usado também como *bia wĩhsé*[40] e para pintura corporal (facial).

Certa vez, no caminho de retorno da roça, a minha irmã havia ficado com *amosé* e não havia contado ao meu pai, por teimosia, mas pagamos por essa teimosia com a fúria dos espíritos da natureza e com ataques dos *ahkó puhtisteró* na chegada próxima à ilha que era a divisa do Rio Ira (de água preta) e Rio Tiquié (água barrenta), lugar muito respeitado por ser a morada dos encantados. Quando aproximamos perto da ilha, do nada apareceram um, dois, três *ahkó puhtisteró* pequenos, muito próximos à canoa e isso foram de menos, a trama começou quando surgiram os grandes e de diversas cores como brancos, malhados, cinzas e rosas, pulando na tentativa de afundar a canoa, ao ponto de gritarmos, com isso, o meu pai mastigou o tabaco e jogou no rio para acalmar. O mesmo ficou surpreso com o acontecido, pois jamais algo como isso havia acontecido e muito mais com essas diversidades de *ahkó puhtisteró*.

Nesta ilha, existe *pino pahikɨ*[41] que quando aproxima o período de enchente ele faz uma varredura na sua casa e faz movimentação anormal do rio e são lugares profundos, onde *pinó* pode emergir rodeado de *ahkó*

[40] Chamamos de sucção de pimenta ou bia - pimenta *wĩhsé* - cheirar.

[41] Pino (cobra) pahikɨ (grande) ou cobra grande.

puhtisteró, *moã*, *oreróa*, *bɨ̃ɨ́á*[42] e outros *wa'í mahsã* que ali residem. Quando esse processo sobrenatural ocorre é bom manter distância, pois são momentos raros de presenciar e muitos perigosos.

Os meus avôs sempre diziam, durante o banho matinal ou durante a *quinhapira*, a existências de *pino pahikɨ* e que ele pode transformar em outras criaturas menores para se locomover de um lugar para outro. Em frente a ilha, existe uma bela praia e no final da praia um lugar profundo e justamente nesse lugar que o meu tio, durante temporal chuvoso no entardecer, avistou um enorme *pinó soãkɨ*[43] em pé e quase desmaiou só pelo fato de estar observando *pinó*.

Ao retornar na comunidade, sofreu forte dor de cabeça, febre, sintomas de desmaio e fraqueza no corpo, foi quando ele conseguiu informar ao meu pai que ele havia visto a cobra. O meu pai sabia que era ataque de *pinó* (cobra), pegou o tabaco e defumou protegendo o seu espírito e fortalecendo o corpo com água benzida. Durante a noite, sonhou no mesmo local onde o meu tio havia avistado *pinó*, a presença de uma linda mulher e loira onde ela afirmava que queria levar ele para sua casa que era a ilha. Os *pinos* muitas vezes seguravam e puxavam a canoa para baixo do rio onde se encontrava a moça com a *amosé* no meio do rio e só parava quando jogavam a pimenta ou cigarro mastigado no rio.

Algumas palavras finais

Na minha concepção, *wai mahsã numiã* (mulheres encantadas) seguem *ɨmɨ̃ã* (homens) e *wai mahsã ɨmɨ̃ã* (homens encantados) seguem *numiã* (mulheres), quando alguém sonha *ɨmɨ̃ã* ou *Numiô* deve prevenir com *kumu* e na sua ausência deve consultar com *yai e baya* para defumar, para proteger dos *wa'í mahsã* antes de atividade diárias. Essas sabedorias precisam ser mantidas pelas gerações nas comunidades e também nas cidades, pois são sabedorias preciosas.

Os *kumus* fazem as curações para acalmar os ataques do *waí mahsã*, benzendo e curando o mundo, viajam pelo plano espiritual do cosmo - uma viagem pelo espaço-tempo ancestral. Eles têm poder de realizar ações de pensamento e de palavras. Na metade do século XX, na região do Rio Uaupés, o desuso das práticas de sabedorias de rituais Tukano, seguido de desprezo e abandono das cerimônias, foi constatado nestas últimas décadas. O benzimento e conhecimento ancestral, por sua vez, continuam acontecendo e sendo repassados de forma discreta junto a família ou clã Tukano. Porém, com a educação escolar indígena, principalmente, com a força dos movimentos indígenas, existe um movimento de reafirmação e rememoração das práticas culturais, com novo olhar, pensar e fazer Tukano, bem como de outros povos. Cada partida de um grande *kumus* e de *buhkêna*

[42] Moã (piraibas), oreróa (surubim), bɨ̃ɨá (piranhas).
[43] Pino (cobra) soãkɨ (vermelho) ou cobra vermelho.

mahsipeoná (velhos sábios), os mesmos levam consigo todas as sabedorias ancestrais orais e as perdas vêm sendo irreparáveis para a presente e futuras gerações. Por isso, a importância da oralidade, de saberes que se mantêm vivos como re-existência e possibilidade de adiar o fim do mundo.

Referências bibliográfias

BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse:** uma "teoria" sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro/João Paulo Lima Barreto/Universidade Federal do Amazonas, 189 f.: 31cm, 2021.

BARRETO, João Rivelino Rezende. **Úkussé** [recurso eletrônico]: Formas de conhecimento nas artes do diálogo Tukano / João Rivelino Rezende Barreto. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2022. 301 p.: il.- (Coleção Brasil Plural).

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

Recebido em: 21/05/2024 * Aprovado em: 02/07/2024* Publicado em: 31/08/2024

CAMINHO PARA O INTERIOR: EXERCÍCIO METODOLÓGICO DESDE A SABEDORIA DA CERÂMICA DO POVO MACUXI

LARISSA SILVA GONÇALVES[1]
UFRR, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-1648-396X

JOANA FIDELIX[2]
CASA DE CULTURA AMOOKO EPU'KENA, BRASIL
https://orcid.org/0009-0006-8886-1914

RESUMO: *Metodologia com indígenas necessita incluir a sabedoria de pessoas, de povos e culturas. Necessita abrir mão do olhar externo para seguir jornada interior, retorno aos saberes da terra (física e simbólica), ao conhecimento de longo tempo em função das vivências (concretas e imanentes), com a realidade de um lugar. No caso deste trabalho, a sabedoria das Mestras Ceramistas do Povo Macuxi, do território da Raposa Serra do Sol, extremo norte do Brasil. Viemos contar da metodologia que Ko'ko non - Vovó Barro ensinou desde muito tempo passando das mais velhas para cá. Este conhecimento fala de olhar para o que a gente tem, fala de silêncio para ouvir a Avó e do respeito pelo nosso saber. Partilhamos um desenho da metodologia ancestral dos fazeres do barro, que é caminho para o interior do conhecimento. Para falar sobre isso, juntamos as vozes da física quântica e complexidade, para dialogar e nos ajudar a explicar o que nos interessa, que é mostrar a importância de conhecer e respeitar o conhecimento visível e invisível, interligados em nossa cultura. Um pouco disso viemos contar.*

PALAVRAS-CHAVE: *Sabedoria ancestral; metodologia; conhecimento imanente.*

ABSTRACT: *Methodology with indigenous people needs to include the wisdom of people, populations and cultures. It is necessary to surrender the external gaze to follow your inner journey, returning to the knowledge of the land (physical and symbolic), to long-term wisdom based on experiences (concrete and immanent), with the reality of a place. Pertaining to this work, with the wisdom of the Master Ceramists of the Macuxi People, from the territory of Raposa Serra do Sol in the extreme north of Brazil. We came to talk about the methodology that Ko'ko non - Vovó Barro (Grandmother Clay) taught since a long time ago from the older ones to here. This knowledge talks about looking at what we have, it talks about silence to listen to Grandmother and respect for our knowledge. We share a drawing of the ancestral methodology of clay making, which is a path to the interior of knowledge. To talk about this, we bring together the voices of quantum physics and complexity, to dialogue and help us explain what interests us, which is to show the importance of knowing and respecting visible and invisible knowledge, interconnected in our culture. We came to tell you a little about this.*

KEYWORDS: *Ancestral wisdom; methodology; immanent knowledge.*

---

[1] Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima – UFRR. E-mail: proflarissagoncalves@gmail.com

[2] Mestra Ceramista do povo Macuxi, pertencente à comunidade Raposa I, situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol – Roraima. Instagram: @joana.fidelix_

Introdução

Esta pesquisa é resultado do encontro de duas ceramistas: uma mestra indígena Macuxi, pertencente à comunidade Raposa I, situada no estado de Roraima, e outra não indígena – aprendiz e coletora de símbolos de norte a sul do Brasil. Surge do singelo e genuíno interesse em entender – e aprender – o "ofício do barro"; do desejo de registrar o conhecimento originário da cerâmica, em algumas de suas dimensões (visíveis, quando relacionadas ao "fazer cerâmico" e invisíveis, quando concernentes à presença da "dona da argila", a encantada *Ko'ko non* – segundo o idioma Macuxi, a "Vovó Barro" em português). Exprime, enfim, o interesse em materializar, nas palavras escritas, a sabedoria do invisível, por meio de um exercício metodológico de pensar sobre o conhecimento, desde as bases de uma cultura originária, em diálogo com referências do conhecimento não indígena, advindas, especialmente, da Física, precisamente da racionalidade cartesiana.

Trata-se de um exercício de pensar, escrever e desenhar, sobre uma metodologia construída *a posteriori*, quer dizer que se apresenta em função do sopro de *Ko'ko non*, de muita escuta dela e das mais velhas, que a escutaram primeiro e de muita, mais muita, vivência com o barro. Foi a partir desta história que criamos um desenho dos caminhos que as Mestras Ceramistas indígenas percorrem cotidianamente com fazeres e saberes do barro. O que apresentamos é algo aberto, dinâmico; foi desenvolvido na síntese de mãos, corpos, coração e espírito; em troca intelectual, afetiva e simbólica, com dimensões visíveis (da própria natureza) e invisíveis (em diálogo fecundo com a dona da argila, *Ko'ko non*), mas é sistematizada *a posteriori*, diante do convite da academia de pensar sobre metodologias com indígenas. No caso deste texto, a metodologia é de *Ko'ko non* e das indígenas, e ganha forma nas palavras não indígenas, a pedido das próprias mestras, que salientam a importância de registrar a sabedoria da "Avó Encantada".

O material, aqui apresentado, resulta, portanto, de um diálogo (concreto e imaterial), reunindo visões e os diversos caminhos de indígenas e não indígenas, em prol do objetivo de compartilhar, a partir das memórias ancestrais indígenas, uma estratégia metodológica para projetar o futuro, manifesto na continuidade dos fazeres originários e da sabedoria do exercício de diálogo (material e imanente) com a qualidade que os povos autóctones seguem sustentando, neste que é um processo vivo de exercício da vida e manutenção dela – vida das coisas vivas e vistas e vida do invisível, que sustenta o que é visto.

Partimos, então, na contramão de caminhos metodológicos *a priori* da ciência; puxamos o freio de mão do grande comboio científico, para abrir uma roda de conversa na linearidade científica e se atentar ao que veio antes, que existe e resiste de maneira distinta e que pode contribuir para melhorar as (in)certezas da ciência e fomentar um diálogo criativo – que se propõe transformador do conhecido – para criar (re)novadas percepções e ações no mundo. Convidamos, com o breque descrito na frase anterior, a conhecer uma história de interior, do interior do Brasil, das mentes, corações e mãos que, em ação conjunta, vivenciaram – e, agora, organizam em estrutura – um

desenho metodológico da sabedoria da cerâmica Macuxi, a ser expresso e registrado em palavras e imagens.

Com estes objetivos, iniciamos nossa fala-palavra apresentando os caminhos da ciência, formas de pensar dos não indígenas ocidentais alicerçadas em referências da mecânica clássica que, diante das investigações da física quântica, estão em constante mutação. O pensamento ocidental é resultante dos avanços da física teórica que, por sua vez, passa por uma revolução de paradigmas relacionada aos conceitos de matéria, energia e probabilidade quântica. O que era a firmeza da materialidade se evanesce pelas descobertas envolvendo o mundo subatômico, a modificar consideravelmente a maneira de enxergar a composição dos seres e das coisas, do mundo e do Universo, da existência material e da transcendência.

Neste caminho, as formas de pesquisa, embasadas nas relações entre sujeito e objeto, ganham novos entrelaçamentos. E o ideal de separatividade científica, visando a neutralidade de uma verificação controlável, vem sendo posto em xeque e exigindo a recriação de estratégias metodológicas que deem conta de incluir dimensões metafísicas, cuja evidência o campo de probabilidades quânticas vem demonstrando. Vamos tratar destas explicações apresentando os limites do pensamento ocidental, com referenciais antropológicos, de um proeminente pesquisador do povo Tukano, João Paulo Lima Barreto (2013; 2021); físicos teóricos, com as contribuições de Amit Goswami (2012) e David Bohm (2005); e do pensamento complexo, através de Edgar Morin (2005; 2014).

A partir dessa base teórica, desenvolvemos o desenho metodológico apreendido em meio a vivências de oralidade; na presença e referência, de dimensões imanentes e transcendentes, identificadas com a invisível *Ko'ko non*; da sabedoria da cerâmica, que compõe o conhecimento Macuxi. Tal desenho é construído levando-se em conta os dados da realidade obtidos a partir da tradição oral de comunidades ancestrais e o método das culturas originárias, em costura teórica com e na experiência de diálogo (material e transcendente), visando contribuir com a temática de caminhos metodológicos, desde uma perspectiva mais ampla, *metadisciplinar* (MORIN, 2014) – e, portanto, mais criativa e transformadora, para o campo das Ciências Humanas e da Educação, no que diz respeito à participação do pensamento indígena.

Da metodologia *a priori* para metodologia construída junto e *a posteriori*

Partimos de apontamentos das características envolvendo o pensamento de base material, oriundo da mecânica clássica; as transições deste pensar que a física quântica impõe, agregando campos transcendentes; e o pensamento dos povos originários, que tende a integrar as dimensões anteriores. Desta maneira, indicamos o contexto sobre o qual o exercício metodológico, com base na sabedoria das ceramistas indígenas Macuxi, pode contribuir para transformar. Mas, para chegar lá, começaremos ponderando sobre alguns limites e caminhos concernentes às formas de conhecer do pensamento ocidental.

Limites

Desde muito antes do surgimento do pensamento dito científico, o pensamento ancestral lida com campo aberto de experiências e visões. Por sua vez, a ciência, que permeia a contemporaneidade, é fruto da racionalidade dita ocidental, referenciada na lógica cartesiana, linear, dual e embasada em uma física clássica, de referência newtoniana, que explica a realidade como matéria e energia, uma em função da outra. Com base nesta referência, o computador onde escrevemos estas palavras é matéria e energia, em forma de objeto e serve para o fim da construção textual. Podemos até ir mais longe, investigando os processos de produção que o constituíram, a crise tecnológica promovida pelo avanço da inteligência artificial, os problemas de saúde causados pelo excesso de horas no computador, os benefícios do equipamento para o desenvolvimento do pensamento atual, ou mesmo destacar suas qualidades físicas sensoriais. Sim, ainda caberiam inúmeras ideias e problemas objetivos, que a materialidade deste aparelho tecnológico apresenta. Entretanto, as questões elencadas e as que poderiam ser projetadas surgem em função das lentes da racionalidade cartesiana, esta que, em seu cerne, resulta de uma constituição dual, da separação de sujeito e objeto.

Na contramão de tal dualidade, é evidenciado o discurso e pensamento indígena:

> Muitos desses discursos entre os nossos sábios indígenas não são feitos apenas dentro de eventos grandes e públicos, mas são feitos nas conversas do dia a dia. Na roça, enquanto cortam folhas de ipadu, folha por folha, enchendo o pequeno aturá, sentados de cócoras, exercitam sua paciência, meditam sobre o mundo que está aí e para onde vai a humanidade, para onde os homens e mulheres atuais pensam em caminhar e construir suas histórias. Esses pensamentos florescem quando se sentam nas casas rituais, comendo ipadu, fumando cigarro, passando um para o outro, esses elementos geradores dos saberes. Os saberes novos surgem entre falas sérias intercaladas com gostosas piadas. As seriedades, brincadeiras, gargalhadas, apelidos são ingredientes que dão bom sabor aos ambientes dos saberes. (BARRETO, 2013, p.12)

Ideias e interesses partilhados, ingredientes a serem reunidos na “panela” do conhecimento ancestral, temperado com a “pimenta” apreciada pelos Macuxi. Os sabores, saberes e fazeres, reunidos em dimensões visíveis e invisíveis, resultam em um pensamento integral, que a racionalidade, com base na dualidade, não consegue dar conta de compreender. Por isso, é fundamental que a pesquisa e as metodologias sejam experenciadas e comunicadas pelos próprios indígenas. João Paulo Barreto, indígena Tukano, doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, lançou no Brasil a pedra fundamental desta discussão, a partir de sua dissertação intitulada *Wai-Mahsã: peixes e humanos: um ensaio de Antropologia Indígena*, que, dentre outros benefícios, parte do interesse em:

> Apresentar um estudo antropológico sobre o conhecimento indígena tukano. O exercício de um estudo feito 'por dentro' do conhecimento, isto é, feito por um indígena estudante de Antropologia, que lança mão do conhecimento antropológico para explorar uma 'visão indígena' sobre o sistema de saberes e práticas Tukano. (BARRETO, 2013, p.13)

Segundo os estudos antropológicos mais proeminentes até 2013 – ano de publicação da dissertação de Barreto –, acreditava-se que os Tukano surgiram dos peixes. Todavia, tal interpretação cai por terra com o trabalho do aludido pesquisador indígena que, fazendo parte da cultura e de um pensamento específico, fruto da cosmovisão *Yepamahsã* (Tukano), foi capaz de apresentar as contradições de uma leitura feita pelo olhar externo. O trabalho de Barreto retirou a primeira carta da base de um castelo do pensamento colonizador, que desmoronou, demonstrando a fragilidade das visões científicas. A tese de doutorado de Barreto, defendida em 2021, segue na mesma direção, apontando o que os não indígenas não conseguiram compreender sobre a complexidade que envolve o pensamento indígena. A pesquisa ganhou o prêmio de melhor tese do país, por sua contribuição ao diálogo teórico na academia.

Segundo Linda Tuhiwai Smith, descendente dos povos maori, *Ngāti Awa* e *Ngāti Porou iwi*, os povos indígenas desenvolvem, a partir de suas visões, maneiras de existir e resistir à dominação colonial, representada, em grande medida, pela hegemonia da ciência europeia de base cartesiana, criando, dentre outros instrumentos de luta, a pesquisa, conforme assevera Smith (2018, p. 226): "Nossas questões são importantes. A pesquisa nos ajuda a respondê-las". E, se faz necessário desenvolver estratégias para divulgar os conhecimentos próprios, em meio ao campo científico, exercício que esta edição da Revista Espaço Ameríndio tornou possível.

Os trabalhos referenciados, além de demonstrar os equívocos das interpretações formuladas pela ciência ocidental, mostram, também, a dificuldade de conseguir conectar – para dialogar e, quem sabe, buscar compreender – conhecimentos com base epistemológica diversa da cartesiana. Entretanto, se o pensamento ocidental é fruto das teorias físicas, uma chance de redenção para este paradigma recai sobre a descoberta das micropartículas envolvendo os estudos quânticos que, desde o século passado, demonstram que a fronteira entre o objetivo e o subjetivo não é mais completamente fixa. (VANNUCCI, 2020) Este novo caminho científico, feito de probabilidades e potencialidades, abre importante porta de diálogo para o exercício de um pensamento mais diverso e complexo (GOSWAMI, 2012; BOHM, 2005). Vamos trilhar!

Caminhos

O determinismo da racionalidade, resultante da física clássica, se contrapõe à realidade probabilística da teoria quântica que, embora careça de mais investigações, já contribuiu para a mudança de paradigmas científicos.

> A pesquisa científica baseia-se na correspondência entre a realidade da natureza – que é compreendida pelas observações – e uma representação dessa realidade – formulada por uma teoria em linguagem matemática. Se todas as consequências que surgem da teoria forem verificadas experimentalmente, ela é validada. Esta abordagem seguida durante quase quatro séculos construiu um corpo coerente de conhecimento. Mas estes avanços são conseguidos graças à inteligência humana, que apesar de tudo mantém as suas crenças, até mesmo os seus preconceitos. Isto pode afectar o progresso da ciência mesmo entre os maiores cientistas. (VANNUCCI, 2020, p. 01)

A citação faz referência ao caso de Albert Einstein, tido como gênio da ciência ocidental, sóbole teórico do desenvolvimento científico herdado de Isaac Newton. Estes dois cientistas constituem a base teórica do que se chama mecânica clássica, que embasa as linhas de pensamento modernas.

> Paralelamente à relatividade [principal teoria de Newton a Einstein], desenvolveu-se a mecânica quântica, que descreve a física do infinitamente pequeno. Einstein deu uma grande contribuição ao interpretar o efeito fotoelétrico em 1905 como sendo uma colisão entre elétrons e fótons, ou seja, grãos infinitesimais de energia. Em outras palavras, a luz, tradicionalmente descrita como uma onda, comporta-se como um fluxo de partículas. Foi este avanço, e não a teoria da relatividade, que valeu a Einstein o Prêmio Nobel em 1921. Mas apesar desta contribuição essencial, ele persistiu em recusar a principal lição da mecânica quântica: o mundo das partículas não se submete ao determinismo estrito da física clássica. O mundo quântico é probabilístico: só sabemos prever uma probabilidade de realização a partir de um conjunto de possibilidades. (VANNUCCI, 2020, p. 01)

As certezas da verificação, em função do papel de um observador externo ao fenômeno pesquisado – que é a base da metodologia científica – é algo difícil de ser transcendido, até mesmo pela mente tida como uma das mais inteligentes do planeta! O domínio da matéria, tão especulado pela mecânica clássica, estava por diluir-se na profundidade das pesquisas sobre energia.

Segundo Goswami (2012), o materialismo científico moldou a ciência, a cultura e a sociedade ocidental no século XX. Para este referencial, centrado na matéria, o comportamento dos objetos é independente dos sujeitos. A nível macro, este comportamento segue a física clássica de Newton, gerando "comportamentos sujeitos a predição e controle". Para o pensamento herdeiro deste referencial,

> A mente é uma máquina newtoniana, um epifenômeno do cérebro. Ela é completamente determinada pelo cérebro e sua dinâmica é algorítmica. A continuidade causal é

> pressuposta também para o comportamento humano, limitando o que a criatividade pode representar. Por exemplo, a criatividade não pode produzir coisa alguma que seja realmente nova, pois a visão de mundo pressupõe que todas as coisas que existem são determinadas pelas que já estão lá. [Neste modelo racional] não é possível distinguir entre consciente e inconsciente; em outras palavras, não existe explicação sobre como surge a experiência de cisão sujeito-objeto da percepção-plena. Portanto, o conceito de inconsciente é visto com muitas reservas. (GOSWAMI, 2012, p. 35)

Inconsciente relacionado com dimensões invisíveis, que habitam reinos transcendentes, Goswami e a física quântica se aproximam da corrente fenomenológica. Mas esta aproximação é exercitada somente para delimitar a existência da dimensão da imanência, que qualifica o que é inerente ao ser, sua essência inseparável, condições que o referencial da materialidade tende a obliterar.

> O paradigma materialista é excludente. Como se afirmou acima, a ciência materialista, ao enfatizar exclusivamente a matéria e o exterior, solapou tudo o que pertence a nossas experiências interiores. Em consequência disso, as artes e as humanidades, tradicionais domínios da criatividade, têm sido vítimas silenciosas e silenciadas tanto nos estudos acadêmicos como na sociedade. Quando foi a última vez que você leu poesia de verdade? (GOSWAMI, 2012; p.36)

Por mais radical que pareça esta concepção, cabe salientar que um dos principais objetivos da ciência é identificar seus limites e buscar transcendê-lo. Se, com o aprofundamento das descobertas envolvendo sistemas físicos subatômicos, a mecânica clássica tem seus fundamentos abalados, é importante salientar que as descobertas quânticas só foram possíveis pelo desenvolvimento da ciência anterior a ela. O processo de evolução do pensamento científico segue seu fluxo de desenvolvimento.

Para nossa pesquisa, interessa que este arcabouço de percepções, advindas dos estudos da física, reconfigurem maneiras de pensar as relações entre sujeito e objeto e, mais especificamente, criem metodologias que deem conta de abarcar novas visões e fenômenos resultantes de uma realidade que não é mais matéria e energia, mas campo quântico de potencialidade e probabilidade de existência. Como ver, ler e interpretar algo que deixou de ser compreendido como concreto e passou a ser mutável e fluido?

Uma resposta pode ser aventada pela reforma do pensamento, descrita por Morin (2005; 2014). Para o autor, a consciência científica, enquanto forma de pensar e conhecer, é regida pelos princípios da *incerteza*, da *separação*, da *redução* e da *abrangência*. Dentre estes, iremos nos deter, rapidamente, ao princípio da *redução*, tendo a intenção de contribuir, com os apontamentos que estamos construindo, para criar o solo teórico de onde apresentaremos a metodologia da cerâmica Macuxi, que pode contribuir para a reforma do pensamento, referenciada pelo autor.

> O princípio da redução comporta duas ramificações. A primeira é a redução do conhecimento do todo ao conhecimento adicional de seus elementos. [...] A segunda ramificação do princípio de redução tende a limitar o conhecimento ao que é mensurável, quantificável, formulável, segundo o axioma de Galileu: os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis. Desde então, a redução ao quantificável condena todo o conceito que não seja traduzido por uma medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito, podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas. [...] Hoje, esses princípios revelaram suas limitações [...] Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas [...] que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2014, p. 87, *grifo do autor*)

Consoante as ideias do autor – acrescentando algo para que o isolamento do conhecimento, somado à extrema especialização disciplinar (característica do modo de pensar disjuntivo cartesiano), se amplie e se torne complexo –, se faz necessário tecer, junto ao exercício da averiguação – característico da ciência –, a dimensão do incrível, em sentido etimológico; o crível extraordinário, que tangencia o reino da imaginação.

Todas as ciências são fruto imaginário de mentes que investigaram a realidade. O conhecimento advindo dessa inquirição – que vai do mundo microscópico, passando pelo macroscópico, até os infinitos limites do universo – surgiu inicialmente de uma mente em devaneio lúcido – experiência que oxigena o pensar e, por consequência, amplia a abrangência de suas capacidades. A abertura para compreensão da realidade, enquanto campo de possibilidades – característica do pensamento de base complexa –, bebe na fonte das mais atuais teorias físicas e biológicas, que permitem vincular o diálogo da ciência de base ocidental com conhecimentos que fluem entre o visível e o invisível, como faz o pensamento indígena. As descobertas da física quântica, bem como a voz cada vez mais audível da diversidade de pensamentos para além da lógica colonial, encaminham a experiências inter-poli-trans-meta disciplinares (MORIN, 2014) que, por sua vez, ensejam um pensamento complexo, este que exige uma metodologia *a posteriori*, quer dizer, construída em função da realidade a ser investigada e não anterior a ela.

As metodologias *a priori,* embasadas na visão objetiva, que parte para campo como metodologia previamente definida, inviabilizam o exercício da percepção da novidade, sendo esta a base das transformações de visão e evolução do pensar. Se a ciência da dualidade subjetivo-objetivo não cabe mais – pois não explica mais a realidade material, diante do olhar de uma nova física e da complexidade das visões diversas, tais como as de referência originárias e orientais –, necessita ser revista. E se não explica mais, tampouco transforma a realidade e, sendo assim, caminha para se tornar obsoleta, a não ser que reinvente a si mesma – caminho possível a partir das provocações advindas do pensamento complexo.

Morin (2005; 2014) destaca que, para a ciência se reinventar, tem que considerar a capacidade de criar e transformar, o que possibilitaria conceber uma outra forma para si mesma. Tal transformação é possível pela inclusão de perspectivas distintas e a proposta de diálogo entre o pensamento indígena e não indígena, efetivamente, contribui para tal concepção.

Salientamos que o objetivo de nosso discurso não é o de negar a contribuição da ciência para o desenvolvimento humano, mas de considerar que ela, de forma isolada – ascética, não dá conta de explicar a realidade e muito menos de melhorar as condições de vida. Um dos muitos exemplos que podem ser citados é a crise climática, que em boa parte é resultado de uma ciência que objetifica a natureza, a nível físico e espiritual. O que nos interessa é lembrar que a criação, a capacidade de recriar o que existe, é o cerne para transcender a crise da invalidade (de uma ciência que não explica a realidade) e a tendência à assepsia do pensamento advinda do desejo de uma racionalidade pura, (com menos interferências e com mais certezas possíveis), qualidades da ciência dualística. Criação, que resulta do exercício da criatividade, em suas mais diversas dimensões, resultantes da aproximação com a capacidade de imaginar.

A imaginação se movimenta pelo consciente e inconsciente. É a base da razão, enquanto exercício de representação e movimentação de imagens. A função psicológica da imaginação – em referência às bases materialistas de estudo, ancoradas na psicologia histórico-crítica, ou à potencialidade do imaginar no discurso quântico – é a companheira íntima da criatividade. Criatividade de mãos dadas com a imaginação resultam em criação! Criação de novos paradigmas, de renovadas metodologias.

Na infinidade de possibilidades, que caracteriza o campo quântico, a imaginação é potencialidade, ou seja, se movimenta em níveis transcendentes/imanentes e vislumbra o invisível, viabilizando a manifestação criativa. A imaginação flerta com o não manifesto. Para o processo criativo/transformador da realidade é necessário "aprender as sutilezas do não manifesto [...] aprender o processamento inconsciente" (GOSWAMI, 2012, p.29), que envolve meandros da imaginação. A imaginação reúne o exercício da razão e emoção:

> A imaginação não é exclusividade das artes, tampouco é imagem mental exclusivamente. Para caminhar em busca do imaginar, é preciso um mergulho mais profundo em direção ao coração, na intimidade de si mesmo. Imaginação como transmutação das vivências em experiências. Encaminha à

> transformação de um estado da matéria em outro, de uma memória em outra. Os problemas de um imaginar deficitário geram problemas na capacidade de abstrair, no relacionar-se com a memória, com a vida interior. A capacidade de imaginar se relaciona com a capacidade de elaborar imagens interiores, mentais e para incentivar tal elaboração é preciso oferecer imagens sensíveis e incompletas. É o imaginar que irá manter o exercício de criar pontes, ligações, entre os abismos das incertezas, que na contemporaneidade são aceitas enquanto constituintes do conhecimento científico. (GONÇALVES, 2018, p. 149)

Morin (2005; 2014) destaca que é necessário imaginar para sentir, criar e transformar o pensamento e a realidade, visando uma ciência com consciência, caminho possível se for permitido ao humano recriar as próprias formas de conhecimento, quer dizer, recriar as metodologias com que experimenta conhecer.

Diante de tal desafio teórico, nos permitimos experimentar o exercício metodológico criativo advindo de nossa experiência com os fazeres e sabedoria da argila que, uma vez queimada, se transforma na resistente cerâmica, material de múltiplos usos na contemporaneidade. De pisos e revestimentos de casas, passando por louças, utilitários, peças de carros e foguetes, até material que compõe a nanotecnologia, o barro de onde todo este material se origina é ser vivo, existente na imanência da sabedoria originária e atuante na materialidade da existência. E a sabedoria das ceramistas Macuxi parece reunir fundamentos do pensamento ocidental, que ora recaem sobre o referencial da materialidade, ora no da fenomenologia.

Os fazeres com o barro são materiais, advém de uma ação humana concreta, mas também resultam da inspiração e diálogo transcendente, com a "Dona do Barro", que comanda a imanência da experiência das ceramistas, o encontro e a produção com o material. Antagonismos teóricos são postos de lado na experiência da sabedoria originária (especialmente de Vovó Barro), onde o visível e o invisível andam de mãos dadas. Para além da hegemonia ocidental, as visões interiores – característica das maneiras de conhecer do pensamento originário – são o caminho de superação dos limites científicos, sobre os quais escrevemos anteriormente.

Na perspectiva de experimentar construir uma metodologia autóctone – que contribui para uma visão interior, diversa, complexa e imaginária –, nos valemos da sabedoria de *Ko'ko non* – sintetizada pela escuta da inspiração da Avó, que permeia corpo, razão e emoção – e das Mestras Ceramistas Macuxi para desenhar a proposta metodológica, que apresentamos a seguir.

Caminho para o interior: Metodologia construída desde os meandros da imanência

A necessidade de abertura e movimentação, para ir ao encontro de visões mais transcendentes à ciência de referência material, faz convite para identificar as dimensões da materialidade, imanência e transcendência, que

envolvem o fazer-saber do barro e resulta do convívio entre as Mestras Ceramistas e *Ko'ko non*. Para contribuir com nossa explicação, seguimos utilizando referências da memória oral em diálogo com os autores (apresentados no tópico anterior) que correspondem à nossa referência teórica.

A visão da trilha

Até o momento da escrita deste texto, identificamos dois trabalhos acadêmicos (DUARTE, 2022; PAES, 2022) que apresentam as técnicas da cerâmica Macuxi e fazem referência a *Ko'ko non*, sendo importantes referências para quem deseja conhecer mais das características e rituais envolvendo os fazeres do barro. Agora, a questão que gostaríamos de deixar registrada em nosso trabalho diz respeito à importância do acesso à dimensão transcendental que *Ko'ko non* nos convida a experimentar e que contribui para refletir a respeito do saber referenciado em fazeres ancestrais.

A dimensão da técnica do fazer cerâmico é significativa, haja vista que manifesta, na dimensão visível, diálogos imateriais. Para além do contato sensível com a argila, que seduz em sua visualidade, há a conexão invisível, que originou a técnica e que se estende para além dela. A experiência com cerâmica do povo Macuxi, envolve dimensões que aprofundam as questões técnicas, indicando que o bom termo das peças se alcança em virtude da conexão com a Avó Encantada e que, a essência desta cerâmica, repousa sobre a dimensão transcendente. Pode-se até imitar a técnica, mas sem o elo de ligação com *Ko'ko non*, qualquer coisa que seja produzida não tem vida e, portanto, não tem razão de ser. Descreveremos o que queremos dizer com a *razão de ser* da cerâmica Macuxi nos exemplos relativos à coleta de *Ko'ko non* e na confecção das peças.

A argila, na cosmovisão Macuxi, não é um material; é uma Encantada – ser vivo invisível – dona da natureza argilosa. O contato com ela se inicia mesmo antes de adentrar sua casa, quer dizer, mesmo antes de chegar no barreiro. Quando necessitam "buscar barro", as Mestras Ceramistas do povo Macuxi entram em preparação desde o dia anterior. Tendem a não ter relação sexual, preparam urucum benzido e, se estiverem menstruadas, aguardam o ciclo passar, para poder iniciar a subida das serras do lavrado roraimense, na terra indígena Raposa Serra do Sol, onde *Ko'ko non* faz morada.

No início do caminho, para chegar à casa da Avó, benzimentos são realizados, rituais e os corpos são pintados com urucum, para iniciar a conexão, proteger o corpo de males físicos e abrir os "olhos invisíveis", que enxergam melhor que os "olhos da razão". No caminho, as mestras levam presentes para a *Ko'ko non*, que incluem comida, pedaço de tecido e tabaco. Ao se aproximarem da casa da Avó, pedem licença e oferecem os presentes, iniciando diálogo com o invisível – audível entre os que participam deste momento. Nesta conversa, as Mestras partilham impressões, intenções e agradecem, convidando a Encantada a seguir com as ceramistas até suas casas.

Este encontro é uma experiência, que em muito se distingue da coleta de argila para os usos mais diversos. A retirada indiscriminada de argila dos barreiros é uma atividade degradante do ponto de vista ambiental. Mas, na cultura Macuxi, com a experiência de ir ao encontro da Encantada em sua casa e não somente em busca de um material, o ambiente/morada da Dona da Argila se renova continuamente. E isto pode ser observado com nitidez ao acompanhar duas (ou mais) coletas em seguida, uma vez que, ao se retornar ao local/casa de *Ko'ko non*, ela renovou seu entorno e as impressões anteriormente deixadas.

De modo semelhante ao respeito e rituais envolvendo o encontro e coleta da Avó, a modelagem das peças até à queima resulta de experiência dialógica, respeitosa e ritualística entre a imanente presença de *Ko'ko non*, sua materialidade e a presença das Mestras Ceramistas, que sintetizam em mente, emoção e corpo os resultados do encontro transcendental. Cada peça criada é uma imagem da Avó, possível de ser materializada pelo exercício dialógico vivenciado entre Vovó Barro – Ceramista - Vovó Barro. A razão de ser do saber-fazer cerâmico Macuxi envolve a presença de um ser vivo invisível, que influencia diretamente o corpo físico (a saúde) das ceramistas e o que é produzido por ele (as peças cerâmicas), resultando na manifestação do corpo vivo transcendente da Avó Encantada.

Esta comunicação dialógica, entre dimensões materiais-imanentes-transcendentes é desenvolvida nos trabalhos de Barreto (2013; 2021), ao trazer, nos meandros da linguagem antropológica, a visão de um pesquisador Tukano, que apresenta os equívocos das interpretações externas anteriormente criadas, especialmente a que relacionava os humanos aos peixes:

> Como consequência disso, as traduções antropológicas dessas narrativas míticas têm feito uma associação direta entre a origem dos peixes e a origem humana, uma vez que, de fato, elas encontram-se muito associadas. Tal associação, no entanto, foi motivo de uma confusão generalizada [...] A tradução ou o entendimento de que "peixe é gente" transformou-se numa espécie de senso comum em todo o Alto Rio Negro [...] Essa dissertação é, no fundo, a explicação de minha conclusão de que peixe não é gente, não apenas por negar uma verdade estabelecida, mas considerando aquilo que Bachelard (1996, p. 17) tanto destacou, que 'o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos'. (BARRETO, 2013; p.14)

Conhecimentos mal compreendidos, também em relação ao corpo e seus cuidados, tema que desenvolve na tese *Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma "teoria" sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro*, que trata diretamente sobre as questões envolvendo "quatro modos de transformação do corpo", de seres visíveis e invisíveis, uns influenciando a vida e saúde dos outros e as diferentes camadas e rituais de cura – *bahsese*, acessadas pelas distintas qualidades de especialistas, nos rituais de cura do Povo Tukano. "É a partir da noção de elementos que constituem o corpo que os especialistas lançam mão das fórmulas de

bahsese de proteção, das substâncias curativas contidas nos vegetais, nos animais, nos minerais e nos fenômenos naturais, para produzir o cuidado do corpo e das pessoas" (BARRETO, 2021, p. 43, *grifo do autor*).

Dimensões materiais, imanentes e transcendentais caracterizam a cosmovisão de diversos povos originários, e a superação das dificuldades na compreensão destas visões incita a organização de dois caminhos principais: um que indica a necessidade da participação do próprio indígena na produção do saber (SMITH, 2018) e outro que convida a integrar as incertezas, possibilidades e potencialidades do desconhecido, no jogo criativo do aprender (MORIN, 2005; 2014), visando à melhoria do conhecido e a continuidade do existir. Ambos os caminhos indicam a necessidade de acessar e acolher o(s) conhecimento(s) desde o interior, bem como revisá-lo(s) por dentro, com uma postura de abertura, para oxigenar o exterior e recriar continuamente.

Goswami (2012) trata da crise da mecânica clássica, que embasa as correntes materialistas do pensamento, em função do desconhecimento do que vem a ser a criatividade em níveis de aprofundamento, que vão muito além da resolução de problemas – comumente associada à capacidade de criar.

> Na verdade, modelos mecanicistas de criatividade excluem a real criatividade humana do repertório de fenômenos. De acordo com os materialistas, a criatividade nada mais é do que a hábil aplicação do bom e velho método científico (Weisbeg, 1993). Tente várias combinações de velhos e conhecidos contextos, um a um, e veja se o contexto novo, então gerado, não é capaz de resolver o problema da busca de uma solução. Em caso afirmativo, você chegou a um final feliz. Em caso negativo, tente outra combinação possível. Continue até conseguir. [...] Os pesquisadores da criatividade codificam para essa criatividade um processo bem diferente. Eles dizem que no trabalho criativo real, realizado por pessoas criativas, há um importante papel reservado para o inconsciente, este que é denegrido pelos materialistas como vodu. E, o que é ainda pior, esses pesquisadores insistem na existência de uma descontinuidade no processo criativo em vez de uma continuidade passo a passo do método científico. (GOSWAMI, 2012, p.37)

A descontinuidade que a física quântica tem como um de seus pressupostos – e a mecânica clássica tende a negar – movimenta uma das divisões entre os referenciais, mas esta é uma divisão meramente formal pois, na realidade, todo o processo criativo reúne e transforma o conhecido, agrega uma diversidade de visões para compor uma outra forma. E, para lembrança, conforme salientado anteriormente neste texto, a física quântica só existe porque existiu a clássica. Neste sentido, o desenvolvimento da ciência segue progresso contínuo-inconstante, sendo a única certeza a existência do movimento perseverante da criação, esta que é assim entendida: "Criação é proporcionar forma a partir de possibilidades transcendentes que não são coisas. Todos os objetos quânticos evoluem

como possibilidades em sua *potentia* transcendente até que sejam trazidos à imanência – à coisidade – por colapso via observação consciente" (GOSWAMI, 2012, p.52, *grifo do autor*).

A física quântica demonstra que tudo que existe resulta da visão de um observador, pois a coisa não tem vida em si mesma. Neste sentido, propõe um salto copernicano na referência matéria-percepção-nova matéria, introduzindo a transcendência do campo de possibilidades, que é anterior ao surgimento da matéria. Para uma ciência nova cabe um método novo:

> O método é atividade pensante e consciente. O método, dizia Descartes, é a arte de guiar a razão nas ciências. Acrescentemos: é a arte de guiar a ciência na razão. Uma *scienza nuova*, que já não está ligada a um ethos de manipulação e de persuasão, implica outro método: de pilotagem, de articulação. A maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir complexa [...] O pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser. (MORIN, 2005, p. 339, *grifo do autor*)

Aqui está a chave principal para justificar este referencial: a ideia de que, para conhecer, é necessário incluir e não fragmentar, como a lógica cartesiana e iluminista encaminharam até então. Para um pensamento vivo há que ter uma ciência viva, a qual por sua vez, se realiza com um método inclusivo (que acolhe as incertezas), embasado na certeza da reflexão criativa e integradora, que leva em conta o todo e a soma das partes (MORIN, 2014). Neste sentido, não há motivo para separar materialidade e transcendência, pois a riqueza está em exercitar o olhar investigativo, reunindo as mais diversas dimensões.

Buscamos pontuar dimensões da materialidade, imanência e transcendência, segundo a visão quântica, com vistas a indicar o caminho de superação da crise da ciência dualística, possibilitando um campo mais abrangente de pensamento, que torne possível a apresentação de uma metodologia resultante de uma concepção integradora – caminho proposto na metodologia de *Ko'ko non*, cujo desenho apresentamos a seguir.

O caminhar

Do referencial materialista – que parte da dimensão concreta, onde sujeito e objeto necessitam ser separados, para se concretizar uma metodologia elencada *a priori* –, indicamos que o caminho mais profícuo para o desenvolvimento de uma ciência, comprometida com a continuidade da vida, surge da reunião da percepção da realidade transcendente, que inspira a experiência imanente, para resultar na ação concreta no mundo. Dito de outro modo, a existência imanente de *Ko'ko non* é condição concreta para as ceramistas Macuxi e para aquelas não indígenas, que se sensibilizaram pela Sua sabedoria.

Na cerâmica Macuxi, desde a experiência da técnica, a conexão com a presença da Avó Encantada auxilia no processo, pois não é um "dominar o

barro", mas conversar com sua dona e, em diálogo, compor com ela. Como dito anteriormente, as peças criadas manifestam grau de conexão com a Encantada, desde antes de subir ao seu encontro até a queima das peças. Cada panela, copo, xícara, que brotam das mãos ceramistas e chegam a cabo com eficiência, demonstram a qualidade e a profundidade de diálogo das Mestras com *Ko'ko non*, e todo o processo é evidenciado a partir de duas qualidades essenciais: *abertura* e *escuta*.

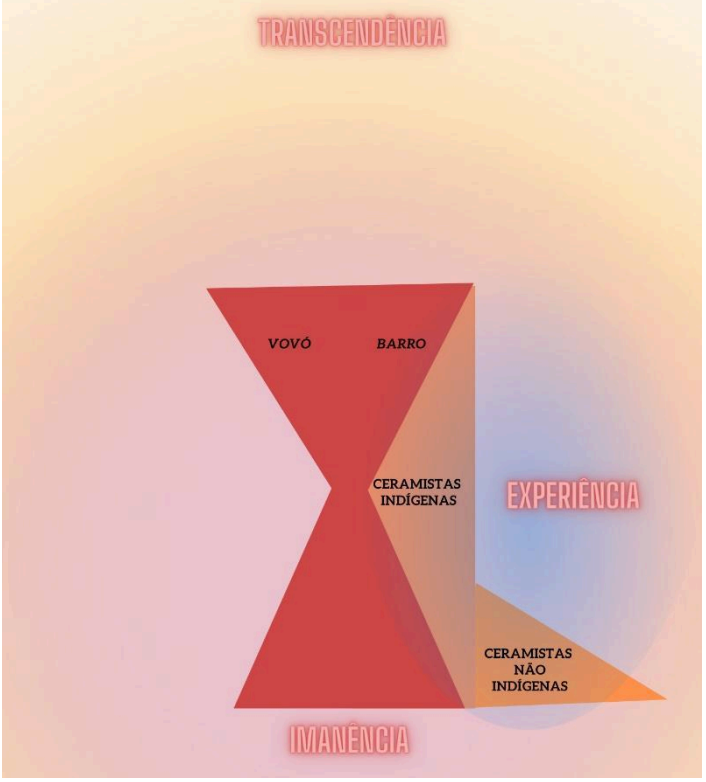
O desenho metodológico que aqui partilhamos surge da vivência de uma escuta sensível e profunda, caracterizada não só pelo silêncio dos órgãos do sentido, mas por um silenciar dos juízos preconcebidos. Como nos diz Bohm (2005), o diálogo, para que cumpra sua função transformadora da e na realidade, requer a suspensão de pressupostos e a abertura para acolher o que o outro traz. Sendo que o *outro* é passível das mais diversas formas, de pessoa a objeto (físico/científico), passando por uma infinidade de fenômenos.

> Seria melhor aceitar o princípio de deixar a mente aberta, porque quando a limitamos aceitamos os pressupostos com base nos quais estabelecemos essa limitação - e estes podem atrapalhar a comunicação. Por isso, tais pressupostos não podem ser observados [...] afirmo que existe a possibilidade de uma transformação da natureza da consciência, tanto no nível individual quanto no coletivo, e que se ela puder ser feita cultural e socialmente, o diálogo terá um papel importante no processo. É o que estamos examinando. É muito importante que façamos isso juntos [...] Nossa tentativa é ir mais fundo, ir à própria essência da totalidade do processo que está por trás do eu ou do observador. (BOHM, 2005, p. 89)

Neste sentido, um diálogo com esta qualidade criativa transformadora é, por si só, um método, pois encaminha à observação, leitura e interpretação da realidade, de um lugar de ressignificação dos sentidos. A perspectiva dialógica de suspender os pré-conceitos, abrir os poros das certezas e oxigenar o conhecido encaminha a abertura para o acolhimento da transcendência.

Neste trabalho, a encantada Vovó Barro representa o outro transcendente e o convite à experiência do diálogo, desde perspectivas imanentes, para manifestar na realidade, às diversas formas materiais contidas no conjunto de louças produzidas pelas mãos das ceramistas. Movimentar consciência, corpos e emoções, em meio a estas diversas dimensões, exige abertura que, por sua vez, se realiza no respeito e reverência diante do desconhecido invisível. Requer, também, encantar-se, pois o encanto é a porta de entrada para a ampliação do olhar e experiência de conexão, para experenciar da sabedoria da cerâmica Macuxi. Dito isto, apresentamos o desenho metodológico experimentado em meio às vivências com *Ko'ko non*:

Figura 1 – Esquema gráfico dimensões da metodologia

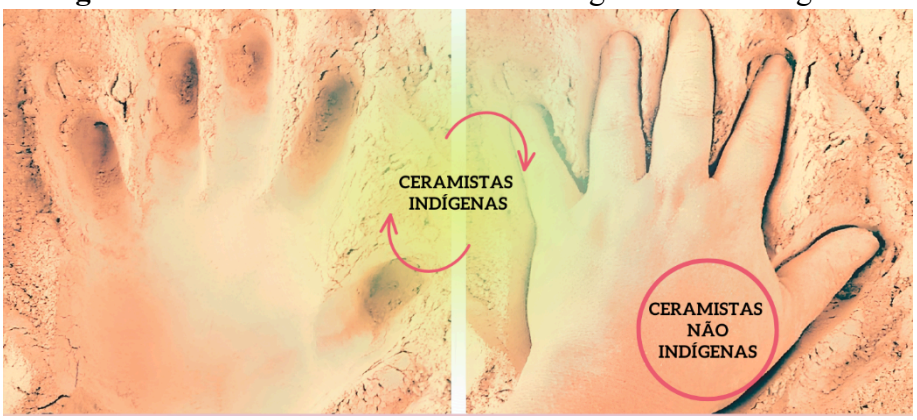


Fonte: Acervo autoras

Neste quadro, buscamos identificar a intersecção dos campos da transcendência e imanência, conectados à existência, sendo esta o local de vivência concreta, onde o conhecimento inspirado de *Ko'ko non* e sintetizado pelas ceramistas Macuxi é passível de ser partilhado com ceramistas não indígenas. O toque direto entre as ceramistas indígenas com o ambiente imanente de Vovó Barro, representado graficamente pela forma da ampulheta, quer falar da proximidade entre elas e da amplitude do diálogo que elas experimentam. Por sua vez, o triângulo, representando ceramistas não indígenas, não toca diretamente o corpo/forma de *Ko'ko non*, mas resulta de um encontro direto com as ceramistas indígenas. Este quadro quer demonstrar a síntese das dimensões, que envolvem a sabedoria dos fazeres cerâmicos e o grau de importância das interações entre elas, representado pela proporção e posicionamento das formas.

A partir deste quadro, que representa o contexto e interligação entre seres visíveis e invisíveis, apresentamos um detalhamento das dimensões de alcance das visões, que envolvem o encontro e a vivência entre ceramistas indígenas e não indígenas.

Figura 2 – Alcance visões ceramistas indígenas e não indígenas



Fonte: Acervo autoras

Antes mesmo de a mão tocar o barro, as Mestras Ceramistas Macuxi são capazes de antever os sinais e presença de Vovó Barro, impressos na argila. Por sua vez, ceramistas não indígenas necessitam tocar o barro para comprovar sua existência e atuar nele. Quem consegue enxergar e atuar, mesmo sem o modelo de referência como base, são as Mestras Ceramistas indígenas, que se movimentam pelos meandros do visível e invisível.

Pelo exposto, se elucida que há um conjunto de experiências transcendentais, sob o domínio das Mestras Macuxi, que não é passível de ser acessado apenas pela aprendizagem da técnica. Para entrar em contato com estas dimensões invisíveis, se faz necessário desenvolver, por parte de ceramistas não indígenas, uma postura de respeito e acolhimento, para ir ao encontro das Mestras Ceramistas e dialogar (na qualidade de diálogo elucidada por Bohm, 2005) com seus fazeres e saberes – porta de entrada para as conexões com *Ko'ko non*. É interessante que já estejam cientes da advertência ancestral. Conhecer os passos da metodologia, aqui apresentada, não é suficiente para abrir os olhos internos, sendo esta a condição para que o percurso metodológico se processe e movimente significados. Para acessar os saberes e fazeres da cerâmica Macuxi, há que adquirir permissão, motivação e respeito, uma espécie de reverência diante do desconhecido, e movimentar corpo, mente e coração, em direção a este encontro.

Considerações finais

Do exposto até aqui, ressaltamos que não se trata de negar os processos da materialidade, mas sim de ampliar a visão para incluir a condição concreta da Vovó Barro, advinda da sabedoria Macuxi, na experiência do conhecimento não indígena. Neste sentido, inferimos que a crise da ciência contemporânea resulta das dimensões da separação entre o transcendente e o material. Da dificuldade de perceber, pensar e experimentar uma visão e, por conseguinte, uma racionalidade mais integrada e enraizada no solo da natureza física e simbólica, como fazem os povos indígenas.

Nas vivências do fazer cerâmico das Mestras Macuxi, Vovó Barro é imanência, transcendência, imaginação e existência. E como acessar tamanha

complexidade? Para isso, há que se permitir vivenciar e experenciar, na companhia de quem tem o acesso a esta forma de pensar e agir. Exige uma conexão, no sentido profundo do termo, que envolve várias camadas de aproximação, exigindo um exercício de presença de mente, corpo e coração, em postura de abertura e deferência em relação ao desconhecido. Desse modo, pensar metodologias com indígenas exige de não indígenas – e da ciência como um todo – uma abertura de visão, convite que a própria ciência, nas bases do campo da física quântica, está a corroborar.

Vovó Barro não tem somente a função de agenciamento das ações materiais, tampouco vincula dimensões específicas da transcendência referenciada pela corrente de pensamento fenomenológica, sua presença é manifestada na materialidade da argila e na ingerência sobre a matéria, que é ela mesma, e sobre a qual as ceramistas modelam não somente o que desejam, mas aquilo que combinaram com a Avó Encantada: panelas – louças, que irão conter a comida para ambas se alimentarem. A Avó invisível encaminha à nutrição sensível e material das ceramistas e, pela abundância de sentidos e significados que sua presença manifesta, permite a quem se entrega a esta experiência sonhar futuros de pesquisa e de viver, a partir das memórias e sabedoria ancestral indígena!

Referências bibliográficas

BARRETO, João Paulo Lima. **Wai-Mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

_____ **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma "teoria" sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro.** 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência.** Tradução: Humberto Mariotti. São Paulo, Palas Athena, 2005.

DUARTE, Amanda de Almeida. **Cerâmica Macuxi: um registro a partir do encontro com as Mestras Indígenas Ceramistas Lídia Raposo e Joana Fidelix.** 2022. 58 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso Artes Visuais) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2022.

GONÇALVES, Larissa Silva. **Trajetórias do imaginar: migrações de afetos, memórias e sentidos.** 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

GOSWAMI, Amit. **Criatividade para o século 21: uma visão quântica para a expansão do potencial criativo.** Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Aleph, 2012.

MORIN, Edgar. **ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____ **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PAES, Dayana Soares Araújo. **Vovó Barro (ko'ko non): cerâmica Macuxi em terras de Makunaimî – Roraima.** 2022. Tese – Instituo de Artes – Unesp. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

VANNUCCI, François. **Les deux erreurs d'Einstein. The conversation**. mai 2020. Disponível em:<https://theconversation.com/les-deux-erreurs-deinstein-136062>. Acesso em: 05 mai. 2024.

Recebido em: 15/06/2024 * Aprovado em: 05/08/2024 * Publicado em: 31/08/2024

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CON MUJERES WAYUÚ: UN MÉTODO DE INVESTIÓN PROPIO E INTERCULTURAL

OLGA LUCÍA REYES RAMÍREZ[1]
UNIVERSIDAD DE LA SABANA, COLÔMBIA
https://orcid.org/0000-0001-7753-1000

ANA LUISA TEIXEIRA DE MENEZES[2]
UNISC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-9777-0022

LUÍSA ROCKENBACH GUIMARÃES[3]
UNISC, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-7162-135X

RESUMEN: *El artículo reflexiona sobre los aportes de las mujeres Wayuú de La Guajira, Colombia, en la construcción de una metodología propia e intercultural, basada la investigación colaborativa. Las preguntas orientadoras fueron ¿Cómo se constituyen las mujeres Wayuú en sus prácticas educativas?, ¿cómo han logrado continuar siendo una figura central en el contexto intercultural en el que se desarrolla la cultura Wayuú? Se proponen la mochila Wayuú y el ritual del encierro como metáforas del camino metodológico vivenciado. Se identifica las prácticas propias para animar las conversaciones/entrevistas con las mujeres tales como la disposición circular de los espacios, los alimentos tradicionales y el estar junto en el suelo guajiro. Las cartas Voces ancestrales femeninas y el consejo se proponen como medios para generar un retorno a las mujeres. La pregunta, la interacción de las lenguas, las cosmovisiones y la participación de las familias de las mujeres fueron aspectos potenciadores de los intercambios. Se concluye que los aspectos geoculturales inciden en la investigación atravesando el ser corporal, sensorial e intelectual de las participantes, animando la escucha de la palabra desde la alteridad.*

PALABRAS-CLAVE: *Metodología propia e intercultural, Investigación en campo; Mujeres Wayuú.*

---

[1] Licenciada en Psicología y Pedagogía – Universidad Pedagógica Nacional, UPN- Colombia (2001), Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de la Investigación Social - Universidad Pedagógica Nacional (2004), UPN- Colombia y Magister en Educación - Universidad Pedagógica Nacional (2012). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul UFRGS (2018), Brasil. Investiga sobre educación indígena, niñez indígena en la ciudad, interculturalidad y formación docente. Se desarrolla como docente e investigadora en la Universidad de La Sabana - Colombia. Actualmente es directora de la línea de investigación de Pedagogía e Infancia del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación. Forma parte del grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana y es miembro de la red interinstitucional de investigación Peabirú (UFRGS-UNISC).

[2] Doctora en Educación (UFRGS), vicelíder del grupo de investigagión Peabiru: Educación amerindia y interculturalidad, profesora de los Programas de Posgrado en Educación y Psicología de la Universidade de Santa Cruz do Sul. Becaria de productividad del CNPq.

[3] Estudiante de posgrado en Psicología en la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC). Becaria Fapergs del grupo de investigación Peabiru: Educación amerindia y interculturalidad.

ABSTRACT: *The article reflects on the contributions of the Wayuú women of La Guajira, Colombia, in the construction of their own and intercultural methodology, based on collaborative research. The guiding questions were: How are Wayuú women constituted in their educational practices? How have they managed to continue to be a central figure in the intercultural context in which the Wayuú culture develops? The Wayuú backpack and the ritual of confinement are proposed as metaphors of the methodological path experienced. Specific practices are identified to animate conversations/interviews with women, such as the circular arrangement of spaces, traditional foods and being together on the guajiro soil. The letters Ancestral Female Voices and the Council are proposed as means to generate a return to women. The question, the interaction of languages, worldviews and the participation of women's families were enhancing aspects of the exchanges. It is concluded that geocultural aspects affect the research by crossing the bodily, sensory and intellectual being of the participants, encouraging the listening to the word from the otherness.*

KEYWORDS: *Own and intercultural methodology, field research; Wayuú Women.*

Punto básico: de la universidad a la educación de las mujeres Wayuú

La presente investigación parte de una pregunta planteada en un panel internacional de estudiantes afrodescendientes e indígenas denominado "*Aprendizajes, aportes y desafíos de la diversidad cultural a la formación posgradual*" realizado en 2023[4] y que tuvo como propósito dialogar alrededor de las experiencias de formación a nivel posgradual de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Universidades públicas y privada de Colombia y Brasil. La intención de este espacio fue visibilizar los aportes que estos estudiantes realizan a los escenarios Universitarios, los desafíos que enfrentan y las transformaciones que se operan en las Universidades de cara al reconocimiento y valoración de otras formas de generar conocimiento. El panel se desarrolló alrededor de los siguientes ejes temáticos:

1. Contribución de los estudiantes indígenas y afrodescendientes a los contextos académicos desde la visibilización de otros métodos de investigación, nuevas teorías, nuevas epistemologías, nuevas categorías de análisis.
2. Políticas públicas para el acceso y permanencia de estudiantes indígenas y afrosdecendientes a la Educación Superior de Nivel posgradual.
3. Aportes que realiza el estudiante indígena y afrodescendiente a los contextos de actuación cultural, comunitario y profesional en el que se desenvuelve, a partir de su incersión en la Universidad.
4. Desafíos interculturales pendientes por abordar para incentivar el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior de Nivel Posgradual.

La presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en los escenarios de formación posgradual, se ha venido incrementando en las últimas décadas en Colombia y Brasil. Dicho fenómeno se da de la mano de, por un lado, la conquista de derechos por parte de las comunidades étnicas, que han logrado visibilizar sus necesidades y generar cambios en diferentes campos: salud, educación, desarrollo territorial, entre otros. Por otro lado, y con un menor impacto, se identifican en el escenario latinoamericano el surgimiento de políticas estatales, asociadas a la creación de condiciones para incentivar el ingreso de estos estudiantes a la Educación Superior tales como becas, políticas de cuotas, políticas afirmativas, políticas de inclusión, entre otros.

Según Suárez (2017), desde el 2016 se evidencia una democratización de la educación superior en América Latina, que ha permitido cada vez más el ingreso a la Universidad, de grupos sociales históricamente excluidos. No obstante, esta misma investigadora refiere que nuestro continente "… continúa siendo una de las regiones más inequitativas del mundo (…) Los datos revelan que las condiciones económicas, las diferencias asociadas al género, a la pertenencia étnica, o a aspectos culturales persisten y funcionan como barreras…" (SUÁREZ, 2017, p. 67), que acaban afectando el ingreso y la

[4] El Panel fue realizado en colaboración entre la Universidad de La Sabana (Colombia), La Universidad Santa Cruz do Sul (RS- Brasil) y la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (RS- Brasil).

trayectoria exitosa de estudiantes provenientes de estas comunidades en la educación superior.

En el panel estuvieron presentes tres conferencistas: Enith María Mena Mayo del departamento del Chocó - Colombia, profesora y líder de una comunidad afrodescendiente, Amilcar Iguarán Morales - Professor de Básica Primaria e indígena Wayuú proveniente del departamento de la Guajira, ambos estudiantes de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, de la Universidad de La Sabana e Isaías de Moura, investigador Kaingang y candidato a doctor en la Universidad de Santa Cruz do Sul y la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en Brasil.

El punto de partida de la investigación fue la escucha atenta de estos estudiantes indígenas y afrodescendientes. Uno de los tópicos que emergió en el panel y tomó gran relevancia en la conversación, fue la importancia que tienen las mujeres para la cultura Wayuú, dado que se definen como una cultura matrilineal. A partir de este contexto y de lo discutido en torno a la importancia de las mujeres Wayuú, buscamos en el marco de la presente investigación profundizar el entendimiento y el diálogo intercultural en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se constituyen las mujeres Wayuú en sus prácticas educativas? ¿Cuál es el papel educativo de la mujer Wayuú? y ¿Cómo han logrado continuar siendo una figura central en el contexto intercultural en el que se desarrolla la cultura Wayuú?

Geocultura del pensamiento Wayuú

Tal y como lo anuncia Kusch, “Detrás de toda cultura está siempre el suelo (...) a modo de un punto de apoyo espiritual, que nunca logra fotografiarse, porque no se ve.” (KUSCH, 1976, p. 74). El suelo que ve germinar estas preguntas es el departamento de La Guajira, el cual está ubicado en el extremo noreste de Colombia y cuenta con 20.848 kilómetros de extensión que dan abrigo a una diversidad cultural y étnica muy variada. En este territorio se encuentran 5 pueblos indígenas a saber: conviven los Wayuú, el pueblo indígena más numeroso del territorio nacional; los kinqui provenientes del Ecuador; los ika o también conocidos como arhuacos que habitan la Sierra Nevadas de Santa Martha junto con los kogui y los wiwa. También hay presencia de afrocolombianos, mestizos y colonia árabe. El paisaje de La Guajira es diverso y da lugar a la presencia de todos los pisos térmicos, por ello, sus temperaturas varían entre los 20 y los 40 grados centígrados.

Tradicionalmente, La Guajira se ha divido en Alta Guajira (norte), Media Guajira (centro y parte suroriental) y Baja Guajira (sur). Esta división marca cambios en el clima, la vegetación e incluso las maneras en que se vive la vida Wayuú dentro del territorio que se expresan en algunas variaciones en la lengua propia y las maneras en que se tramitan las costumbres. Para el caso de esta investigación, el proceso se desarrolló en la Media Guajira, zona principalmente desértica y con acceso al Mar Caribe, en la que también se evidencia una mayor

concentración urbana, y la ciudad y la tradición conviven en continuas contradicciones.

La Guajira es una subregión con influencia cultural, donde los humanos se adaptan de una manera que parece formar una unidad con la tierra que habitan. La región tiene personalidad propia con sus particularidades bien delimitadas por sus características climáticas y de vegetación. Los Wayuú están arraigados en sus propias formas de verse, pensarse y entenderse en el mundo, evidenciando modos singulares de construir su relación con la biodiversidad, la medicina tradicional y las relaciones comunitarias.

> Este pueblo antes del proceso de colonización, gozaba de un territorio, aunque inhóspito y carente de servicios óptimos, en él devienen una 'cosmización' que conjuga cosmos, vida y espacio físico en uno sólo, con carácter ritualizador. Sus habitantes poseían una filosofía, una lengua, una cultura, practicaban un aprendizaje basado en una educación propia que carecía de agentes para la enseñanza tal como se practica en occidente. (MONTIEL, G. S. I.; FONTALVO, I. M. S.; SEGRERA, J. T., 2020, p. 84)

La lucha por una educación adecuada se percibe fuertemente en este suelo, en un tiempo presente y contemporáneo, con todas las contradicciones de la vulnerabilidad económica, el cambio climático, el abandono político en relación a la falta de agua y la violencia. Guillermo (2013) destaca la acción de las misiones capuchinas y la religión católica judeocristiana que crearon la imagen del indígena como un indio bárbaro, salvaje, irracional, caníbal, brujo, supersticioso y pagano, criticando la relación de depravación del hombre europeo contra la integridad femenina del origen mujer originaria como la mayor desgracia colonial.

La Guajira pone en su contexto la fuerza de las Wayuú, quienes viven en una región colombiana con características, clima y vegetación muy singulares, pero que despierta la fuerza de la coexistencia en su organización social, con un carácter matrilineal, en el que la mujer es quien determina la pertenencia a la cultura, hasta aquella que garantiza la continuidad de las generaciones, de la familia y las prácticas educativas como el consejo, la mediación de conflictos, el sustento, el mantenimiento de la paz y el equilibrio, la medicina y la salud, la atención a los muertos y la subsistencia.

Por lo anterior, la preservación de los conocimientos ancestrales que habitan La Guajira es fundamental, especialmente pensando en la diversidad étnica que conserva en su seno la relación ancestral con la naturaleza y sus múltiples conocimientos transmitidos durante milenios. La territorialidad, para los Wayuú, representa mucho más que el espacio físico, lo cual sería una comprensión occidental de esta tierra y encarna más bien la continuidad de sus formas de ser y estar en comunidad.

En este espacio de luchas y contradicciones, la cultura Wayuú, (palabra que quiere decir persona), se organiza en la conexión espiritual y de sangre

materna en la figura de clanes. Se considera que existen más de 30 clanes matrilineales llamados también castas, cada uno con su propio territorio y unidos a un animal totémico. Los clanes o castas se organizan en torno a la descendencia de las mujeres, de este modo, quiénes poseen la responsabilidad de la mediación social y política de los hijos de una casta, son los hermanos de las mujeres que los dieron a luz y no los padres. Por ello, la mujer Wayuú es muy importante para la cultura, pues de ella depende la supervivencia y continuidad de una casta.

Metodología de investigación: la mochila y el encierro

Gracias a la colaboración de estudiantes Wayuú de la Universidad de La Sabana, quienes fueron tejiendo el hilo intercultural para que pudiéramos estar con familiares y amigos en las ciudades de Riohacha, Manaure y Uribia, nos encontramos con 13 mujeres indígenas en su mayoría profesoras, artesanas o líderes dentro de sus territorios. En el entrecruce del Wayuúnaiki, lengua propia de los Wayuú, el español de Bogotá y el portugués del nordeste brasilero, nos aproximamos a los sentidos y significados de las mujeres Wayuú frente a la vivencia de constituirse como tal en su contexto.

Las vivencias en el territorio y con cada una de las mujeres que participaron en esta investigación, trajeron descubrimientos de unas formas propias de ordenar el mundo Wayuú, manifiestas en simbologías, formas de relacionarse y estar siendo en sus territorios, que anuncian aportes investigativos para pensar y comprender lo indígena. Exaltamos la vivencia en su sentido existencial que, de acuerdo con Maffesoli, pone:... el acento en la dimensión comunitaria de la vida social, es subrayar la mística, en este caso (...) lo que conforma de una manera misteriosa el vínculo, tenue y sólido a la vez, que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia..." (1997, p. 240). Y más adelante ese mismo sociólogo no recuerda que cuando hablamos de vivencias "Las pasiones, las emociones, los afectos, cuyo intenso retorno vemos en todos los ámbitos, forman parte de ellas. (Ibíd. p.242)

En el marco de las vivencias, surge la necesidad y la importancia, de compartir el camino de tejer investigaciones desde el movimiento de desplazamiento de nuestras vidas en las universidades hacia suelos guajiros, desde la perspectiva de las investigadoras brasileñas y colombianas, con mujeres Wayuú, que vivieron el encuentro de mundos y culturas como una dimensión que potenció la apertura, la creación conjunta, la escucha y la emergencia de lo propio de la cultura Wayuú.

En el contexto colombiano, hablar de una metodología propia posee una connotación política y cultural importante pues desde los años 60 y 70 se vienen agenciando importantes procesos de movilización social por parte de las comunidades indígenas que han redundado en el reconocimiento y respecto de formas situadas y conectadas con la cultura y las cosmovisiones de cada pueblo

para legislar asuntos como la salud, la organización política y judicial, la administración de los territorios colectivos y la educación. En ese contexto, el término "propio" se a resignificado para evidenciar un proceso intercultural agenciado desde los pueblos indígenas hacia los demás pobladores del país. De acuerdo con Bolaños y Tatay (2012): Lo "propio" se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados.

Como anuncia Wernz (2021), los pueblos indígenas poseen formas propias de conocer el mundo y de comprenderlo, que inspiran también caminos propios de investigación a partir de los cuales es posible investigar. En la tesis doctoral de esta investigadora, escrita junto con Onorio Isaías de Moura, estudiante de doctorado de Kaingang, se identifica una metodología Kaingang denominada *Vãfy.*

La metodología *Vãfy* propuesta por Wernz y Moura (2021) es un camino de investigación que sustenta en su tejido intercultural, la reciprocidad, oposición y complementariedad representada por Kamé y Kanhru[5] a partir del arte, como un hacer a partir de colores, de mitologías, simbologías y un proceso de co-autoría y co-acción intercultural y colaborativa entre pueblos indígenas y no indígenas que va más allá de la mirada colonizadora, incluyéndonos a nosotros, los investigadores, que vivimos la investigación como un proceso formativo y profundamente descolonizador.

Inspiradas en Wernz y Moura (2021), traemos algunos aportes para pensar la metodología de nuestra investigación como el tejido de una mochila Wayuú, que al igual que el tejido de este elemento tan característico de esta cultura, inició en un centro y se fue desplegando en formas y colores que componen un todo metodológico y comprensivo del recorrido. Como lo afirma la artesana Wayuú Olga Perozo González, "la mochila comienza en la base con un punto básico... como una espiral que representa los caminos de la vida... los círculos y los colores son los ciclos de la vida... cuando termina un ciclo, comienza otro" (GONZÁLEZ, 2023)

En esta conversación, la profesora y artesana nos contó que las mochilas tradicionales se confeccionaban como "figuras geométricas, triángulos, cuadrados, círculos" y que, con el proceso de transformación intercultural, las mujeres jóvenes iban preguntando a las mujeres mayores el significado de estos símbolos y recreándolos a partir de lo que escuchaban y lo que veían en su territorio. Traemos la mochila como símbolo del camino metodológico de la presente investigación porque recorrimos un camino espiralado, que se fue tiñendo de colores, palabras y vivencias, en la medida en que fuimos encontrando más mujeres y sus vivencias particulares. Del mismo modo, la

[5] Kamé e Kanhru são seres da natureza, sol e lua, irmãos fundantes da narrativa ancestral da vida Kaingang que atuam como opostos complementares na constituição do parentesco. São metades parentais e representam todo o modo de educação e de relação com o casamento e com a natureza. Estas metades estão presentes nos modos de fazer as cestarias e pinturas. A partir desta compreensão e de uma profunda vivência colaborativa de pesquisa, Maria Cristina Wernz e Onorio Isaias de Moura nomearam de Vãfy, a pesquisa colaborativa.

mochila Wayuú representa el principio y una de las prácticas educativas fundamentales para las mujeres de esta cultura, que encarna en algunos casos el sustento económico de las familias, el conocimiento cultural, la constitución del ser mujer Wayuú y la búsqueda de significados a partir de procesos educativos interculturales.

Así mismo, acudimos a la práctica del encierro como metáfora de nuestras vivencias en campo (suelo), dado que en la cultura Wayuú es el momento en el cual, la niña a partir de su menarquía, permanece encerrada durante un tiempo,[6] aislada del mundo con su madre, abuela o tía, para aprender sobre los saberes Wayuú, sobre convertirse en mujer desde el cuidado dedicado del cuerpo, la sangre, la comida restringida, desde la atención a los sueños y desde el aprender/hacer/tejer la mochila.

Vivimos el encuentro con La Guajira Media como un pequeño pero intenso encierro en el que conocimos sobre la educación de la mujer Wayuú, con cada participante de esta caminada, todas ellas convocadas entre sí, dado que en sus contextos simbolizan las mujeres que mantienen conocimientos ancestrales e interculturales. En la etnografía de Pineda (2022), la investigadora y etnógrafa pionera en los estudios etnográficos de la familia y la niñez en Colombia, describe el Encierro como el ritual de iniciación de una niña para convertirse en mujer Wayuú de a la siguiente manera:

> …es encerrada en un cuarto apartado de la vivienda, cuyas paredes sean lo suficientemente densas para impedir que sea observada desde fuera … durante todo este periodo es cuidada por una de sus parientas maternas que conozca a cabalidad toda la reglamentación de este rito de paso; que disponga de tiempo necesario para dedicarse a estos menesteres, que goce de amplia consideración familiar y que reúna las cualidades ideales de mujer adulta, para que haga de la novicia algo semejante a ella. (PINEDA, 2022, p.120)

Experimentamos un encierro a cielo abierto donde el suelo, el calor abrazador, el desierto, el mar, la comida tradicional (Chivo), la falta de agua potable, de energía eran nuestros recintos de formación y las mujeres que iban llegando, nuestras cuidadoras y formadoras. La convivencia afectiva de las conversaciones que tuvimos con las mujeres que fueron invitadas y se postularon para participar de la investigación como colaboradoras, aunadas a nuestro recinto territorial de encierro, se vivieron como momentos investigativos y educativos, que nos fueron adentrando en la comprensión de cómo las mujeres Wayuú se constituyen como tal en sus territorios.

Entendiendo los principios anunciados en la metodología Vãfy desde una perspectiva kaingang y que ya presentamos en líneas anteriores, con base en principios similares, denominamos nuestro camino metodológico como

[6] El tiempo del encierro varía según cada familia lo estime conveniente y en algunos casos, se asocia al ritmo de aprendizaje de la niña que lo vive.

encierro, ya que así lo vivimos, entendiendo la fuerza y las contradicciones de este ritual desde una lectura intercultural, como aprendizajes de las investigadoras en torno al significado de ser mujer Wayuú, resaltando la importancia de la presencia de otras mujeres, de la interpretación de los sueños, las mitologías, en particular, el mito de la araña, el lugar del cuerpo, la espiritualidad, la comida, la palabra, los desafíos de la sostenibilidad económica y las prácticas educativas interculturales de las mujeres Wayuú.

Prácticas propias cómo formas de construcción de aprendizaje con las mujeres Wayuú

Cada uno de los encuentros con las mujeres, nos fueron sumergiendo en el encuentro con sus prácticas propias y el papel que estas tienen en su proceso de constituirse como mujeres Wayuú. Muchas de estas prácticas están vivas en el territorio y se hicieron presentes en nuestras conversaciones, pero además en nuestras vivencias. Una de las primeras, que se volvió una práctica cotidiana entre nosotras como investigadoras en la mañana fue hablar sobre los sueños.

Los sueños, en la cultura Wayuú, son muy valorados pues anuncian lo dicho por los ancestros, trayendo consigo mensajes sobre buenos y malos acontecimientos; se interpretan muchas veces como avisos de cosas que están por venir o que están sucediendo y deben ser alertadas por el soñador en la vida presente. Por eso, los mensajes de los sueños son muy respetados y además, este conocimiento proviene de muchos años, de muchos soñadores y de muchas confirmaciones colectivas del significado de cada sueño. Cómo nos dice Mercado (2014):

> Lapü (sueños) es la fuerza que existe por medio de la actividad de dormir y que teje la relación que hay entre el mundo material y el espiritual; es la fuerza que permite lograr tener la armonía con el cosmos, es la que permite dejar el malestar del materialismo, del egoísmo y de los sentimientos negativos (MERCADO, 2014, p. 36 apud MONTIEL, 2020, p. 864)

Además, según Adriana Uriana, participante de esta investigación, los sueños juegan el papel de comunicación entre las fuerzas terrenales y espirituales. El sueño se convierte en materia viva de creación, en la medida en que puede constituir un nuevo presente y futuro para quien sueña. Al respecto nos dice Adriana:

> También la espiritualidad tiene que ver con los sueños. Nosotros creemos mucho en los sueños, porque los sueños lo entendemos como un aviso de esos espíritus o de nuestros ancestros fallecidos. Es una advertencia para que nosotros tengamos cuidado. Porque les permite como que alertarse de que puedan pasar un peligro sobre la vida de cada quien. (URIANA, 2023)

> Los sueños anuncian una advertencia de espíritus o ancestros fallecidos, así como la necesidad de cambiar de territorio. Los sueños revelan, preparan y previenen acontecimientos, traen aprendizaje material y espiritual, revelan una educación que trae una conexión entre el cuerpo y el espíritu. La constitución psicológica y educativa está dada por el espíritu que necesita razón, valores, introspección, pensamiento, oración y conexión consigo mismo. (BRUGÉS, 2022)

Pushaina (2006, p.14), al hablar del proceso de encierro de una joven, en su vivencia ambigua y contradictoria en torno a los sacrificios que implica el ritual, recuerda un sueño que trajo revelación y apaciguamiento de su ira y lágrimas al estar aislada: "soñó con una araña que al descender de un hermoso árbol se convertía en virgen que cortaba a la mitad los pelos de colores de su boca y confeccionaba hermosas telas". (PUSHAINA, 2006, p. 14) A partir de entonces, cuenta la autora, la joven aprendió a tejer una mochila.

A partir de esta comprensión de los sueños, aportada por las mujeres Wayuú, empezamos a prestar más atención a los nuestros y a convertir los momentos de antes de dormir y el despertar, espacios para hacer diarios de campo orales. En estos espacios, reflexionábamos sobre nuestras interpretaciones de lo que íbamos encontrando y de nuestros propios sueños, que por esos días nos traían lucidez sobre el campo, privilegiando la intuición en la investigación, entendida como "...un sustrato arcaico, un <<residuo>>, un arquetipo que asegura, a largo plazo, la perdurabilidad de cualquier conjunto social." (MAFFESOLI, 1997, p. 174). Atender a nuestros sueños, nos permitió, en palabras de Maffesoli, presentir lo que estaba naciendo como una metodología de la mochila y el encierro.

Estar con mujeres indígenas investigando, a partir de sus sueños, consejos, mitos, ritos, artes, conocimientos, significa sentir y pensar desde el cuerpo y los elementos simbólicos y prácticos que constituyen las vivencias de aprendizaje amerindios. En este campo, la mujer Wayuú nos mostró que es la araña la que nos enseña a tejer en una metodología de crear-construir (*Akumajaa*) a partir de la diversidad de hilos. Nos damos cuenta de que investigar con etnias indígenas es aprender una cosmología que enseña el camino y es vivenciar cómo esas cosmologías empiezan a atravesar nuestra propia existencia. Estábamos en el origen, en el espacio mitológico y ritualístico que nos exigía estar atentos a los mitos que organizan el pensamiento de la mujer Wayuú y las maneras en que estos pensamientos se manifestaban en el camino de las investigadoras.

En este sentido, elementos que forman parte de la cultura como el chinchorro, el tejido, el ritual del encierro, la reunión y la organización en círculo para conversar, se integraron a nuestro proceso metodológico en el suelo guajiro, como modos de afirmación de la cultura, como presencias simbólicas que facilitan la circulación y el sonido de la palabra, así como las provisiones materiales necesarias para generar un ambiente de bienestar en medio del ambiente desértico y cálido de la Guajira.

De la entrevista a la conversación: la escucha, el consejo y las cartas como herramientas de investigación

Los primeros conocimientos sobre la cultura Wayuú llegaron en forma de libros que encontramos en la biblioteca de Rioacha y se convirtieron luego en el encuentro de los modos de moverse propias de las mujeres Wayuú en sus diversos escenarios. La biblioteca como la primera puerta que se abrió a nuestra llegada a la capital de las tierras guajiras, ayudó a preparar el camino desde el acceso a diferentes materiales bibliográficos que traían la cultura Wayuú. Además, en sincronía con la investigación y como regalo inesperado del movimiento cultural territorial que, desde la coordinación de la biblioteca se viene agenciando, se generó un evento para honrar la memoria de los pueblos indígenas abatidos y vulnerados en la colonización de América el 12 de octubre y que tuvo como centro de las actividades, un panel de mujeres indígenas Wayuú, Afrocolombianas y Aruhacas.

La escucha de estas mujeres nos empezó a marcar coordenadas de búsqueda y de posibles participantes. Siguiendo los círculos de la mochila de investigación, tomamos los documentos de consentimiento para la publicación de las entrevistas/conversaciones que se realizaron a trece mujeres Wayuú. Todos firmaron y eligieron que se les hiciera referencia con sus nombres propios. Esta solicitud suele ser habitual en contexto de investigación colaborativa, en la que los aportes de los participantes se constituyen en contribuciones intelectuales que deben ser reconocidas en calidad de coautorías y en contextos donde se desea visibilizar la construcción colectiva de los saberes.

En la primera entrevista/conversación estuvimos con cinco mujeres profesoras con quienes conversamos en la Escuela Almirante Padilla, en Rioacha. Ellas comenzaron a hablar de sus vidas y reflexionaron sobre las principales prácticas educativas y los significados de ser mujer en la cultura Wayuú. Preguntaron por nuestras vidas y terminamos sacando una carta de Las cartas Voces Ancestrales Femeninas.[7] Fue un momento de reciprocidad que colaboró en el proceso de las indagaciones personales de estas mujeres sobre sí mismas. Las entrevistas se convirtieron en conversaciones en las que, según ellas, lograron reconocer y valorar los procesos de vida de cada mujer Wayuú presente.

Ya en el primer encuentro fue evidente la lucha de la mujer Wayuú por ocupar su propio espacio. Rosa, una artesana y profesora de este grupo, habla de su lucha por ingresar a la universidad. Ella nos dice con mucha emoción y dolor: “La primera letra la aprendí cuando tenía 15 años.”Y nos relata entre

[7] Las cartas denominadas Voces Ancestrales Femeninas fueron pintadas y escritas por una de las autoras del artículo, a partir de investigaciones sobre mitologías guaraníes y estudios en psicología junguiana. Las cartas se utilizaron en casi todas las reuniones llevadas a cabo con mujeres, como un retorno simbólico a temas surgidos de los discursos de las mujeres Wayuú. Estas interrogantes no son explicadas en el texto, debido al carácter personal, íntimo e imaginario que formó parte de la investigación como un retorno reflexivo y simbólico a lo ocurrido en los encuentros.

lágrimas que mesclan fuerza y tristeza, las contradicciones vividas con su familia, por decidir estudiar antes que casarse.

Más adelante, Lara Rodríguez mencionó que la familia materna dirige todo en los destinos de los clanes y que existe entre las Wayuú mujeres que conocen de las fuerzas de la naturaleza y de los seres de otros planos, ellas son las *Oütsu,* mujeres espirituales que dirigirán la vida de otras mujeres. Esta profesora explica la dimensión espiritual educativa y el lugar del sueño *(Tapeí*) como central en el proceso de volverse mujer. Es tan importante el soñar en la cultura que cuando los Wayuú se saludan, preguntan: "¿Qué soñaste (Kasa julapeinka)?". María Guanudara afirma que:

> El primer universo y los Wayuú eran plantas… cada planta tiene una clasificación para soñar y pensar. Esto se manifiesta en el sueño. Cuando los seres revelan la planta a una persona para una enfermedad específica, tienen que llevar un tejido para intercambiar con la planta. Toma una parte de la planta y a cambio deja el tejido. (GUANUDARA, 2023)

Fuimos escuchando y percibiendo la fuerza, la resistencia y la identificación de la mujer Wayuú como líder y como madre, tanto en el tono de voz que expresaban, como en los conocimientos que nos hicieron reflexionar, en la sapiencia del sexo del bebé y en el preparación del niño en el vientre por parte de la partera. También las profesoras hablaron del ser *Wolunka* – origen de los Wayuú, la historia de la vagina dentada y el *walekeru,* así como la historia de la araña tejedora como origen del tejido Wayuú. Surgió como algo muy importante la valorización el acto de amamantar. Dice una de las profesora: "Si una mujer amamanta, el sueño permanece intacto." Al respecto de los atributos que deben tener las mujeres Wayuú, afirma María que:

> Una verdadera mujer Wayuú tiene que tejer y llevar una mochila y debe tener sus tintes. Al hombre le gusta su mujer por su arte y no por su belleza y las imágenes son creadas a partir de la naturaleza y del y el universo. Captamos la naturaleza y ella se entrega a nosotros. (GUANUDARA, 2023)

Como lo podemos ver a lo largo de este artículo, la mochila y el pensamiento de las mujeres están estrechamente relacionados con el conocimiento mitológico y con el valor que ellas tienen para la comunidad. Cuanto más sabe una mujer Wayuú sobre su cultura, más valiosa se vuelve para su familia y para las otras mujeres.

En el segundo encuentro conversamos con una mujer que es profesora y guía turística en la Ranchería[8] de los Camarones, quien habló sobre su historia y rituales culturales, así como la importante relación entre la naturaleza y la

[8] Las rancherias som las formas tradicionales del Pueblo Wayuú para habitar el territorio. Refieren las casas tradicionales pero también el asentamiento compartido del territorio, es decir, refiere tanto la casa familiar, como la unidad de varias casas habitadas por familias Wayuú.

escucha de los pájaros y los sueños. Fuimos pintadas con espirales y símbolos de clan. Estábamos sentadas al lado de su amiga Claudia López, también profesora y egresada de la Universidad de La Sabana, quien nos llevó a la casa de la profesora y guía que estaba al lado de una Unidad de Atención Comunitaria (UCA) Tocoromana 4[9]. El paisaje era hermoso, como si pudiéramos estar entre el desierto y el mar, en medio del intenso calor y un viento refrescante. El encuentro con la maestra al lado de la UCA y en plena rancheira, nos conectó con la esperanza que florece en el corazón de la cultura, y que coloca a la mujer Wayuú en este lugar tan importante de cuidado y circulación de la cultura.

La tercera conversación fue con dos profesoras en Rioacha, en el hotel donde nos hospedábamos y quienes además de hablar de prácticas educativas, le dieron significado a la contra y las hierbas medicinales. Trajeron a nuestra compresión las prácticas de protección y cuidado que involucran fuerzas no visibles. En la conversación pudimos entender la contra como un elemento de protección muy importante dentro de la Cultura Wayuú, que sirve para eliminar males y fuerzas espirituales como las enfermedades, que pueden dañar a las personas y generar muerte o enfermedad. Es un elemento que puede traer el mal o el bien para quien lo posee. Según Eusebia Urania, profesora de Manaure y egresada de la Universidad de La Sabana, la contra puede traer el mal o el bien según como se use. Si se usa de una forma contraria a la indicada por la persona que la fabrica, la contra puede traer maldición.

Según Claudia López, también pueden existir contras que atraen el amor, la prosperidad, la fertilidad y la riqueza. La contra hace parte de los conocimientos que tienen algunos Wayuú de las fuerzas sobrenaturales que conviven en el territorio y en ese sentido, una contra integra la fuerza de las plantas, los espíritus y la palabra de quien sabe construirlas. Si bien muchos usan contras, son pocos los que las fabrican y tanto el oficio de hacer las contras, como el ejercicio de usarla, se mantiene en secreto.

Fuimos percibiendo que con cada conversación íbamos aprendimos algo especial, nos iban haciendo entrega de tesoros de conocimientos que nos fueron compartidos de una manera muy natural y adecuada; regalos que encajan formando el mándala del pensamiento Wayuú. La entrevista/conversación con estas dos mujeres fue diferente a las demás dado que entramos en contacto con aspectos llamados secretos de la cultura, pero que pueden ser compartidos con los que no hacen parte del contexto. Claudia a menudo planteó el significado de la educación como transmisión de conocimientos y el poder incuestionable de las mujeres y de las palabras que son dichas por ellas, advirtiéndonos también que los hombres tienen el poder político. La conversación finalizó pidiéndoles que sacaran cartas de *Las Voces ancestrales femeninas*, pensando en aspectos de ellas mismas en los que querían tener más lucidez. Expresaron que las imágenes arrojaron luz sobre sus

[9] Las Unidades de Atención Comunitarias (UCA) son espacios creados em Colombia por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para atender a las niñas y niños hasta los 3 años de edad y madres gestantes, desde un enfoque diferencial que dialoga con la cultura y el territorio.

interrogantes y nos dimos cuenta que las cartas representaban lo que habíamos escuchado durante la conversación.

La cuarta entrevista/conversación se realizó en una Ranchería - en el municipio de Manaure. Apenas llegamos, fuimos al supermercado e hicimos algunas compras para llevarle un presente a las participantes de la investigación, siguiendo las orientaciones de Eusebia Uriana Gouriyu, estudiante de La Universidad de La Sabana y profesora Wayuú, quien fue nuestra co-equipera en este municipio. El supermercado más grande de Manure ofertaba las cosas básicas para el consumo humano: arroz, café, agua, azúcar, sal, productos enlatados como atún, leguminosas secas como fríjoles, lentejas, arvejas, algunas carnes, agua, hielo. Productos presentes en cualquier contexto Colombiano y que atraviesan la dieta alimentaria de la mayoría. Era un supermercado pequeño en comparación con los que encuentras en las ciudades capitales de Colombia. En el contexto de ciudad, sería más parecido a un minimercado que a un supermercado.

En ese momento, sentimos un extrañamiento del lugar, el calor, el cansancio de la travesía por una carretera que tenía unos trechos sin calzada, algo que nos empujaba más profundamente hacía un deseo de ciudad y sus espejismos. Una de nosotras repasaba con cierto afán los estantes cercanos a la caja de pagos, la otra preguntó: ¿qué buscas? La buscadora contestó: Chocolate amargo. Un breve silencio nos abrazó, y se asomaron unas miradas cómplices entre nosotras, que nos ponían al descubierto en nuestro primer momento de estar más lejos de nuestra idea de ciudad y tuvimos que reírnos de nosotras mismas ante la inverosimilitud del anhelo caprichoso del chocolate amargo .Reconocimos lo que Kusch (2012a) destaca en el centro del mándala de Viracocha, en el cual el indígena se constituye y aprende a lidiar con la ambigüedad de la escasez y la abundancia, representada por el maíz como alimento, pero que se extiende a todas las dimensiones de la vida.

El chocolate amargo fue un grito de auxilio, un respiro a tanto aprendizaje que circulaba entre la fertilidad de saberes que desbordaban las palabras de la mujer Wayuú en escenarios de escasez. Estar en el centro del mándala es la inmersión en la América Profunda, que circula entre el ser indígena y el ser europeo, entre el hedor y la pulcritud. Quizás el chocolate amargo era esa búsqueda por integrar lo dulce (que acoge) y lo amargo (que revela el dolor). Parecía que el chocolate solucionaría los miedos y las extrañezas. El chocolate amargo simbolizaba la salvación, una pausa para el café, un soplo de aire fresco, algo muy familiar y que aporta un placer que parece ser dulce. Durante la investigación, el chocolate amargo fue siendo significado asociado a lo que no se encontraba, el refugio, el delirio, la fuga, la frustración, el cruce intercultural que trajo consigo el aprendizaje sobre la experiencia de la escasez y los desafíos de las rupturas de los caminos conocidos.

Llegamos a la primera ranchería visitada en Manaure en la noche. Fuimos bien recibidos y nos quedamos bajo las estrellas escuchando a una mujer Wayuú que participó en un movimiento comunitario expresado a manera de

concurso de belleza femenino denominado "*Majayüt* de Oro" que se traduce en español como Señorita de Oro. Este certamen fue creado por los Wayuú en 1985 y premia los conocimientos sobre la cultura Wayuú de las participantes, antes que la belleza física. Nuestra anfitriona en la conversación se sintió muy orgullosa de este evento porque en su participación logró ganar la corona que la reconoce no solo como la Wayuú más bella, sino también como la que mejor conocía la cultura y podía representarla. Entonces fuimos percibiendo un sentido de belleza para la cultura, y especialmente para las mujeres Wayuú, que difiere de los patrones no indígenas, en los cuales, prevalecen rasgos físicos antes que conocimientos culturales.

En esta conversación estuvo presente la profesora Eusebia, quien nos acompañó durante toda nuestra estancia en Manaure y organizó los contactos y los espacios de encuentro para las conversaciones. También estuvieron sus dos nietos, una niña de 9 años y un niño menor. Al finalizar la entrevista/conversación, ofrecimos utilizar Las cartas Voces ancestrales femeninas como espacio de intercambio y encuentro, pero las mujeres se negaron. Sólo los niños quisieron tomar una carta. Este momento sucedió con gran atención por parte de todos. Parecía existir miedo y curiosidad. La niña sacó una carta que decía que la tierra es ancestral, como un laberinto indígena y el niño sacó una carta que decía que en el cuerpo resuena un sonido ancestral. Fue interesante que ellas insistieran en que explicáramos más lo que revelaban las cartas, las pinturas y los escritos. Esta mujer nos agradeció, no sólo por la entrevista, sino por la oportunidad de socializar y conocernos. Insistió en tomar nuestro teléfono y nos envió un mensaje: "siempre las tendremos presentes aquí en la comunidad, gracias por su hermosa visita, tener esta gran posibilidad de haber compartido con nosotros, espero que nos tenga siempre presentes a nosotros, a los niños, te queremos mucho."

La quinta conversación/entrevista se realizó durante un ritual de almuerzo preparado por Eusebia con casi toda su familia materna. Fuimos a comprar los insumos al mercado público, vimos cómo se vende la carne y el momento que precede a la muerte del chivo, la musicalidad de los Wayuú, las motos arregladas para transportar hasta tres pasajeros, el calor intenso, las salinas que son fuente de sustento para la población y el almuerzo en el que estuvieron presentes las hermanas, sobrina, nietas y amigas de esta estimada profesora. El tratamiento del chivo nos causó un gran impacto, un dolor inmenso ante la situación que precedió a su muerte, ya que estaban en el piso, con sus cuatro patas atadas, algunos gemían, lloraban y respiraban de forma agitada y profundamente. Este momento pareció durar una eternidad, ya que estábamos esperando el transporte que no llevaría hacía la ranchería, en medio de un movimiento entre mirar y no querer mirar lo que sucedía con el chivo, nos dejamos llevar por un sentimiento de gran lástima y empatía por el animal. Recordamos la carne que comemos todos los días y el hecho de que no vernos, fingimos y no afrontamos la situación de la muerte de los animales.

En el almuerzo conversamos/entrevistamos tanto a Eusebia como a su hermana mayor, la *seño*[10] Adriana, quien se nos presentó como la autoridad mayor de la ranchería que estábamos visitando. Estábamos sentados en unos chinchorros muy bonitos. Todas las mujeres iban muy bien vestidas con sus mantas y nos llamó la atención el vestido de la hermana mayor de Eusebia, la seño Adriana, porque su manta derrochaba belleza y distinción. Con cada conversación nos dimos cuenta de la importancia de la belleza, el cuerpo, las mantas, las mochilas y los chinchorros para la cultura Wayuú. La conversación/entrevista con la seño Adriana que tuvo trece partos, se realizó en Wayuúnaiki y en portugués, organizada por la profesora Eusebia. Según el orden establecido por Eusebia como organizadora del encuentro, la investigadora brasileña hacía preguntas en portugués, la investigadora colombiana traducía del portugués al español y Eusebia traducía para el Wayuúnaiki y de la lengua propia, al español. Una de las sobrinas inició un proceso de traducción del portugués, lo que nos sorprendió mucho, ya que nunca habían tenido contacto con la lengua portuguesa.

Contamos con la presencia del hijo menor de Eusebia llamado Amílcar, quien colaboró tanto en la logística de las entrevistas como en la conversación, que se convirtió en un ritual importante para la comunidad. Él sostuvo y movió el celular para grabar entre las mujeres y empezamos a notar un proceso dinámico de investigación en el que todas colaboran y cooperan. También tomaba las fotos y se disponía a ayudarnos en todo lo que él consideraba que podía apoyar. Estuvimos muy bien atendidos y el chivo, si bien fue una experiencia impactante para nosotros, estuvo presente en nuestro almuerzo, así como en otras situaciones rituales como funerales y bodas.

Para la cultura Wayuú, el chivo sirve como la dote en la negociación matrimonial, la cual es estipulada por la familia de la mujer como garantía de sostenibilidad económica para la familia materna, también como garantía en caso de que el matrimonio se deshaga y reconoce el valor de la sangre de la mujer que será derramada en los nacimientos de los futuros hijos y también reconoce el valor del linaje materno. Según la profesora Claudia López, las mujeres valen por su sangre, sufren durante el parto, tienen dolor y sangran. La sangre es el elemento fundamental, es lo que cuenta para nosotros, es lo que da vida.

Las mujeres estuvieron muy atentas y participaron en el almuerzo y las conversaciones. El espacio de la conversación grupal y el fuego estaban separados por un muro de *yotojolo*, que es un cactus de la región, y las mujeres de la cocina decían insistentemente: “estamos escuchando todo. Por favor habla." Las mujeres iban y venían para contribuir a los discursos, tejiendo significados circulares de un todo más robusto como el cuerpo de la mochila Wayuú que representa y contiene la cultura y el conocimiento. Nosotras, acompañando el ritmo de la conversación/entrevista, también íbamos y

[10] *Seño* es una abreviación de la palabra señora. Expresión muy usada en la región para referirse a las personas a las que se les profesa mucho respeto independientemente de la edad que tengan.

veníamos entre el fogón de la cocina y el lugar donde estábamos reunidas, para comprender cómo se afrontan los desafíos del calor, la falta de agua y el fogón de leña en el piso, y cómo todo esto sucede de forma paralela, mientras estamos juntas en el territorio.

La sexta conversación sucedió en Uribia, municipio al cual llegamos con la compañía de Karen Cruz, estudiante de la Universidad de La Sabana que nos llevó hasta la casa de Olga Perozo González, profesora y artesana Wayuú que trabaja en la alta Guajira, pero que tiene su casa en este municipio. Olga nos reveló los misterios de la mochila, la profundidad del tejido y las maneras en que las mujeres construyen tejido social y solidaridad económica a partir de la producción de su arte. Se enseñan entre sí el arte de tejer y de acceder a recursos económicos a través de la venta de sus producciones. Con esta profesora no logramos hacer el ejercicio de las Cartas pues teníamos la presión de un taxi que nos esperaba para llevarnos hasta Rioacha y que tenía comprometido el encuentro con dos pasajeros más en el terminal de transportes de Uribia. También nos presionaba el temor del conductor, que se asomaba con insistencia a la sala de la casa para comunicarnos con su mirada que no se sentía seguro, pues nos encontrábamos en un barrio construido en un terreno baldío que había sido tomado por familias Wayuú para construir sus casas. Además, muchos nos advirtieron que era necesario evitar la noche en las carreteras, pues en los últimos tiempos se venía viviendo en la región un recrudecimiento de la inseguridad.

En esta travesía nos dimos cuenta que la sabiduría de la mujer Wayuú se encuentra en la vivencia, pues para ellas la zambullida en la cultura pasa cuando se vive y se experimenta. Para ellas, el círculo es fundamental en este proceso de diálogo, pues es en él donde se construye el tejido de la vida, al igual que el tejido de la tradicional mochila, que en sus formas trae la sabiduría de los ciclos de la vida y de todos sus comienzos y fines. Con su sabiduría vivencial, queda claro que lo más esencial en la investigación no es lo que se registra en las fotos o grabaciones, sino lo que se vivenció en la Guajira.

Durante todo el proceso de las entrevistas/conversaciones, las mujeres Wayuú se mostraron muy interesadas en comunicar sus conocimientos y dejaron claro en sus palabras lo honradas y agradecidas que se sentían por el esfuerzo que habíamos hecho para estar allí. Mostraron mucho interés y curiosidad por saber más sobre nuestras vidas y del Brasil. Intercambiamos información sobre quiénes éramos y qué buscábamos en ese territorio. Para ambas quedó muy claro el encuentro con nuestra ancestralidad, nuestra infancia, nuestros olvidos culturales que se enraizaron en el estar siendo con las mujeres Wayuú. El estar siendo que para Kusch (2012) revela un modo de existir indígena que permanece entre líneas y modos de existir interculturales. Estar allí fue asertivo, resistente y habló en voz alta en toda nuestra corporalidad.

Finalmente, conversamos en Bogotá con Aleida, una mujer Wayuú feminista que aporta compromiso político y crítico en relación a las mujeres de su cultura, los rituales, la violencia y nuevos significados frente a la fuerza y resistencia de las Wayuú en su territorio. Aleida abrió y cerró el mándala del

tejido, pues fue de las primeras mujeres Wayuú que escuchamos recién llegas a Rioacha en el evento de la biblioteca que nombramos al inicio de este apartado, y fue nuestra última participante en el espacio de conversación/entrevista, pues tuvimos la oportunidad de conversar con ella de manera más detenida en Bogotá, ya que se encontraba participando en un evento sobre el agua en esta ciudad. Ella fue elegida por su pueblo para ser la guardiana de las aguas y su discurso trajo una emotiva reflexión sobre el sacrificio de su trayectoria, que por un lado, la alejó de tantas vivencias familiares y por el otro, la ubicó en un espacio colectivo, de pertenencia más amplia y de fortalecimiento del tejido entre mujeres. Aleida lidera un espacio colectivo de mujeres artesanas Wayuú, que reivindican la necesidad de cambios en prácticas culturales como el matrimonio consensuado entre familias y a temprana edad, y defiende el derecho a estudiar de las niñas.

Para finalizar, ofrecimos a Aleida escoger una carta de Voces ancestrales femeninas y ella se emocionó mucho al ver una imagen y un texto que afirmaron el pertenecimiento a su clan familiar. La carta validaba para ella el sacrificio vivido de tantas luchas colectivas y ausencias experimentadas en su vida familiar. Llamó nuestra atención la escucha concentrada y reflexiva frente a las palabras de la carta que decían: “Principio de humanización del jaguar en el útero de la diosa ancestral. Transmutación y encuentro entre el animal y el espíritu femenino.” En la reflexión sobre lo contenido en la carta, Aleida refirió que su clan se identifica con el jaguar. Ese proceso reveló el valor de la experiencia intercultural a partir de un lenguaje sensible e imaginético que propicia un diálogo que nos une y nos diferencia.

En nuestras conversaciones/entrevistas, apareció la necesidad de pedir consejos para las mujeres presentes en el círculo. El consejo es una práctica propia del modo de educar Wayuú, que se manifiesta a través de la palabra de las mujeres más experimentadas y más sabías, para las mujeres más jóvenes y para los hombres. Normalmente, esta palabra está cargada de sabiduría y poder. Si el consejo no es escuchado, se corre el riesgo de que la vida pueda tornarse conflictiva y caótica; incluso, se pueden generar guerras entre clanes. El consejo entonces muchas veces trae paz, trae guía y trae acogimiento para las personas que lo escuchan con precisión.

En el suelo de la Guajira: la América Profunda

Descubrimos que el origen ancestral no está sólo en el inicio, sino que también se encuentra en la travesía. En la Guajira fuimos capturadas por un reencuentro con nuestras infancias, nuestras formas de educación tan poco nombradas. En suelo Wayuú reconocimos la memoria de quiénes somos, de nuestra América Profunda como la plantea Kusch (2012). Vivimos esa América en la manta Wayuú o *Wayuúshein*, vestido tradicional de las mujeres de esta comunidad, en la mochila tradicional que según la tradición oral, vivió una transición del negro y el beige al colorido que representa justamente la vida que

surge en la aridez del desierto, en la lana con la cual se tejen las mochilas, en el parto en cuclillas, como un sonido del útero que habla, en la voz de los sueños, en los pájaros, en el mar y en el desierto, en la vulnerabilidad de una vida vivida bajo un calor intenso, en la cual "... el caos,la muerte o el diablo"(Kusch, 2012, p. 243) no pueden ser extirpados.

En ese proceso, sentimos el paisaje en el suelo cultural de los Wayuú como una oportunidad para reconocer la similitud de escenarios entre Brasil y Colombia, principalmente entre el norte de Colombia y el norte y noreste de Brasil. Vivimos este encierro en la media guajira como un camino que ha sido trazado por los indígenas llamado en el contexto Guarani como *peabiru*[11] y que conecta modos de estar siendo en el territorio, cadencias vivenciadas al ritmo del mar y el viento. Por ello, vivimos la investigación como nos recuerda Kusch (2012) en un encuentro con la cultura como palabra encarnada en un suelo, en un territorio, en un paisaje, que además de revelar lo visible, trae el contenido simbólico, invisible de la cultura que entra en el cuerpo, en los pensamientos.

La investigación en este viaje profundo supera el vacío intercultural, en el que pasamos a una etapa de convivencia, de compartir alimentos, sudor, cansancio en una comprensión del significado carnal y espiritual de la resistencia. La práctica de caminar en el territorio se abre a la escucha del suelo profundo de una América que llora y ríe, al mismo tiempo, que es desorden y que tiene un orden, una estabilidad, en un movimiento de inestabilidad continua, desde el tráfico hasta lo cotidiano, contratiempos de lucha y conflicto (BALANDIER, 1994).

Singularidades de la metodología tejida con mujeres Wayuú en sus espacios geoculturales: un método de investigación propio e intercultural

La mujer Wayuú simboliza el centro de los conocimientos ancestrales presentes culturalmente, ellas tienen un amplio conocimiento del territorio, las plantas y el simbolismo onírico. Ellas nos enseñaron que las plantas tienen fuerza propia, espíritu y propiedades particulares con capacidad curativa, si son bien utilizadas por sus conocedores. El respeto y el permiso son fundamentales a la hora de utilizar plantas medicinales, ya que, si estos rituales no se realizan con cuidado y delicadeza, preservando sus propiedades particulares, puede traer castigo y enfermedad. De acuerdo con su cosmovisión, se pueden indicar

[11] Peabiru, término probablemente de origen tupí-guaraní, para una ruta transcontinental, con diferentes ramales, muy importante en el Guairá, en los siglos XVI y XVII, cuyo significado, controvertido para muchos investigadores, sería pasto aplastado (MONTOYA, [1639] 1985; LOZANO, 1878). La ruta principal, hacia el interior de América del Sur, partía de la costa atlántica, en São Vicente, atravesaba las actuales São Paulo y Paraná, luego zonas de Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, hasta llegar al Océano Pacífico. En la zona andina se dirigió hacia Potosí, en Perú, donde se encontró con un sistema de caminos incas andinos, el Qhapaq Ñan, con más de 30.000 kilómetros, reconocido por la Unesco en 2014 como Patrimonio Cultural de la Humanidad, que incluye 273 sitios arqueológicos ya caracterizado (FLORES, 2016). (Cláudia Inés Parellada. ARQUEOLOGÍA DE PEABIRU: CAMINOS ENTRETRECHADOS Y CONFLICTOS.

en sueños plantas curativas, muy presentes y respetadas por las mujeres. Sus conocimientos son resultado de la comunicación ancestral a través de la oralidad y ritos de paso, como el encierro, momento en el que la mujer entra en contacto profundo con los saberes de su madre, abuela o tía, y se sumerge en los saberes ancestrales que la guiarán. El encierro es esencial, ya que es el momento de escuchar a las mujeres más experimentadas y las palabras de las mujeres son centrales en su cultura, traen consigo sabiduría en sus consejos. También vimos en este encuentro el valor que tiene para ellas el ser escuchadas y la importancia de visibilizar sus conocimientos, su cultura y el lugar que tienen en la supervivencia del Pueblo Wayuú.

Para las mujeres que nos recibieron, estar ahí con nosotras se constituyó en una forma de reciprocidad que las colocaba en el lugar de coinvestigadoras y como sujetos centrales de la investigación. Incluso porque la educación ocurre de manera integrada en la comunidad, para los Wayuú, así como para otros pueblos originarios de Brasil, quienes sostienen que la educación nunca será algo separado de la vida, sino integrado a la experiencia que está sucediendo en todo momento, transmitiéndose a través de conocimientos y enseñanzas presentes en todos los ciclos, pero especialmente en la niñez.

La contemplación y la escucha son bases fundamentales en este tejido de vida, siendo imprescindibles en la educación y en los ritos de paso, como bases imprescindibles para que un viaje a las profundidades de la cultura sea posible. En este sentido, las mujeres resaltaron la importancia de crear ese espacio ritual de conversación y encuentro entre ellas, que no tendría lugar de una manera espontánea por causa de las múltiples tareas que cumplen dentro de sus familias y territorios. Y en ese mismo sentido, la importancia de escucharse unas a las otras, de rememorar y fortalecer el tejido de sabiduría ancestral que comparten y las une como mujeres Wayuú. Ritualización que se expresaba en la circularidad de los espacios, la presencia de los elementos culturales y simbólicos como los chinchorros, las mantas, las mochilas, los alimentos tradicionales y la fuerza corporal que acompañaba la palabra dicha.

El proceso de investigación se constituyó en un acto de encuentro intracultural e intercultural. Intracultural en tanto promovió el encuentro entre colombianas de diferente contexto e intercultural en el encuentro de Brasil, Colombia, mujeres Wayuú promoviendo la coexistencia de diversidad de lenguas, traducciones, ritmos de vivir y formas de organizar la vida. Vivimos la presencia de la alteridad como una vivencia que se recibe con alegría, con disposición e interés en conocer otras lenguas y otros modos de vida. La alteridad se convirtió en un puente de intercambios a través del cual, fuimos compartiendo y respondiendo de manera recíproca, las preguntas sobre nuestras propias vidas.

El uso de Las cartas de *Voces ancestrales femeninas* apareció como medio para responder al compromiso de la reciprocidad de nuestra investigación. Lo propusimos como una osadía intercultural que pretendía devolver algo para las mujeres que participaron en nuestros encuentros y que dialogara con los saberes tradicionales y espirituales con los que tuvimos contacto. Las cartas

Voces ancestrales femeninas nos brindaron la posibilidad del encuentro entre saberes de la América Profunda y se constituyó en un medio para solidificar el vínculo. Cada carta que las mujeres tomaron se constituyó en un puente intercultural y afectivo que nos invitó a pensar sobre nosotras mismas, traducir imágenes, traducir el idioma e intentar integrarlo a nuestras vidas. Ante la pregunta sobre ¿qué le queda a las mujeres después de participar en las entrevistas?, la respuesta que nos dio la carta fue: las voces femeninas ancestrales que habitan junto con nosotras en el suelo indígena.

Los diversos espacios de la investigación que anunciaban el contexto de las conversaciones/entrevistadas, se constituyen como lugares de encuentro y apertura para la interculturalidad y como espacios inusitados de co-existencias de conocimientos que fueron compartidos con diversas personas. Cada lugar visitado, cada territorio se constituyeron en terrenos fértiles de investigación y aprendizaje para nosotras: la biblioteca y el evento para conmemorar el día de los pueblos indígenas, la escuela en Riocha, en la que nos encontramos con las profesoras hablando de sí mismas en tanto profesoras y mujeres Wayuú; la UCA en donde pudimos conocer a una profesora de niños pequeños, el hotel, como un espacio de frontera que facilitó la aproximación de mundos linguísticos, espirituales y como lugar para mediar conocimientos provenientes de diversos mundos y creencias; la calzada en el malecón de Rioacha en donde encontramos a las vendedoras Wayuú de artesanía, con quienes comprendimos algunas de sus prácticas de subsistencia económica y cuánto ellas saben más de nosotros como no indígenas, que nosotros de ellas; la ranchería en Manaure como un lugar más tradicional dentro de la cultura, que nos permitió conocer la riqueza que permite el territorio y los desafíos que enfrentan cotidianamente las mujeres; la invasión de un terreno por parte de los Wayuú em Uribia, que nos mostró la lucha y resistencia que se debate entre lo propio y lo ajeno, y cómo se van encontrando caminos para el modo de ser indígena que fluye a partir de la fagocitación del mundo no indígena en un movimiento de indigenización de lo urbano.

Las mujeres Wayuú, especialmente en la ranchería en Manaure, nos compartieran y enseñaron un método de investigación propio e intercultural que inicio con la convocatoria de mujeres con diferentes saberes, edades y jerarquías dentro de la comunidad, la disposición del espacio de una manera particular para garantizar el encuentro de miradas, la comodidad de las participantes y la posibilidad de la palabra para todas, pasando por la remarcación de la importancia de las diferentes lenguas. La compresión, la traducción y la escucha fueron elementos metodológicos claves.

La importancia de los espacios geoculturales (Kusch, 2012) en la metodología de la investigación es otro de los puntos resaltados en los aportes indígenas, en el caso Wayuú, como potencia en la producción de datos y sus implicaciones corporales, sensoriales, emocionales e intelectuales para los investigadores. La disposición para estos desplazamientos es pensada como encierro, por un lado, en términos de alejamiento de nuestras realidades académicas y por el otro, como una profundización del modo de vida de la

mujer Wayuú, que es la condición de la que Kusch (2012) nos habla sobre el sentido de estar en la cultura del suelo que es profundamente diferente del acto de capturar conocimiento en y desde los territorios indígenas para realizar investigaciones.

Y hay una pregunta fundamental sobre ¿qué diferencia a un estar del otro? Del investigador e investigadora que está dispuesto a estar en el campo participando en el encierro y del que busca datos de investigación en el campo. ¿Qué significa estar a en el encierro en la investigación? Esta es la pregunta fundamental que aprendimos de las mujeres Wayuú, quienes nos abrieron las ventanas y puertas de sus territorios y ritualizaron los caminos investigativos, colocándose en una postura activa, organizando rituales y ubicándonos en un campo de investigación, en el que los datos se construyen en el acto, en los gestos, en la prueba, en la educación. Ellas hicieron sus campos, o mejor aún, sabían de sus lugares y nos colocaban en reflexión situada. Pensar y preguntar venían con la densidad del calor, las caminatas, la compra de alimentos en el mercado, la preparación del chivo, el descanso lleno de calor y sudor en la hamaca (chinchorro) y la resistencia que no hace falta pedir porque se vive en común.

El punto de partida, como ya se describió, fueron los estudiantes Wayuú de la Universidad de La Sabana de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula que, desde su presencia indígena, con sus saberes propios en la universidad, comezaron a producir movimientos participativos y colaborativos como un aporte a formas de investigar y pensar epistemologías que integren acción, reflexión y transformación colectivas.

Cuando pensamos en el tejido de la mochila como imagen metodológica, incluimos y afirmamos los movimientos de las conversadoras/entrevistadas como las que incluyeron a las investigadoras en una inmersión que comparamos con el encierro, en el que las entrevistadas fueron nuestras maestras, enseñándonos sobre los desafíos de la investigación, sobre la cultura Wayuú. Las mujeres participantes de nuestra investigación tuvieron una postura activa de quienes quieren ser escuchadas y que valoran el espacio del conocimiento. Pudimos constatar que tanto las voces de las mujeres como la tierra guajira quieren ser escuchadas, en un movimiento similar de la mochila, que se teje en espiral, con círculos, cuadrados, triángulos, incluyendo los sueños, el cuerpo, los consejos y el aprendizaje que se produce desde una mujer de confianza, madre tia, abuela ¿Qué nos enseña la mujer Wayuú sobre metodología de la investigación? Proponemos algunos puntos que consideramos fundamentales para tejer una investigación propria e intercultural:

La investigación necesita un suelo, un territorio que constituya una inmersión, un encierro, que en sí mismo habla de un ritual de transformación. Los investigadores al vivir ese suelo, no salen igual a como llegaron.

Es necesario entender que para aprender necesitamos personas, en este caso mujeres, que estén dispuestas a enseñar y que sean altamente valiosas dentro de sus comunidades y conocedoras del mundo del que hablan.

La investigación sobre el terreno requiere sacrificio, distanciamiento social, inmersión en el campo y un denso diario de campo en el que se describa con detalle, las diferentes formas en que el suelo y las personas movilizan la corporalidad, los sentires, el intelecto y las emociones del investigador.

A pesar de conocer algunas líneas de investigación, tenemos que abrirnos a la intuición, a los sueños, a la magia que contienen el tema investigativo y el suelo transitado. Existe una consonancia entre el tema de investigación y lo que se está trabajando a un nivel más sutil y no intelectual de la investigación y que atraviesa al investigador en su vida interior.

Los investigadores que se atreven a vivir el suelo de la investigación, pasan por determinadas pruebas que fortalecen la superación del vacío intercultural que esperan encontrar y el paso por esta frontera atraviesa el cuerpo, la comida, la experiencia objetiva y subjetiva. Estas vivencias intelectuales, corporales y emocionales nos confirman que lejos de una realidad, la interculturalidad es un proyecto que nos desafía, nos tensiona y nos lleva a lugares no comunes de aprendizaje y de vivencia.

La investigación requiere moverse en torno a preguntas que se van construyendo de manera espiralada, alrededor de un punto básico, de un modo similar a como los investigadores se van inquietando, espiralándose en la temperatura, en la comida, en el tiempo, en la naturaleza, la identificación y el extrañamiento de sus propias culturas y en la paciencia de no terminar lo que aún no ha llegado a un final.

Pensar un método de investigación propio e intercultural requiere que la diversidad emerja como fundamento para la experiencia intercultural, lo que incluye las diferencias de lengua, traducción como coexistencia y permeabilidad de las diferencias lingüísticas. La alteridad como camino investigativo reduce la ansiedad de la interpretación y nos coloca en un modo de relación comprensiva del los otros y de nosotros mismos.

Estar juntos como investigadores en estos suelos fecundos de la investigación en terreno no es posible sin la solidaridad emergida en ese cruce de caminos. Los desafíos del suelo guajiro nos vincularon desde la confianza y el tejido de hermandad con las mujeres con las que conversamos. El interés de las mujeres Wayuú por compartir sus conocimientos, por evidenciar sus contradicciones y por construir con otras mujeres fueron un camino seguro para movernos por el territorio, cuyos pasos eran marcados por las mujeres que participaron en esta investigación y que conocían mejor que nosotras, las contradicciones del desierto.

El movimiento que permea la Universidad desde el suelo de la investigación, genera un retorno a la universidad, volviéndola más indígena, tanto a través de los estudiantes que ingresan como en la transformación de prácticas y conocimientos tradicionalmente enarbolados. En el marco concreto de esta investigación, además de estos movimientos estructurales, se continúan gestando espacios para que el conocimiento de las mujeres indígenas permee la institución, agenciando espacios de diálogo entre mujeres indígenas Wayuú, Inga y Arhuacas en el primer y segundo encuentro de la VII edición del curso

"Aprendizajes Interculturales: producción de significados en la educación"[12], movilizado desde Brasil. En este espacio, aplicando los aprendizajes metodológicos emergidos con las mujeres Wayuú, se continua dinamizando el diálogo sobre el significado de ser mujer indígena colombiana, con la presencia de investigadores brasileños y colombianos quienes siguen juntas reelaborando sus preguntas y metodologías en suelos que amplían la comprensión de ser nosotros una América indígena, intercultural y femenina.

[12] Primeiro encontro da VII edição do curso Aprendizajes Interculturales na Educação: producción de significados en la educación, nomeado como Emergencia ancestral na Educação e na Psicologia. Link do encontro no Youtube: https://www.youtube.com/live/TUstOsfPj2E?si=OvmHXRqJGp5kjjBr

Referências bibliográficas

BALANDIER, Georges. **El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales.** Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.

BOLAÑOS, G; TATAY, L. **La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos**. Revista Educación y Ciudad, n. 22, p. 45–56, 9 dez. 2012.

BRUGÉS, Maria Idalides Plata de. **El pueblo Wayuú y su cosmovision.** Bogotá: Sakura, ediciones, 2022.

GONZÁLEZ, Olga Perozo. **Entrevista concedida a Ana Luisa Teixeira de Menezes e Olga Lucia Reyes Ramirez.** La Guajira, 2023.

GUANUDARA, María. **Entrevista concedida a Ana Luisa Teixeira de Menezes e Olga Lucia Reyes Ramirez.** La Guajira, 2023.

GUILLERMO, Ojeda Jayaruyu. **Contexto social y linguístico de la mojer Ouutsu.** Autoridade Espiritual Wayuú. Colômbia: ed Artes Gráfica. Verdessa, 2013.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano.** 1a ed. Rosario: Fudación A. Ross, 2012.

_____. **America Profunda.** Rosario: Fundación A. Ross, 2012 a.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio de la razón sensible**. Un visión intuitiva del mundo contemporáneo. Editorial Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México, 1997.

MONTIEL, G. S. I.; FONTALVO, I. M. S.; SEGRERA, J. T. O. **Wayunkeera, Un Trenzado Metodológico Epistémico Del Desarrollo Humano Wayuu Como Un Anclaje a La Metodología Propia.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 1, p. 840–871, 1 maio 2020.

MOURA, Onório Isaías de. et al. **Trançado entre Culturas, entre Línguas: Reflexões sobre a autoria e coautoria.** Revista Latino-Americana de História, São Leopoldo, v. 10, n. 26, p. 66–82, 21 jan. 2021.

PINEDA. Virginia Gutiérrez. **Lá organización social de La Guajira y diarios de campo.** Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colômbia, 2022.

PUSHAINA. Estecilia Simanca. **El Encierro de una Pequeña Doncella.** Barranquilla, Colombia 2006.

SUÁREZ, Cecilia Inés. **La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior en América Latina.** Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de

Barcelona.2017. Tese (Doctorat en Educació) – Departamento de Pedagogia Aplicada, Universitat Autonoma de Barcelona, Bellaterra, 2017.

URIANA, Adriana. **Entrevista concedida a Ana Luisa Teixeira de Menezes e Olga Lucia Reyes Ramirez.** La Guajira, 2023.

Recebido em: 29/06/2024 * Aprovado em: 04/08/2024 * Publicado em: 31/08/2024

CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA DECOLONIAL - PENSAR "DESDE" E "COM" OS POVOS GUARANI E KAIOWÁ

MARINÊS SORATTO[1]
UCDB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-5445-9592

ADIR CASARO NASCIEMENTO[2]
UCDB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-7488-6022

CARLOS MAGNOS NAGLIS VIEIRA[3]
UCDB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4004-4836

RESUMO: *A partir de uma perspectiva decolonial, de pensar "desde" e "com" os povos indígenas, como nos ensina Segalés (2014), pensar a partir da América Latina, nossas reflexões neste estudo estão imbricadas no pensamento da desconstrução (DERRIDA, 2001; 2004; 2007), da descentralização do pensamento e das certezas que foram construídas dentro de uma concepção ocidental, tendo em vista saberes e fazeres outros, em que nossos processos investigativos possam se estabelecer num diálogo com os intelectuais indígenas (ANDRADE, 2019; BANIWA 2012; BENITES, 2009; BENITES, 2014; CARVALHO, 2018; MACHADO, 2013). Desse modo, entendemos que as metodologias indígenas, desenvolvidas e produzidas em interação com a comunidade, possam ser uma ferramenta importante e significativa no sentido de colaborar com a nossa forma de ver, compreender e se movimentar no campo da pesquisa.*

PALAVRAS-CHAVE: *Desconstrução; Povos Indígenas; Metodologias.*

ABSTRACT: *From a decolonial perspective, thinking "from" and "with" indigenous peoples, as Segalés (2014) teaches us, thinking from Latin America, our reflections in this study are intertwined with the thought of deconstruction (DERRIDA, 2001; 2004; 2007), the decentralization of thought and certainties that were built within a Western conception, taking into account other knowledge and practices, in which our investigative processes can be established in a dialogue with indigenous intellectuals (ANDRADE, 2019; BANIWA 2012 ; BENITES, 2009; BENITES, 2014; In this way, we understand that indigenous methodologies, developed and produced in interaction with the community, can be an important and significant tool in contributing to our way of seeing, understanding and moving in the field of research.*

KEYWORDS: *Deconstruction; Indian people; Methodologies.*

[1] Pós-doutoranda e pesquisadora do grupo de estudo e pesquisa: Educação e Interculturalidade/GEPEIN do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – Mestrado e Doutorado. E-mail: marines.soratto@gmail.com

[2] Adir Casaro Nascimento - Orientadora e Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – Mestrado e Doutorado. Líder do grupo de estudo e pesquisa – Educação e Interculturalidade/GPEIN/CNPq. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail:adir@ucdb.com.br

[3] Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais. E-mail: carlos.vieira@unir.br

Introdução

Os desafios metodológicos implicados nas pesquisas educacionais, dos quais abordamos neste estudo, estão de certo modo, diretamente ligados à nossa trajetória e experiência[4] enquanto educadores e pesquisadores, mais especificamente no que diz respeito às pesquisas que temos realizados junto aos Povos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, as quais tem nos levado a um longo processo de desconstrução, de desaprender o aprendido e descentrar nossas certezas para criar nossas próprias estratégias metodológicas [de fazer pesquisas] que, ao longo do tempo, foram nos movendo e nos ensinando a pensar de um outro lugar e trilhar nossas pesquisas por outros caminhos, que não seja pelos padrões modernos e ocidentais.

Desse modo, a partir de uma perspectiva decolonial, de pensar "desde" e "com" os povos indígenas, como nos ensina Segalés (2014, p. 83) pensar a partir da América Latina "[...] desde la realidad que somos, desde la realidad que hemos producido, pero también desde la realidad que hemos heredado [...]", nossas reflexões estão imbricadas no pensamento da desconstrução, numa perspectiva Derridiana (2001; 2004; 2007), da descentralização do pensamento e das certezas que foram construídas dentro de uma perspectiva ocidental, tendo em vista saberes e fazeres outros, em que nossos processos investigativos possam se estabelecer num diálogo com os intelectuais indígenas[5] (ANDRADE, 2019; BANIWA 2012; BENITES, 2009; BENITES, 2014; CARVALHO, 2018; MACHADO, 2013), tendo como "[...] Un requisito básico de ese diálogo es el reconocimiento del Otro como persona de quien podemos aprender" (SALINAS; ISHIZAWA e TRÉLLEZ, 2016, p. 10).

E, como pesquisadores não indígenas, falamos e escrevemos dos *entre-lugares* (Bhabha, 2014), situados numa fronteira *entre* saberes, os quais se constituem nas brechas e fissuras do pensamento ocidental, onde nossos conhecimentos foram produzidos e colocados sob "rasura" e "borrados" pelos saberes indígenas. Dessa forma, o lugar que ocupamos nas pesquisas educacionais, realizadas com povos indígenas, se propõe num esforço mútuo e contínuo de decolonização dos saberes que foram subjugados e subalternizados nas estruturas do pensamento moderno/colonial e busca de outros modos de fazer ciência, que exige desprendimentos dos métodos eurocêntricos de produzir conhecimento, se quisermos um fazer decolonial[6], como assevera Ocaña e López (2019).

---

[4] Utilizamos o termo o termo experiência a partir do entendimento de Larrosa (2002, p 21 - grifos nossos), que a "[...] Experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma".

[5] Segundo Bergamashi (2014, p. 12), "[...] o que explica a expressão intelectual indígena como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas".

[6] Ocaña e Arias (2018) sugerem como proposta de estudos para um fazer decolonial: Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas (Smith, 2021); Methodology of the oppressed (Sandoval, 2000) e; Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana: cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos

Caminhos de uma trajetória em desconstrução – processos para (re)pensar e (re)aprender de novo

Nossa experiência com os povos indígenas, embora se dá em contextos e momentos diferentes, se inicia dentro de um projeto moderno colonial, de ordem e progresso, primeiro com o conhecimento adquirido na escola, o qual ainda está implícito no imaginário e ideário da população em geral, daquilo que se fez e se contou sobre colonização do Brasil, a partir de uma narrativa hegemônica, da visão do colonizador, em que os povos indígenas são apresentados como povos primitivos, folclóricos e exóticos, dentro de seu próprio território, pois aqueles que "chegaram" e "invadiram", distorceram fatos, contaram e fizeram história, marcando no tempo e no espaço uma história de contato que se fez pelo domínio da escrita, o que para Smith (2021, p.47) ao se referir sobre os povos indígenas, "[...] Com frequência temos permitido que outros contem nossas 'histórias', que nos transforma em estrangeiros quando ouvimos recontá-las. O sistema escolar está diretamente relacionado com esse processo".

Durante muito tempo, a história abordou a presença dos povos indígenas apenas nos documentos escritos, deformada pelo eurocentrismo, sem o registro e as memórias dos povos indígenas. Por esse motivo, ainda hoje, temos muita dificuldade em ter uma história a partir da visão dos povos indígenas ou do modo como cada povo entende ou interpreta os fatos de como a sua história ocorreu nesse processo colonial e colonizador.

Seguindo nessa perspectiva, Tonico Benites (2009, p. 22) ressalta que:

> Desde a chegada dos europeus em 1500, têm sido feitas descrições do modo de ser e viver dos povos indígenas e de seus territórios. As principais fontes disponíveis sobre os povos Guarani nas *reduções* jesuíticas foram produzidas por agentes coloniais: missionários e viajantes. Portanto, estes documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados. Apesar de essas narrações serem feitas como um recorte, de um ponto de vista específico, e se constitua em fragmentos reconstruídos, é possível através destas se ter acesso ao modo de vida dos indígenas. Sendo assim, é evidente que até os dias de hoje o direito de explicitar os fatos ocorridos, do ponto de vista dos que sofreram a dominação, não se apresenta na historiografia.

Neste caso, observa-se que, por mais evidências que se tenha obtido e já revelado sobre a participação e a presença dos povos indígenas no período colonial e anterior a ele, ainda há lacunas na história do Brasil que precisam ser desveladas e recontadas; há um outro lado que pouco conhecemos, em específico como ocorreu na relação entre

(Juan José Bautista Segalés, 2012) e ¿Qué *significa pensar desde América Latina?* (Juan José Bautista Segalés, 2014).

colonizador/colonizado, que no caso dos povos Guarani e Kaiowá, Eliel Benites (2014, p. 71), pontua que “[...] são inventados ou reinventados no contexto das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. A colonialidade subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza-o”.

Na mesma perspectiva, Smith (2021, p.36) ao referenciar Fanon, salienta que “[...] o colonizado foi trazido à existência pelo colonizador e que ambos, colonizador e colonizado, são construções mútuas do colonialismo”. Fanon (2008) em sua obra "Pele Negra, Máscaras Brancas" analisou como a colonização afetou não apenas as estruturas sociais e econômicas, mas também as subjetividades dos indivíduos colonizados e como a identidade foi construída e deformada pelo processo colonial.

Para que possamos entender as implicações nessa relação colonizador/colonizado, é necessário desafiar as narrativas que foram impostas, construídas e buscar novos caminhos que auxiliam e desafiam a interpretar a realidade. De acordo com Soratto (2022, p. 62) “[...] o que precisa ser problematizado é como o ocidente se encontra desdobrado nos discursos e nas experiências históricas e coloniais, as quais se fazem presentes no modo de representação da alteridade, de como o outro é colonizado nessas representações”, lembrando que na América Latina, a experiência colonial fez com que uma diversidade de saberes existentes fossem silenciados pelo lado oculto da modernidade, ou seja, pela colonialidade.

Segundo Quijano (2009, p. 72):

> [...]. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

As matrizes coloniais que indicam os padrões de relações que surgiram no contexto da colonização a partir de uma ordem e lógica moderna-ocidental, continuam operando na contemporaneidade com a colonialidade, para tanto, nos cabe como tarefa, rever os processos pelos quais fomos/somos colonizados e continuamos colonizando por meio das estruturas de poder que rege nossa sociedade.

Seguindo por essa perspectiva, em nossos processos investigativos, buscamos problematizar a partir do lugar que falamos e, compreender de qual lugar ocupamos nesse processo em que a colonialidade continua operando e ocidentalizando não só os povos indígenas, mas toda uma sociedade que ainda se sustenta dentro das relações de poder, por meio das matrizes coloniais que, segundo Walsh (2009, p. 24), são estruturas permanentes “[...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

Nesse sentido, compreendemos que as pesquisas devem se pautar em caminhos metodológicos a partir da desconstrução de posições fixas e rígidas, postas e impostas pelo mundo moderno colonial, permitindo olhar a partir de outras perspectivas e possibilidades não eurocêntricas, especialmente dentro das ciências da educação e das organizações educacionais.

Seguindo em nossa trajetória enquanto educadores e pesquisadores, por conta de projetos e atividades voltadas para formação específicas de professores indígenas e consequentemente na construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada para os povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, entre os anos 1990 e 2000, os quais já vinham de um longo e duradouro processo de lutas e mobilizações realizadas pelas comunidades indígenas junto com instituições governamentais e não governamentais, iniciados por volta da década de 1970, nos vimos enredados em outros modos de pensar a educação e processos de escolarização a partir de outras pedagogias com os povos Guarani e Kaiowá, com metodologias que se afastavam dos padrões da ciência ocidental e desafiavam a ciência moderna.

Desde então, podemos dizer que vivemos uma "guinada epistemológica", no qual entramos num processo de tensionamento das nossas verdades, de desconstrução do sabido pelo não sabido, do conhecido para o desconhecido, das certezas pelas incertezas e assim, fomos aprendendo a questionar, problematizar, ressignificar e a desconstruir concepções sobre determinados assuntos e dar novos significados e sentido ao mundo que nos rodeia. Foi um momento que, como diz Mignolo (2020, p. 15), buscamos "[...] prosseguir refletindo sobre meu próprio lugar como latino-americano [...]" e rever histórias e memórias, ocultadas dentro das narrativas ocidentais – e pensar que, pedagogicamente, trazem muitos outros fazeres e saberes.

Utilizando de outras palavras, percebemos que conforme nossa circulação pelo mundo dos povos indígenas ganhava diferentes contornos e nos envolvia, nossas experiências iam nos possibilitando desaprender o aprendido e nos ensinando a desconstruir as estruturas em que foram construídas em nosso imaginário. Diante do contexto, concordamos com Zevallos (2010, p. 18), ao mencionar Derrida (1991), pois procuramos "[...] investigar como as estruturas foram realizadas, como foram acopladas e articuladas e, também, quais são as forças não controladas que nelas operam".

Nesse sentido, tendo como desafio epistemológico o combate ao fundamentalismo e essencialismo que representa o pensamento de Derrida (2001; 2004; 2007), entendemos que a partir da "desconstrução" é possível trilhar caminhos outros nas pesquisas educacionais, por entender como Zevallos (2010, p. 39), que a desconstrução "[...] é antes um novamente pensar de novo, estrita e radicalmente sobre o que há de mais central na educação: a vinda do outro".

Em concordância com o autor, entendemos que a desconstrução nos permite deslocar e compreender como as estruturas de poder, saber e ser

foram construídas pelo projeto de modernidade, permitindo desestabilizar as narrativas coloniais e desvendar histórias outras, ocultadas dentro de um processo hegemônico e universal. Ainda, nesse contexto, Santiago (1976, p. 19) faz a ressalva de que no processo de desconstrução:

> Operam-se, ao mesmo tempo, uma desconstrução por *renversement* e uma desconstrução por *deslocamento* positivo, por transgressão. Mas não se trata de um gesto semelhante ao do "virar a página da filosofia", ou ao de uma ruptura decisiva. **As marcas se reinscrevem sempre num tecido antigo que é preciso continuar a desfazer sempre. Nesse sentido, desconstruir é também descoser.**

Portanto, o desconstruir deve ser um acontecimento que nos transforma a cada projeto, pois sempre será um "recomeçar" e "repensar" de outro modo em nossas produções; para isso é preciso compreender que nossas experiências sempre são outras, atravessadas por inúmeras identidades, enredadas no diálogo entre diferentes sujeitos e conhecimentos, as quais exigem outras possibilidades teóricas e metodológicas, de pensar "desde" e "com" os povos indígenas, a partir de diferentes dimensões da vida que a modernidade silenciou.

Estratégias outras de pesquisas para um fazer decolonial

Ao realizar nossas pesquisas com povos indígenas, em suas comunidades, nós [não indígenas], devemos compreender que são escolhas e opções de vida que fazemos e que essas devem ter intenções éticas, de compreender que estamos adentrando o universo do outro, que tem suas formas de existência e de se organizar no mundo de acordo com suas epistemologias e cosmologias, a partir de suas práticas e metodologias. Isso nos recorda os escritos de Andrade (2019, p. 323), quando escreve que as metodologias indígenas têm a ver "[...] como sabemos, produzimos e compartilhamos conhecimento".

Para tanto, a nossa ação de pesquisar deve ser compartilhada com povos indígenas, no intuito de provocar rupturas nas narrativas hegemônicas que ainda sustentam nossa sociedade. Nessas ações, devemos provocar uma mudança no olhar e mostrar que existem outras possibilidades de fazer ciência, produzir conhecimento e interpretar o mundo. No entanto, tendo em vista que os saberes e fazeres indígenas se fundamentam no mundo moderno a partir da resistência e da coletividade vivenciados cotidianamente em seus territórios, Mato (2008, p. 110) ressalta que "[...] Entonces, estudiar y comprender estas sociedades como conjuntos exige saber de esos 'otros mundos'".

Nesse intuito, Tonico Benites (2009, p. 14) nos orienta que a pesquisa "[...] deve ser elaborada para entender as concepções, os interesses e as necessidades reais das famílias indígenas, levando sempre em consideração

a história e o modo de viver e ser múltiplo desses indígenas contemporâneos". Ou seja, são povos que têm histórias e memórias próprias e específicas, que muitas vezes não seremos capazes de apreender porque pertencemos a um outro universo cosmológico, porém esse é o momento em que devemos nos deixar afetar e criar condições para aprender como organizam seus conhecimentos.

Neste sentido, no caminhar de nossas pesquisas, seja com povos originários ou não, compreendemos que num primeiro momento precisamos nos permitir mudar, nos despir dos essencialismos e das verdades constituídas em nosso imaginário sobre o "outro" e sobre a "história" que nos enreda enquanto sujeitos produzidos em uma sociedade moderna e colonial, que traz em seu bojo um longo processo de pensar e crer em um único povo, com uma única língua, história e cultura.

Assim, como pontua Eliel Benites (2014, p. 63):

> [...] é necessário desenvolver a sensibilidade para que os pensamentos tradicionais se tornem compreendidos, na epistemologia das pessoas estruturadas pelo pensamento ocidental, para que possa ocorrer o diálogo entre estes dois saberes. Dialogar, nesse sentido, é obter as duas formas de compreensão de mundo como base para desconstruir os pensamentos etnocêntricos, sem desqualificar as peculiaridades analíticas de cada uma, mas como um recurso para a produção do sujeito fronteiriço.

Do mesmo modo em que o pesquisador se refere a partir da sua perspectiva, ao chamar a atenção para que o pensamento Kaiowá seja compreendido pelo pensamento ocidental, consequentemente, nós, pesquisadores não indígenas, também precisamos buscar caminhos, meios para sermos compreendidos a partir da visão de mundo dos povos indígenas, tendo cuidado ao tentar interpretar ou traduzir os seus saberes, para que não perca a especificidade e a singularidade daquilo que é particular de cada universo cosmológico.

Assim, no caminhar de nossos processos reflexivos, afetados, marcados pelos encontros de pesquisa e pelas orientações em diferentes contextos educacionais, fomos percebendo que não há como pensar ou propor pesquisas com os povos indígenas sem antes passar por um processo de desconstrução e tensionar as verdades que nos orientam e nos posicionam. Para isso, ousamos apresentar alguns caminhos que fazem parte dos nossos processos de investigação:

- **Fazer um retorno ao passado** - conhecer, problematizar e "desconstruir" os efeitos, conceitos e preconceitos impostos dentro de um ideário moderno que se fez com a colonização, chegando na contemporaneidade com a colonialidade, que segundo Smith (2021, p.49), "*Entender o passado* tem sido parte da pedagogia crítica da descolonização. Oferecer histórias alternativas é oferecer saberes alternativos".

Precisamos entender que os povos indígenas têm histórias e memórias e que também se ressignificaram no tempo e espaço que se encontram, como ressalta Tonico Benites (2009, p. 93):

> Entre o modo de ser antigo *(o teko ymanguare),* e o modo de ser atual (*teko pyahu)*, existem tanto continuidades quanto mudanças, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas que apenas cada família constrói o seu perfil e estilo específico (*teko laja kuera)* em um espaço e tempo distintos.

Os povos indígenas também tem contemporaneidade, vivenciadas por diferentes situações históricas atravessadas pelo modo de vida ocidental, que deixou marcas profundas em suas memórias, ressignificando seus modos de ser e estar no mundo e que, a cada situação nova, exige uma nova interpretação da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

- **Ter uma prática decolonizadora** – se quisermos avançar dentro de uma abordagem decolonial, precisamos estar atento aquilo que os povos indígenas têm produzido na academia ou fora dela, além de nos colocar em diálogo com estes saberes, com a expectativa de reinventar nossas experiências confrontando com os ideais coloniais, que nos foram impostos, buscando soluções alternativas para aquilo que a modernidade determinou em seus processos hegemônicos.

Nesse sentido, Cusicanqui (2010, p. 62) adverte que "No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora" Para uma prática decolonizadora, Smith (2021, p. 55) ressalta que:

> [...] os métodos e as metodologias de pesquisa, as teorias que as fundamentam, as perguntas que elas geram e os estilos de escrita que elas adotam são atos significativos, que devem ser considerados cuidadosa e criticamente antes de serem aplicados. Em outras palavras, devem ser 'descolonizados'.

Decolonizar as metodologias em pesquisas com povos indígenas é um processo que visa incorporar histórias orais e outras formas tradicionais de transmissão de saberes como fontes valiosas na produção do conhecimento, respeitando suas significações culturais e espirituais. Para tanto, implica desenvolver procedimentos que desafiam os métodos estruturados nos padrões modernos e eurocêntricos de fazer ciência que desvalorizam outras formas de produzir conhecimento.

- **Provocar rupturas, abrir brechas e fissuras na produção do conhecimento ocidental** – e romper com as certezas e os saberes produzidos dentro desse contexto universal e eurocêntrico que nos formou e nos enreda num ideário de sociedade. Precisamos realizar o exercício de

perceber quais são as marcas coloniais impressas em nossos conhecimentos, atitudes e permitir a abertura ao outro.

Necessitamos entender o outro que também somos, construídos dentro de uma história atravessada pelas relações de poder. Daí a necessidade de um outro pensamento, isto é, que pensa nos limites e nas possibilidades de cruzar fronteiras entre saberes, de maneira a ter ou não uma negociação por intermédio do modo de vida de cada povo e perceber que todos nós somos atravessados por diferentes conhecimentos, produzidos nas relações com os outros sujeitos, que nos formam e nos transformam.

- **Ser ético** – ter a percepção de que quando entramos em outros espaços-tempos, os sujeitos estão com suas vidas e suas possibilidades, assim, se não pertencemos ao grupo com o qual pesquisamos, precisamos estar aberto para ser atravessado pela experiência da alteridade, da diferença, da vinda do outro que vem para nos ensinar.

O compromisso com a pesquisa exige respeito aos valores sociais, históricos e culturais daquela comunidade, promovendo práticas de observação e escuta de saberes que podem e devem ser dialogadas e compartilhadas e outros que necessitam serem ouvidos, porém se "aprendido", devem ser guardados.

- **Compreender o espaço e o tempo do outro** – compreender que há povos que se organizam e se compreendem em dimensões temporais distintas, como explica Carvalho (2018, p. 22/23):

> Qualquer espaço ou seres têm um modo de vida, na qual o outro irá fazer parte, podendo-se negociar com eles em outro tempo, outro espaço, outro *tekombo'e* (ensinamento) e outro modo de ser, respeitando suas diferenças.
> Cada povo ou sociedade tem sua própria pedagogia, uma maneira diferente de pensar, de agir e de se organizar nas suas práticas de vida. Isso depende de como foi orientado ou preparado no tempo e no espaço, de quem vive na diferença cultural longe dos paradigmas da vida social, imposta para toda sociedade.

De acordo com Achinte (2012, p. 24) "[...] Aprendimos a concebir el tempo em uma linealidad cuando hay grupos culturales y/o sociedades que viven, se piensan y actúan em otras vivencias el tempo". Portanto, é preciso ter em mente que o registro de seus modos particulares de vivência são apenas fragmentos de um tempo que não se repete, pois a vivência indígena acontece no cotidiano, na relação entre o tempo presente e o passado, num pensamento circular.

À vista disso, temos que aprender a observar o tempo de outro modo, a compreender e observar que existe outros espaços de aprendizagens, onde também são produzidas ciências outras que não dialogam com a ciência moderna, porém tem metodologias próprias e específicas de produzir

conhecimentos e ter a percepção que os conhecimentos também se ressignificam de acordo com as necessidades de cada contexto.

- **Compreender de que lugar falamos** – entender o lugar que ocupamos em nossas pesquisas e perceber quais são as referências de vida e de mundo que nos orienta, significa compreender esse espaço outro, em que pesquisamos. Transitar e circular por esses espaços, nos auxilia na compreensão de vivências e experiências cosmológicas que dialogam a partir de um outro lugar, que em muitas vezes diverge da cosmologia ocidental e do lugar que falamos. Diante desse contexto, a importância de estabelecer um diálogo de saberes, no sentido de estar, sentir, e pensar desde os povos indígenas; só assim poderemos contribuir para uma sociedade mais justa e decolonial.

- **Promover diálogo de saberes** – precisamos abrir fissuras em nosso pensamento e permitir o diálogo com outros saberes, entre a ciência ocidental e a ciência que não é ocidental. Segundo Benites (2014, p. 63):

> "[...] dialogar, nesse sentido, é obter as duas formas de compreensão de mundo como base para desconstruir os pensamentos etnocêntricos, sem desqualificar as peculiaridades analíticas de cada uma, mas como um recurso para a produção do sujeito fronteiriço".

Para tanto, nosso maior desafio é distanciar de lógicas e padrões eurocêntricos construídos em nossas experiências de vida e principalmente, escolar, para permitir a compreensão de como as ciências explicam o conhecimento que são produzidos a partir de suas epistemologias e cosmologias.

- **Tradução de saberes** – embora muitas vezes, ou, quase sempre, os povos indígenas falam e se comunicam conosco na língua portuguesa, devemos lembrar que essa é uma transposição de seus saberes de uma língua para outra. Nesse processo, pode haver mudanças na interpretação de quem fala, de quem recebe e uma possível perda de significados, os quais só podem ser compreendidos na sua totalidade, se forem falados na língua em que foram construídos, desse modo "[...] falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura" (Fanon, 2008, p. 50). Ainda, nessa discussão, João Machado (2013, p. 92) nos apresenta que:

> A língua é um mecanismo de transição dos nossos saberes, de nos conectar ao nosso mundo físico e espiritual, por que muitos dos nossos saberes não possuem tradução, para a sua compreensão necessitamos desse meio. Por que a língua materna faz parte do nosso dia-a-dia, desde casa ao espaço da escola, sem esse mecanismo os nossos saberes – *arandu/ayvu* não possuem espaço e não conseguem se

> conectar nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena.

Diante disso, muitos dos saberes indígenas, ao cruzarem um pensamento linguístico para outro, ao serem traduzidos para o português, podem perder seus significados e com isso, podem não serem compreendidos por não estarem no seu contexto. Isso significa que sua interpretação pode ser alterada, resultando uma perda de significado ao passar de uma língua para outra. Além desses elementos mencionados, podemos ainda identificar problemas conceituais, reduzindo o seu significado por não ser possível transferir o sentido real e sua equivalência.

- **Ter percepção das ausências provocadas pelo silêncio** - ter a percepção de que há coisas que podem ser faladas e coisas que não podem ser faladas, ou simplesmente não querem falar. Neste caso, devemos sempre ter em mente as indagações de Gersem Baniwa "[...] O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?" e "[...] Que tipo de conhecimento querem divulgar?" (Bergamashi, 2012, p. 143).

O silêncio também traz informações sobre um povo, principalmente para aqueles de tradição oral, em que a observação e a escuta são os procedimentos fundamentais na construção de sua vida cotidiana. Esse é um momento importante para o pesquisador conhecer os melhores caminhos do pesquisar. Caminhos onde o nosso olhar e o ouvir podem ser reorganizados, produzidos e afinados, para que possamos aprender a observar e escutar mais.

- **Estabelecer vínculos** – pode-se dizer que a entrada na comunidade/terra indígena ou na vida cotidiana de um povo indígena é um dos processos mais marcantes na vida de um pesquisador. Nesse momento, nossas identidades, construídas ao longo do tempo, estabelecem um espaço de encontro entre distintos modos de estar e existir no mundo. É um movimento, onde criamos vínculos e cumplicidade com aqueles que estiveram conosco, dispostos a nos ensinar e mostrar modos outros modos de ser e estar no mundo, de existir enquanto grupo situado em outra tradição cultural.

E ainda, como sugere *Ocaña e López* (2018), é importante que nesse lugar onde se realizam as pesquisas educacionais, possibilitem gerar processos reflexivos sobre si mesmos - de nós mesmos - de se ouvir e observar as transformações subjetivas que são geradas neles e nos outros com quem compartilham essa aventura de pesquisar, de conversar, deixando-se levar pelas crianças, pelos jovens, mulheres e os mais velhos da comunidade, pelas suas histórias, pelas suas compreensões de mundo, para – com eles – abrir possibilidades para caminhos alternativos para a construção de um mundo mais justo, gerados a partir do compromisso ético entre outros sujeitos e outros saberes.

- **Pensar desde e com os povos indígenas** - em nossa trajetória, um dos maiores ensinamentos que trazemos é a expressão que se torna quase um

jargão entre os Guarani e Kaiowá: *"[...] aprender a pensar como o branco pensa*[7]*",* ou seja, *"[...] Pensar como o não indígena pensa, como ele se comporta [...]".*

"Pensar como o outro pensa" é um grande ensinamento para nós não indígenas, pois se tivermos esse mesmo olhar em relação aos povos indígenas e a outros povos, de buscar apreender como o outro pensa, teremos a oportunidade de avançar muito numa relação intercultural, onde estaremos abertos a "vinda do outro", estabelecendo diálogo entre diferentes formas de aprender e de produzir conhecimentos. Embora na perspectiva indígena esse fato já ocorra, até mesmo por uma questão de estratégia de sobrevivência dentro das imposições do mundo moderno, que segundo Smith (2021, p.19), exige dos povos indígenas uma análise do colonialismo, de [...] 'conhecer como o colonizador conhece'.

A colaboração intercultural entre diversas formas de saber e de ser são partes imprescindíveis pelos caminhos a transitar, pois se em nossas pesquisas não nos inquietamos e não transformamos frente a outros modos de existir, pouco conseguiremos nos despir dos essencialismos que nos aprisiona e ainda continuaremos, por meio de nossas pesquisas, sendo colonizados e colonizando.

Se em nossas pesquisas, tivermos esse olhar, podemos considerar como uma virada epistemológica - cumprindo sua função pedagógica em suas diversas dimensões e funções -, a partir do momento em que se pretende enxergar o outro na sua dimensão cosmológica ou suas formas de existência.

Desse modo, as metodologias indígenas, desenvolvidas e produzidas em interação com a comunidade, podem ser uma ferramenta importante e significativa no sentido de colaborar com a nossa forma de ver, compreender e se movimentar no campo da pesquisa. Essas metodologias nos auxiliam em nossa convivência social, apresentando efetivas soluções de transformação e diálogo para com a sociedade.

Considerações finais

Em nossos processos de pesquisas junto com os povos Guarani e Kaiowá, verificamos que as pesquisas educacionais, numa perspectiva decolonial, precisam buscar meios para que sejam capazes de romper com modelos universalizantes e homogeneizantes herdados dentro de uma base eurocêntrica, estabelecidas a partir dos padrões estruturais de poder, saber e ser, representado dentro uma ordem moderno e colonial que ainda assombra o imaginário do povo brasileiro, do qual estamos enredados e nos encontramos nesse processo de desconstrução. E como diz Quijano (2005, p. 16) "Para lidar com tais fantasmas e conseguir, talvez, que nos iluminem

[7] Branco é um termo genérico utilizado pelos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul para referir-se a todas as pessoas que não são indígenas.

antes de desvanecer, é indispensável liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica".

Para tanto, se não conseguirmos nos desconstruir, nos despir e nos descentrar das nossas certezas e convicções, poucos seremos capazes de avançar para uma educação outra, capaz de dialogar com diferentes saberes numa perspectiva decolonial. Como diz Mignolo (2008), só teremos uma opção decolonial se houver uma desobediência epistêmica.

Nesse intuito, as pesquisas em educação com povos indígenas requerem uma indagação epistemológica que nos transforme e leve a outras formas de percepções e compreensões sobre os conhecimentos e saberes gerados nas comunidades pesquisadas, em que os processos de conhecer, pensar e decidir implicam em compreender o modo de vida de um povo, como se organizam, como se orientam a partir de suas visões de mundo e que são ciências.

Esse modo de pensar e pesquisar permite colocar a educação como um processo que vai se construindo na relação com outro, como algo inacabado, que sempre está para acontecer. Para tanto, de acordo com Zevallos (2010, p. 64, grifos nossos):

> "[...] O importante é o caminho, o trajeto, ou seja, a experiência. Desse modo, *a experiência é o método,* não como sistema de regras e normas técnicas para vigiar uma experimentação, mas o caminho que se está fazendo, o abrir do caminho, a própria passagem".

Quando falamos em desconstrução para nossas metodologias de pesquisa, propomos pensá-la na percepção ou no conhecimento de que existem outras formas de pensar e de existir no mundo que não seja ocidental e também de abrir possibilidades de aprender com outros modos de ser e estar, que existe outro tempo e espaço diferente do que concebemos dentro de um pensamento linear, o que se dá num longo processo de reflexão que busca desconstruir conceitos, modelos padronizados que imperam na sociedade, pensar a partir dos conhecimentos que herdamos, que trazemos nossas convicções e crenças construídos dentro de um moderno / colonial que nos coloca dentro de um saber abissal como propõe Santos (2007).

Referências bibliográficas

ACHINTE, Adolfo Albán. **Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas?** Kula, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012.

ANDRADE, Edson Dorneles de. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BENITES, Eliel. ***Oguata Pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'ýikue**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa.** Revista História Hoje, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação.** Tellus, ano 14, n. 26, p. 11-29, 2014.

CARVALHO, Katiana Barbosa. **A matemática da cultura Guarani/Kaiowá e o processo de ensino/aprendizagem: diálogos de saberes.** 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores -** 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, p. 80, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. São Paulo: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **La desconstrucción en las fronteras de la filosofía.** Barcelona: Paidós, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Psyche**: inventions of the other. California: Meridiam-Crossing Aesthetics, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Edição A, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, p. 20-28, 2002.

MACHADO, João. **Bialfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português**: **é possível. Um estudo etnográfico do Tetã Guarani.** 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MATO, Daniel. **No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible.** Alteridades, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

OCAÑA Alexander Ortiz; ARIAS María Isabel; CONEDO Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación.** Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Editorial Unimagdalena, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. **Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación**. Hallazgos, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 72-131, 2009.

SALINAS, Tereza; ISHIZAWA, Jorge; TRÉLLEZ, Eloísa. **La crianza de la vida em los Andes Centrales del Perú. Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo - Los desafíos en un mundo globalizado**. París, 8 y 9 de diciembre de 2016. Disponível em: <https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/salinas_ishizawa_trellez_crianza_vida_andes_centrales.pdf>. Acesso: 03 mar. 2022.

SANTIAGO, Silviano**. Glossário de Derrida.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 78, out. 2007.

SEGALÉS, Juan José Bautista. **¿Qué significa pensar desde América Latina?**. Ediciones Akal, 2014.

SMITH, L. T. **Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas (Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples).** Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba. Ed. UFRP, 2018.

SORATTO, Marinês. **Nas fronteiras das negociações: outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá.** 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** *In*: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina:* Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

ZEVALLOS, Verónica Pilar Gomezjurado. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível.** 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

Recebido em: 15/06/2024 * Aprovado em: 30/07/2024 * Publicado em: 31/08/2024

GRUPO DE PESQUISA NALDEIA: TEHEANDO O PESQUISAR POR E COM INDÍGENAS

MARCOS JOSÉ DE AQUINO PEREIRA[1]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-2753-1656

ANACLEIDE ASSUNÇÃO COSTA AGUIAR DESSANO[2]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0008-4533-6567

ANA PAULA ALVES DA SILVA WASSU-COCAL[3]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0004-5808-1269

FAGNER SANTOS DE OLIVEIRA PANKARARU[4]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-1971-7194

FRANCINALDA MARIA RODRIGUES DA ROCHA[5]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0001-8234-0556

IVANILDO DA SILVA FERREIRA BANIWA[6]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-7171-7776

JOCIMARA BRAZ DE ARAÚJO PATAXÓ[7]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0006-7621-8040

---

[1] Doutor em Educação (UFSCar) e pesquisador do Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA)
[2] Mestranda em Educação (UFSCar), graduada em Pedagogia (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA, participante do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI)
[3] Mestranda em Gestão da Clínica (UFSCar), graduada em Fisioterapia (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA e participante do PET Conexões e Saberes Indígenas e do CCI
[4] Graduando em Gestão e Análise Ambiental (UFSCar), pesquisador do NALDEIA e participante do CCI
[5] Doutoranda em Educação (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA e Educadora Popular
[6] Mestrando em Gestão da Clínica (UFSCar), Graduado em Fisioterapia (UFSCar), pesquisador do NALDEIA, participante do PET Indígena Ações em Saúde e do CCI
[7] Mestranda em Ciência da Informação (UFSCar), graduada em Ciência da Informação e Biblioteconomia (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA e participante do CCI

AQUINO PEREIRA, Marcos José de; DESSANO, Anacleide Assunção Costa Aguiar; WASSU-COCAL, Ana Paula Alves da Silva; PANKARARU, Fagner Santos de Oliveira. ROCHA, Francinalda Maria Rodrigues da; BANIWA, Ivanildo da Silva Ferreira; PATAXÓ, Jocimara Braz de Araújo; ATIKUM, Josineide Jacida da Silva; BANIWA, Maria Auxiliadora Francisco Brazão; OLIVEIRA, Murilo Santos; TUKANO, Tyfany Maia de Oliveira. Grupo de pesquisa NALDEIA: teheando o pesquisar por e com indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 136-181, mai./ago. 2024.

JOSINEIDE JACIDA DA SILVA ATIKUM[8]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0000-4367-3967

MARIA AUXILIADORA FRANCISCO BRAZÃO BANIWA[9]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0001-3485-3269

MURILO SANTOS OLIVEIRA[10]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0001-7632-4349

TYFANY MAIA DE OLIVEIRA TUKANO[11]
UFSCar, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-8323-9262

RESUMO: *Este artigo é fruto das reflexões, debates e estudos realizados pelo grupo de pesquisa Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), sediado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), formado por pesquisadores(as) indígenas, com a participação de não indígenas, e tem como objetivo apresentar suas ações, metodologias e significados para seus (suas) participantes coautores(as) deste texto. Fiéis a nossa proposta de decolonização, utilizamos em nossa escrita coletiva a metodologia indígena Tehêy, do povo Pataxó, valorizando a oralidade, a memória e o desenho como formas ancestrais de construção, registro e transmissão de conhecimentos originários. Percebemos o acolhimento, o diálogo, a troca e a diversidade como elementos que se destacam na pesquisa por e com indígenas, presentes no NALDEIA e que entendemos apontar caminhos metodológicos para esse campo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Pesquisadores(as) indígenas. Tehêy. Grupo de pesquisa indígena.*

---

[8] Graduada em Educação Especial (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA, participante do PET Indígena Ações em Saúde e do CCI

[9] Graduanda em Letras - Espanhol (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA, participante do PET Conexões e Saberes Indígenas e do CCI

[10] Graduando em Educação Física (UFSCar), pesquisador do NALDEIA, participante do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF)

[11] Graduanda em Psicologia (UFSCar), pesquisadora do NALDEIA, participante do PET Indígena Ações em Saúde e integrante da coordenação do CCI

ABSTRACT: *This article is the result of reflections, debates and studies carried out by the research group Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), based at the Federal University of São Carlos (UFSCar), formed by indigenous researchers, with the participation of non-indigenous people and aims to present their actions, methodologies and meanings to their participants, co-authors of this text. Faithful to our decolonization proposal, we use the indigenous Tehêy methodology, from the Pataxó people, in our collective writing, valuing orality, memory and drawing as ancestral forms of construction, recording and transmission of original knowledge. We perceive welcoming, dialogue, exchange and diversity as elements that stand out in research by and with indigenous people, present in NALDEIA and which we understand to point out methodological paths for this field.*

KEYWORDS: *Indigenous researchers. Tehey. Indigenous research group.*

Introdução

"Nada sobre nós, sem nós" tem sido uma máxima repetida pelos movimentos indígenas e por suas lideranças nos últimos anos, reafirmando o processo de ruptura com séculos de invisibilização, subalternização e heteronomia em relação aos povos originários de Abiayala. Marca a interpelação e a resistência à dominação através da retomada do protagonismo e da representatividade indígenas em diversos âmbitos, como o político, o artístico, o literário e o acadêmico, entre outros.

No âmbito acadêmico, estamos presenciando transformações efetivas nas últimas décadas, com o ingresso, permanência e diplomação de indígenas nas universidades, fenômeno esse impulsionado e mantido pelas políticas de Ações Afirmativas e fruto da vontade e persistência desses(as) estudantes que, enfrentando dificuldades, discriminações e entraves, têm se inserido como vozes da presença indígena, assumindo a condição de pesquisadores(as), autores(as) e professores(as), promovendo o diálogo de suas culturas, de seus conhecimentos e de suas ciências tradicionais com a ciência ocidental, transpondo a barreira do pensamento da Colonialidade-Modernidade, que os colocavam do lado dos objetos de estudo, afirmando-se não apenas como sujeitos, mas indo além e pelas epistemologias milenares de seus povos, questionando a própria dicotomização entre sujeito e objeto.

Se a presença de pesquisadores(as) indígenas estudando, registrando e difundindo temáticas indígenas no meio acadêmico, a valorização e revisibilização desses conhecimentos ancestrais e a utilização de referenciais teóricos que incluam autores(as) indígenas são elementos fundamentais nesse processo, um ponto central para essa ruptura é o desenvolvimento e uso de metodologias indígenas para a pesquisa por e com indígenas (SMITH, 2018).

Neste texto, trazemos nossas experiências sobre essa realidade, fruto dos debates, reflexões e estudos, realizados de forma intercultural (BANIWA, 2006; 2019) no Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, no qual pesquisadores indígenas em diálogo com não indígenas buscam nos conhecimentos e práticas tradicionais de seus povos, outras formas de pensar e de fazer pesquisa, a partir de Abiayala, tendo como base a ancestralidade, a oralidade, a observação dos fenômenos do mundo, a aprendizagem com os(as) mais velhos, como os sonhos e com seres não humanos, a arte como escrita e a relação harmônica com os demais seres vivos e com a Mãe Terra.

Coerentes a essa visão, a escrita deste artigo se deu de forma a interpelar alguns padrões da escrita acadêmica, sem renunciar ao rigor científico, que perpassa as ciências indígenas e não indígenas, aprendendo

com a Natureza que “ensina a olharmos as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem” (MUNDURUKU, 2019, p. 36). Tivemos como objetivo apresentar o grupo de pesquisa, como vem se constituindo numa perspectiva intercultural, interepistemológica e intercientífica, utilizando a metodologia indígena do Tehêy, afirmando assim a presença protagonista de pesquisadores(as) indígenas nestes espaços, em diálogo e parceria com pesquisadores(as) não indígenas, que se autoapresentarão e às suas vivências, através de seus relatos aqui registrados.

Dessa forma, o texto é uma construção coletiva de 12 coautores(as), sendo nove indígenas, pertencentes a nove povos diferentes e três não indígenas, dentre os quais uma mulher negra, todos(as) participantes do NALDEIA, que colaboraram livremente, conforme a sua vontade e possibilidade, nas diversas etapas e partes da escrita. Utilizamos a metodologia indígena educativa do Tehêy, criada por Dona Liça Pataxoop e usada na escola indígena Muã Mimatxi, tendo como base a pesca ancestral do povo Pataxó, por nós estudada e aplicada como metodologia de pesquisa.

Também fiéis à oralidade como forma tradicional de construção e transmissão do conhecimento (KAMBEBA, 2017), valorizando as memórias e as vivências, apresentamos nossas visões e experiências sobre o grupo de pesquisa, através de nossas vozes aqui registradas em modo narrativo, buscando superar a fragmentação estranha às epistemologias indígenas entre depoentes e autores(as), sujeitos e objetos, fenômenos e causas, corpo e espírito, ser humano e natureza, de forma que afirmemos, assim como Ailton Krenak (2019, p. 10): “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.”

Em nosso texto, apresentamos uma breve reflexão sobre a resistência epistemológica indígena ante as contradições do campo da pesquisa científica que culmina com a assunção de pesquisadores(as) indígenas do papel de protagonistas. Mostramos um panorama da presença indígena na UFSCar, através do coletivo dos estudantes indígenas, Centro de Culturas Indígenas (CCI), do qual o NALDEIA surgiu, em atendimento às suas demandas e necessidades, como parte do projeto “Aldear a Pós da UFSCar” e registramos alguns pontos sobre a história, os objetivos e as metodologia do nosso grupo de pesquisa. Também abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa por e com indígenas, em especial sobre a metodologia indígena Tehêy. Por fim expressamos as nossas vivências sobre o NALDEIA através de manifestações narrativas de nossas visões e memórias, em depoimentos pessoais de cada autor(a).

Diante dos desafios que o Antropoceno (CRUTZEN, 2006) tem apresentado de forma cada vez mais perceptível, como temos visto e sentido através das consequências da crise climática que ameaçam a sustentabilidade da vida terrestre, torna-se urgente que se olhe para os povos originários, que vivem milenarmente outras formas de relação com os

demais seres vivos e com o planeta, sob perspectivas do Bem-Viver (MACAS, 2010; CHOQUEHUANCA, 2010; KAMBEBA, 2020; KRENAK, 2020) de forma que as suas vozes sejam ouvidas, os seus conhecimentos, suas práticas e suas metodologias reconhecidas e os(as) sábios(as) das florestas ensinem os caminhos da ancestralidade para garantir que exista um futuro.

Entre genocídios, epistemicídios e etnocídios a resistência epistemológica dos povos indígenas

Uma resistência que se estende há mais de 500 anos com as estratégias de enfrentamento à invasão, conquista e colonização, ante inúmeros genocídios, acompanhados por etnocídios e epistemicídios, promovidos através de diversas formas de violência, perpetuadas pela permanência da Colonialidade e de seu princípio base que é o racismo.

Estima-se que aproximadamente 57,3 milhões de indígenas (sendo 47 milhões nos territórios hoje denominados como países latino-americanos) habitavam Abiayala quando da invasão europeia, restando apenas 10% em 130 anos de massacres, escravizações e doenças causadas pelos invasores (DENAVAN, 1976; CEPAL, 2015).

Atualmente, após séculos de luta e resistência, cerca de 800 povos indígenas, totalizando 58,2 milhões de pessoas, habitam o território chamado América Latina e Caribe, muitos dos quais enfrentando diferentes situações de vulnerabilidade e conflito. Em um estudo realizado em 2020 pela CEPAL, foram identificados 1.223 conflitos em 13 países da chamada América Latina relacionados aos direitos territoriais de povos indígenas. Segundo esse estudo, 43,5 % foram ligados à mineração e 18,8% vinculados a projetos energéticos, são invasões e ações violentas associadas às indústrias extrativas, a mineração, hidrocarbonetos, produção de energia e os monocultivos (CEPAL, FILAC, 2020). Além disso, entre 2015 e 2019, 232 lideranças indígenas foram assassinadas, em defesa de seus territórios e de suas comunidades.

Ademais, estruturas persistentes da época colonial ainda impactam na organização e relações sociais, exigindo que as estratégias de luta e resistência dos povos originários se mantenham e se atualizem:

> Os séculos de colonialismo e escravismo, compreendendo índios, mestiços, negros, mulatos e brancos originários de diferentes nacionalidades, produziram as linhas de casta. Além das desigualdades e hierarquias sociais, econômicas e políticas, desenvolveram-se as diversidades culturais, compreendendo língua, religião, família, padrões e valores culturais, modalidades de consciência, visões do mundo. O escravismo e o colonialismo não subordinaram tudo. A

> estrutura de castas não dissolveu nem a originalidade nem a força das culturas e modos de vida de quechuas, aymaras, guaranis, maias, astecas, caribes e outras Nações indígenas. O mesmo se pode dizer dos membros de Nações africanas transportados para o Novo Mundo como escravos (IANNI, 1988, p. 13).

Essa luta indígena pela vida, terra e preservação de suas culturas assumiu a forma de movimento organizado a partir da década de 1970, com a mobilização de diversas lideranças em torno do movimento indígena brasileiro (BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2012), atuando politicamente durante a Assembleia Constituinte, garantindo a inclusão de direitos indígenas na Constituição de 1988 (KRENAK, 2015).

Entre os direitos conquistados, como o da autodeterminação, da cidadania plena e os relacionados à educação diferenciada, abriram novas perspectivas e demandas, que levaram a novas lutas e conquistas em vários âmbitos, dos quais o ingresso e a permanência de indígenas nas universidades é um deles.

A chegada de indígenas nas universidades se intensifica com as políticas de Ações Afirmativas, a partir do final da década de 2000, após intensa mobilização dos movimentos indígenas, em especial de professores(as), como na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em 2009, com a recomendação ao MEC e ao CNE, da implementação de políticas para acesso e permanência de indígenas nas instituições de ensino superior, após o que foram criadas e implementadas políticas públicas como a promulgação da Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012), garantindo a reserva de 50% de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior para grupos específicos, incluindo indígenas.

Desde então, a presença indígena na universidade, em termos numéricos, tem avançado. Entre 2011 e 2021, apresentou um aumento de 374% nas matrículas de indígenas, com 46.252 em 2021 contra 7.256 em 2011, constituindo 0,5% da totalidade de universitários(as) e representando 3,3% dos(as) que se declararam como indígenas no Censo Demográfico de 2022 (SEMESP, 2023; IBGE, 2022; INEP, 2012; 2022).

Esse crescimento da presença indígena na universidade, contudo, apresenta ainda muitas ausências, como nos programas de pós-graduação com reduzido número de indígenas, nos currículos dos cursos que não abordam temáticas e autores(as) indígenas, na falta de espaços para estudo e diálogo intercultural sobre conhecimentos indígenas nas aulas, no uso de didáticas, avaliações e metodologias estranhas aos(às) estudantes indígenas, nas dificuldades e entraves à sua inclusão no ambiente universitário, em toda gama de preconceito, racismo, invisibilização que os(as) indígenas enfrentam cotidianamente nos *campi* universitários (AQUINO PEREIRA *et al*, 2022).

Mesmo assim, em mais uma atualização das lutas históricas de seus povos, os(as) indígenas têm se organizado em coletivos e se mobilizado para garantir a sua presença na universidade e atuado para conquistar novos espaços, como o âmbito da pesquisa acadêmica, com produções de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicação de artigos científicos, apresentações em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, assumindo o papel de pesquisadores(as) indígenas (AQUINO PEREIRA; DESSANO; PATAXÓ; PANKARARU; BANIWA; ATIKUM, 2024 - no prelo).

O campo da pesquisa científica é um dos mais carregados de significados traumáticos para os povos que passaram pela colonização, segundo a pesquisadora maori, Linda Tuhiwai Smith (2018). Ela reflete que a "forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo (2018, p. 11), memórias essas de subalternização, desrespeito e roubo de conhecimentos ancestrais e menosprezo e invisibilização dos povos e intelectuais indígenas que os produziram, sendo muitas vezes usada no passado e ainda empregadas no presente para:

> Negar a legitimidade das reivindicações dos povos indígenas pelo direito à existência, à terra e aos territórios, pelo direito de autodeterminação, pela sobrevivência de nossas línguas e formas de conhecimento cultural, pelos nossos recursos naturais e pelos sistemas que adotamos para viver em nossos ambientes (SMITH, 2018, p. 11).

Essa forma eurocêntrica de fazer pesquisa atrelada à Colonialidade e à Modernidade, também se mostra perigosa quando utilizada supostamente em prol dos povos indígenas pesquisados, pois são usadas para a criação e implementação de políticas governamentais voltadas a essas populações, estando muitas vezes descoladas totalmente de sua realidade, vontade, demandas e necessidades (SMITH, 2018).

O enfrentamento a esse quadro se dá, exatamente, quando indígenas se lançam ao campo da pesquisa, entendendo que a "escrita indígena é a afirmação da oralidade" (MUNDURUKU, 2008, s.p.) e assim como reflete a escritora indígena Graça Graúna (2006, p. 119), "ao escrever,/dou conta da minha ancestralidade;/do caminho de volta,/do meu lugar no mundo", reivindicando que ouçam suas vozes e de suas comunidades no âmbito acadêmico e científico, o que tem acontecido, de maneira que:

> Um número cada vez maior de acadêmicos e pesquisadores indígenas começam a tratar de questões sociais no âmbito de um quadro mais amplo de autodeterminação, descolonização e justiça social. Essa crescente comunidade

> internacional de acadêmicos e pesquisadores estuda de modo mais amplo as convenções, as abordagens metodológicas e de pesquisa indígenas (SMITH, 2018, p. 15).

Diante disso, percebemos que essa resistência, assumindo a função de resistência epistemológica, se dá na interligação entre as lutas históricas indígenas, o ingresso de indígenas nas universidades e a sua organização em coletivos, a inserção em espaços científicos como pesquisadores(as) e a retomada do protagonismo como intelectuais indígenas, através da investigação, estudo, reflexão e publicação de suas vozes e das de seus povos, no ambiente acadêmico, propondo outras formas de pensar e fazer pesquisa, com o uso de metodologias ancestrais, abordagens diversas da relação humana com os demais seres vivos e com o planeta, fundamentadas em epistemologias não dicotômicas e não fragmentadoras da realidade, sob perspectivas biocêntricas e cosmopolíticas (CADENA, 2019; SMITH, 2018; STENGERS, 2010, VIVEIROS DE CASTRO, 1996), considerando as "constelações de gente espalhada pela Terra com diferentes memórias de existência" (KRENAK, 2020, p. 31), sob uma lógica:

> Onde todos somos parte da natureza e não há nada separado, onde o vento, as estrelas, as plantas, a pedra, o orvalho, os morros, os pássaros, o puma, são nossos irmãos, onde a terra mesma é a própria vida e o lar de todos os seres vivos (CHOQUEHUANCA, 2010, p. 10).

O coletivo Centro de Culturas Indígenas e o grupo de pesquisa NALDEIA como forças de indiagem e aldeamento da UFSCar

Em 2008, tem início a vinda de estudantes indígenas para UFSCar, com a realização do primeiro Vestibular Indígena, ocorrendo em 2013, a criação do coletivo indígena Centro de Culturas Indígenas (CCI), fruto da articulação, mobilização e luta de seus (suas) primeiros(as) membros(as) com a conquista de uma sala para se reunirem e a realização de diversos eventos, dentre os quais o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que atualmente está em sua 11ª edição (JODAS, 2019) e a Semana dos Estudantes Indígenas (SEI) com oito edições realizadas. O coletivo indígena tem diversos papéis e funções para os(as) estudantes indígenas, para a universidade e para a comunidade como o apoio em sua permanência e a luta por direitos.

O Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA) surgiu em 26 junho de 2023, em atendimento às demandas e às necessidades apresentadas por estudantes indígenas do CCI nas rodas de conversa da pesquisa de doutorado do PPGE/UFSCar, especialmente aquelas relacionadas ao seu interesse em ingressar na

pós-graduação, tornando-se pesquisadores(as), ao estudo de obras de autores(as) indígenas e à produção de pesquisas acadêmicas sobre temáticas indígenas.

Assim, o grupo de pesquisa NALDEIA, juntamente com o projeto "Aldear a Pós da UFSCar", torna-se uma iniciativa dos(as) próprios(as) estudantes indígenas, com a proposta de ser um espaço para o estudo, a reflexão, o debate e a divulgação no meio acadêmico sobre conhecimentos indígenas, apoiando a formação de pesquisadores(as) indígenas, possuindo as seguintes linhas de pesquisa:

> Estudos de Indiagem: Estudo dos processos de afirmação e reafirmação das identidades indígenas e do sentimento de pertencimento às comunidades indígenas. Fortalecimento dos princípios do bem-viver, da ecologia de saberes, da decolonialidade e das ações afirmativas.
> Práticas Sociais Indígenas e Processos Educativos: Pesquisas em práticas sociais indígenas de: combate ao racismo, educação e política ambiental, educação indígena diferenciada. Identificação e compreensão de processos educativos próprios destas práticas, do educar e educar-se constituindo os/as pesquisadores/as e participantes das pesquisas em comunidade de trabalho.
>
> Motricidades Indígenas: Estudos das Motricidades Indígenas: jogos, lutas, danças, festas, cantos, histórias, rituais e criações artísticas com características próprias de povos/comunidades indígenas, que envolvem tradição, resistência, manutenção ou transformação de tais manifestações. A diversidade de experiências dessas práticas configura-se de forma particular tanto na sua execução como na sua intencionalidade no processo cotidiano de viver-a-vida, em perspectiva decolonial.
>
> Bem-Viver Interespécie: Refletir, debater, pesquisar o Bem-Viver Interespécies, entendendo-o como anúncio de uma ética de solidariedade, empatia e alteridade entre Seres-Humanos e Seres-Animais. Para tal, concebemos a possibilidade da interconexão conceitual entre Bem-Viver (uma epistemologia do sul por excelência de povos indígenas latino-americanos) e os Estudos Críticos Animais. Pauta-se também nos estudos decoloniais e reconhecemos a pluralidade conceitual e política no campo de ativismo relacionado à causa animal (CNPQ, 2024, s.p.).

As reuniões acontecem na última segunda-feira de cada mês, das 18h às 20h, preferencialmente de forma presencial, no campus da UFSCar, com a

possibilidade de alguns encontros remotos ou híbridos, de acordo com as circunstâncias. Entre junho de 2023 e maio de 2024, foram realizados 12 encontros (nove presenciais, 1 remoto e 2 híbridos), contando com 12 apresentações e 13 textos estudados e debatidos (Vide tabela 1) e a presença de indígenas de 22 povos, segundo registros das listas de presença mensais.

Tabela 1 - Temas apresentados e textos estudados nos encontros do NALDEIA (junho/2023 a maio/2024)

Mês/ano	Tema da Apresentação/Pesquisador(a)/s(es)	Texto de estudo/ Autor(a)/ Ano
Junho/2023	Motricidades Indígenas/ Ana Paula Wassú-Cocal, Ivanildo Baniwa e Marcos Aquino	"Motricidades Indígenas: Danzas, juegos y rituales tradicionales" – artigo – (AQUINO PEREIRA; PATAXÓ; WASSÚ-COCAL; BANIWA, 2023).
Julho/2023	Línguas Indígenas como resistência/ Jonas Barbosa Yebá Mashã	"Relatos do ensino na Escola Indígena Tuyuca: língua, memória, resistência" – artigo – (YEBA MASHÃ; NOGUEIRA, 2023).
Agosto/2023	Tibira – documentário sobre estudantes indígenas da comunidade LGBTQIAP+/ Otacílio Bolhosa da Costa Baré	"Ideias para adiar o fim do mundo" – Capítulo 1 - (KRENAK, 2019).
Setembro/2023	Indígenas com deficiência no ensino superior/ Josineide Jacilda da Silva Silva Atikum	"Corações na aldeia, pés no mundo" (TABAJARA, 2018).
Outubro/2023	Violência psicológica intrafamiliar/ Francisca Garcia Samias Kokama	"A queda do céu" – trechos selecionados – (KOPENAWA; ALBERT, 2015).
Novembro/2023	Música como instrumento de aprendizagem e valorização da língua nheengatu/ Sebastião Quintino Álvares Wanano	"GAAPI - Elemento fundamental de acesso aos conhecimentos sobre esse mundo e outros mundos" – dissertação – (DIAKARA, 2018).
Dezembro/2023	Decolonialismo indígena/debate com mediação de Marcos Aquino	"Decolonialismo indígena" (GONZAGA KAIOWÁ, 2022).
Janeiro/2024	Percepção de estudantes da saúde acerca do papel da espiritualidade no pós COVID 19/ Ivanildo da Silva Ferreira Baniwa	"Posso ser quem você é, sem deixar de ser o que eu sou: a gênese do Movimento Indígena brasileiro" – capítulo – (BANIWA, 2006).
Fevereiro/2024	Prática pedagógica em saúde no contexto escolar indígena/ Claudiana Brazão Lopes Baré	"Descolonizando Metodologias" (TUHIWAI SMITH, 2018).

Março/2024	Metodologia indígena Tehêy/ Uara Pataxó, Marcos Aquino e Josineide (Vanessa) Atikum	“O saber matemático nas vivências cotidianas da aldeia Muã Mimatxi” – TCC – (TXAHÁ PATAXOOP, 2018) e "Tehêy de pescaria de conhecimento"– TCC – (WERYMEHE PATAXOOP, 2019).
Abril/2024	PET Indígena Ações em Saúde/diversos(as) pesquisadores(as) do PET	"Indígenas no Programa Educação Tutorial Ações em Saúde em uma universidade brasileira" (GOMES TUKANO et al, 2024).
Maio/2024	PET Conexões e Saberes Indígenas/ diversos(as) pesquisadores(as) do PET	"Ayahuasca e outras plantas medicinais relatos do uso por estudantes de diferentes povos indígenas do Brasil" (CARVALHO KANHGAG et al, 2024).

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as)

As metodologias utilizadas se relacionam diretamente com as práticas indígenas vivenciadas pelos(as) pesquisadores(as) indígenas em suas comunidades e escolas, sendo trazidas para serem experienciadas pelo grupo, com ênfase na oralidade e no respeito às diferenças. Assim, temos a fala de quem conhece o assunto tratado e a escuta atenta pelos demais, com a promoção do diálogo que inclui a apresentação de visões e experiências pessoais relacionadas aos demais povos originários, já que participam indígenas de diversos povos e regiões e também não indígenas, sendo forte o sentimento de compartilhar e trocar esses conhecimentos e práticas ancestrais.

Em cada encontro ocorre a apresentação de um(a) pesquisador(a) indígena ou de um grupo de pesquisadores(as), nesse caso indígenas e/ou não indígenas, sobre alguma pesquisa em andamento ou concluída. Também é feito o estudo de um texto de autor(a) indígena ou não indígena, mas com temática indígena, escolhido e indicado previamente. Há espaço para perguntas e debates, cantos, danças e projeção de audiovisuais, sempre relacionados às temáticas abordadas pelo grupo. Ao final, é feito um momento de convivência ao redor da mesa com o compartilhamento de alimentos trazidos pelos(as) participantes.

A metodologia indígena do Tehêy tem sido estudada e utilizada pelo NALDEIA, além do incentivo à pesquisa por seus(as) participantes de outras metodologias utilizadas em suas comunidades e escolas indígenas, para que sejam trazidos para o meio acadêmico e utilizadas em um processo de decolonização metodológica e científica.

Metodologia do Tehêy

Tehêy é uma metodologia de ensino utilizada na escola indígena Muã Mimatxi, inspirada na prática ancestral de pesca do povo Pataxó (BRAZ PATAXOOP, 2019), usada por mulheres e crianças, consistindo no uso de uma pequena rede, com a qual se teheya o rio e depois sentam-se ao redor dela e escolhem e separam os peixes mais adequados. Dona Liça Pataxoop, educadora e liderança da comunidade, teve um "sonho acordada", no qual Yãmixoop, divindade Pataxó, lhe deu a inspiração de usar o Tehêy para ensinar (PATAXOOP, 2022) criando essa metodologia, agora transformada em pescaria de conhecimentos, selecionando os conhecimentos, valores e elementos culturais do povo Pataxó que se quer ensinar, teheando-os e desenhando para, através desses desenhos-narrativas (BRAZ PATAXOOP, 2018), contar histórias às crianças, que também acrescentam os seus conhecimentos, as suas experiências e de suas famílias, produzindo novos tehêys[12].

Assim, "os tehêys de pescaria pegam vários tipos de peixe, e os Tehêys de pescaria de conhecimento são as imagens que cada conhecimento possui, e cada imagem é diferente uma da outra" (BRAZ PATAXOOP, 2019, p. 9), de forma que "o Tehêy liga as várias histórias da vida, ele liga um conhecimento a outro conhecimento, liga um valor a outro valor, liga um tempo a outro tempo, liga uma geração a outra geração, o Tehêy ele é importante porque ele não deixa morrer a cultura e os conhecimentos ancestrais" (BRAZ PATAXOOP, 2019, p. 9).

As aprendizagens se ligam às visões e modos de vida indígenas, em que os desenhos "contam histórias em cada imagem. As crianças aprendem a ler com as imagens e conhecer os valores da vida e da natureza que fazem parte e fortalecem a nossa cultura, o nosso território, a nossa saúde e a vida do nosso povo de Muã Mimatxi (BRAZ PATAXOOP, 2018, p. 7).

Ao trazermos essa metodologia educativa indígena para a universidade, sob a orientação de Dona Liça Pataxoop, adaptada e utilizada como metodologia de pesquisa, buscamos avançar na decolonização do nosso pesquisar. Primeiro, a utilizamos no doutorado intercultural envolvendo um pesquisador não indígena e 15 estudantes/pesquisadores(as) indígenas de nove povos diferentes, incluindo o povo Pataxó, dos quais dois são coautores deste texto. Depois, uma estudante indígena do povo Atikum, também coautora, no curso de Educação Especial, utilizou o Tehêy como metodologia em seu TCC. Em seguida, passamos a estudá-lo e utilizá-lo no NALDEIA, com seu uso na produção de artigos, como este. O Tehêy também tem sido usado em aulas da Pós-Graduação em Educação da UFSCar e está

[12] Para facilitar a compreensão, ao nos referimos ao Tehêy como metodologia, usamos a inicial em maiúscula, diferenciando do tehêy como desenho, que é o produto da metodologia, para o que usamos a inicial em letra minúscula.

prevista para o mês de junho deste ano uma oficina de Tehêy com os(as) educadores(as) da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, visando o seu uso pedagógico junto às crianças indígenas e não indígenas atendidas na unidade.

Resultado de nossas experiências e adequações, a forma base que utilizamos a metodologia do Tehêy na pesquisa segue a seguinte organização, com liberdade para alterações, sem, contudo, descaracterizar o que tem de essencial, ser uma pescaria de conhecimentos através de um desenho-narrativa, de caráter educativo, coletivo, solidário e dialógico, fundamentado na estética, ancestralidade e espiritualidade do povo Pataxó:

> 1) Definir o tema;
> 2) Fazer uma pesquisa sobre essa temática, usando os próprios conhecimentos, o diálogo com pessoas que saibam sobre o assunto, uso de materiais bibliográficos e tecnologias de informação, pesquisa de campo, entre outras possibilidades de acordo com os objetivos e a realidade;
> 3) Definição do que entrará no *tehêy*, o que será desenhado e por quem e em que parte da folha;
> 4) Realização dos desenhos e da pintura, atentando para a estética bem colorida;
> 5) Apresentação oral do *tehêy*, utilizando os desenhos para dialogar sobre o tema, mostrando os desenhos e contando as histórias, falando sobre seus significados, compartilhando os conhecimentos ali presentes.
> 6) Propor a criação de novos *tehêy* ou a produção de outras obras com base nesse (AQUINO PEREIRA et al, 2022, p. 78-79).

Assim, após a escrita de nossos relatos, realizamos a sua leitura e teheamos as ideias principais neles presentes, sublinhando os trechos escolhidos. Com base nessas ideias, definimos quais entrariam no tehêy e nos reunimos para realizar os desenhos e a pintura, dialogando para organizarmos a estrutura e quem desenharia e pintaria o quê. A atividade durou 8 horas e meia, com revezamento entre os(as) autores(as) do artigo, sendo realizada na sala do CCI, na ala norte da UFSCar, local em que costumeiramente ocorrem as reuniões do NALDEIA.

Figura 1. Momentos da confecção do tehêy deste artigo



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

Relatos

ANACLEIDE

Me chamo Anacleide Assunção Costa Aguiar, do povo Desana, meu nome do benzimento "Diakarapó com a língua Desana", "Diakátapó com a língua tukano". Pedagoga (UFSCar). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Naturalidade de São Gabriel da Cachoeira - AM. Em São Gabriel da Cachoeira, vivem pessoas não indígenas e pessoas indígenas de 23 etnias e, aproximadamente, 30 línguas indígenas são faladas. Há uma grande diversidade e representatividade de todas as etnias de São Gabriel da Cachoeira, que é de suma importância para a valorização da cultura e da língua indígena em nosso país.

Ingressei pelo Vestibular indígena em 2018, na Universidade Federal de São Carlos, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e conclui em 2022, no segundo semestre. Em 2024, ingressei na Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

O Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), é um grupo de pesquisa complementarmente rico e os que participam são os estudantes indígenas e não indígenas e os professores doutores não indígenas. NALDEIA é o grupo que tem objetivo de desenvolver pesquisas científicas, de forma colaborativa e coletiva, a partir das rodas de

conversa e também a partir do compartilhamento de temas de estudo e de linhas de pesquisa como TCC e Projeto para Mestrado.

Isto é, a organização de pesquisadores apresentada por estudantes indígenas do Centro de Culturas Indígenas (CCI), e de desenvolver pesquisas e trabalhos acadêmicos dentro do mesmo tema de pesquisa. E que ajuda a gente como pesquisador(a) sugerir-se a necessidade de discussão e padronização das linhas de pesquisa entre os pesquisadores do grupo, bem como a definição de estratégias de delimitação dos temas em relação aos eixos pesquisados, o estabelecimento de projetos amplos que englobem temas específicos e a descrição da linha de pesquisa à qual pertence o projeto, na descrição do mesmo. É uma possibilidade que os estudantes pesquisadores indígenas consigam estruturar a sua linha de pesquisa, uma vez que possivelmente existem, entre os pesquisadores indígenas e não indígenas, olhares diferentes sobre objetos de pesquisa das diversas áreas de atuação.

Portanto, sem dúvidas, a participação em um grupo de pesquisa na NALDEIA trará grandes benefícios para nossa carreira acadêmica e profissional. Afinal, é uma oportunidade incrível de conviver com outros estudantes indígenas e pesquisadores indígenas e não indígenas e desenvolver habilidades diferentes dos conhecimentos aprendidos em cada encontro. Sem contar que é uma chance de se aprofundar em temas que são do seu interesse.

Enfim, participar do grupo de pesquisa NALDEIA, é uma forma de aldear e demarcar o espaço que é o nosso direito e fortalecendo a nossa identidade indígena no espaço da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em todos os encontros, aprendemos coisas novas e desenvolvemos diversas atividades relativas à pesquisa científica. Seja em relação ao aprofundamento de temas indígenas e não indígenas com os autores indígenas e não indígenas a partir de leituras e discussões no grupo de pesquisa ou no desenvolvimento de atividades, como a produção de um artigo científico. Sendo assim, no dia 24/06/24 completa 1 ano da minha participação no grupo de pesquisa NALDEIA. Participando no grupo de pesquisa NALDEIA faz olhar que é uma preparação importante para nós estudantes indígenas/não indígenas da Graduação e Pós-Graduação, e, para que possamos repassar todos nossos aprendizados de cada encontro na NALDEIA que tivemos e isso facilita na nossa construção do TCC e do projeto de Mestrado e também nosso estudo e, especialmente, pelo desenvolvimento de habilidades de iniciação científica.

O convívio com professores maravilhosos em cada encontro, estudantes pesquisadores indígenas e não indígenas no grupo de pesquisa NALDEIA é uma forma de ampliar a rede de relacionamentos e contatos dentro da universidade. O grupo de pesquisa NALDEIA, tendo a convivência com outras pessoas do grupo de pesquisa, sejam pesquisadores, professores

ou outros estudantes, possibilitando o compartilhamento de informações e ao funcionamento do ambiente acadêmico e às notícias referentes aos assuntos dos estudantes.

ANA PAULA

Me apresento aqui como Ana Paula Alves da Silva (Ana Wassu); sou indígena do povo Wassu Cocal, da aldeia Wassu Cocal que fica localizada no município de Joaquim Gomes - Alagoas, graduanda em Fisioterapia na Universidade Federal de São Carlos, membro do Centro de Culturas Indígenas (CCI).

Tenho participado do grupo de pesquisa Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala (NALDEIA), desde antes da sua criação (oficinas para pós-graduação) que ocorreram de setembro de 2022 a março de 2023, estive presente na abertura oficial do grupo, em junho de 2023, apresentando o artigo publicado "Motricidades Indígenas", até os dias atuais, construindo este projeto e movimento que chamamos de "Aldear a pós-graduação da UFSCar". A tese de doutorado do Prof. Marcos Aquino, foi uma pesquisa conjunta com o coletivo CCI, teve um importante resultado apontando as barreiras para o acesso aos programas de pós-graduação da UFSCar, e as ausências dos e das estudantes indígenas egressas desta universidade. As oficinas que antecederam NALDEIA foram um importante facilitador para o entendimento das ferramentas para melhorar a escrita de projetos, bem como aprimoramento de habilidade na escrita e letramento acadêmico, sem deixar perder as características culturais dos e das indígenas pesquisadores, trazendo conhecimento e empoderamento das formas de pesquisar com métodos decoloniais e consciência mais ampla a respeito das ferramentas que nos direcionam à continuação dos estudos e carreira acadêmica. Com isto surgiu a necessidade da criação do grupo de pesquisa, a fim de que através dele pudéssemos, ler e estudar obras de autores indígenas, construir um pensamento crítico, decolonizado e empoderado de cultura e ancestralidade, para cada vez mais construir pontes entre os conhecimentos milenares dos povos indígenas e a universidade, valorizando e ampliando a ciência indígena que cada povo traz.

O NALDEIA existe porque foi construído coletivamente, para ser uma ferramenta de luta, o caminho que estamos trilhando para ocupar espaços negados desde sempre aos nossos corpos e epistemologias, nossa filosofia, nossa ciência ancestral também tem lugar na academia, e um papel importante e transformador na pós-graduação, por isso, estamos fazendo crescer os números e também a esperança de continuar capacitando e abrindo caminhos para nossa ciência ancestral passar e aldear, como uma grande retomada, esse movimento que estamos fortalecendo, não significa

apenas ocupar as vagas de direito conquistados com ações afirmativas, mas mostrar para os próximos que virão que este também é lugar de indígena.

O NALDEIA, sendo assim, se torna mais que um grupo de pesquisa, mas um manifesto vivo, onde podemos nos sentir capazes de quebrar as barreiras que tentam nos impedir de conquistar essas vagas e permanecer, prosperar e elevar a qualidade da saúde, educação e tecnologias em nossos territórios, pois esse sempre foi a nossa maior motivação ao ingressar em uma universidade, além disto possibilita dar visibilidade aos nossos povos e colocar em evidência nossos conhecimentos ancestrais, e é muito significativo ver o nome do meu povo nesses lugares, sendo reconhecido e valorizado.

Antes do NALDEIA, eu considerava algo distante da minha realidade e desempenho acadêmico, por todas as defasagens enfrentadas ao longo da minha trajetória acadêmica, concorrer a uma vaga em um programa de pós-graduação. Hoje, com todos os trabalhos desenvolvidos, todos os nossos esforços coletivos e apoio que temos dado uns aos outros e acreditando que nossos conhecimentos têm muito valor, que não são menos ciência que os outros, e temos capacidade suficiente para irmos mais adiante e um pouco mais se assim quisermos, essa conquista de autoestima e autoconfiança, também é uma conquista do NALDEIA, pois a construção voltada para termos mais contato com a literatura indígena e o empoderamento como autores e pesquisadores possibilitou esse fenômeno, e a partir desse momento, “Nada sobre nós, sem nós”, não retrocederemos nem mais um direito, não perderemos nem mais uma oportunidade e lutaremos para que nenhuma vaga de ensino superior e pós-graduação fique ociosa, pois ocuparemos cada espaço e aldearemos todos os campos de conhecimento com a nossa ancestralidade.

Neste um ano de existência e resistência, é muito gratificante ver que os frutos do NALDEIA vão além do número de participantes do grupo de pesquisa ingressando na pós-graduação, dos artigos publicados, que são conquistas muito valiosas e gratificantes, mas também devemos considerar que o grupo vem ficando cada vez mais conhecido desde o acolhimento de estudantes indígenas na graduação, até os que estão candidatos à formatura, ganhando cada vez mais apoiadores indígenas e não indígenas, enriquecendo cada vez mais a interculturalidade do grupo, esse ganho de apoio e visibilidade dentro e fora da universidade e do coletivo, é de suma importância para sua continuidade, que significa para mim reverberar o movimento de “aldear a pós-graduação da UFSCar” e continuar abrindo portas para os sonhos e valorização de conhecimentos científicos indígenas ancestrais.

FAGNER

Fagner Santos de Oliveira, do povo Pankararu, localizado no nordeste brasileiro, entre os municípios de Tacaratu e Jatobá do estado de Pernambuco. Não tenho uma precisão exata de quantos encontros participei, entretanto sinto que ao estar no NALDEIA é um ambiente diferente, que não estou na comunidade e também não na universidade, um espaço de transição, no qual há uma sensação que o NALDEIA transita nos dois mundos, casa e universidade. Espaço que posso levar e trazer saberes, estando em círculo onde todos tem o poder da fala, lembra a comunidade, a lousa, o projetor, lembra a universidade.

Durante a graduação há objetivos de participar, por exemplo, de diversos grupos de pesquisas, extensão que a universidade propõe, é como deixar nesses grupos sementes. Na ideia de que não pode haver uma metodologia, mas também metodologias de saberes dos povos originários, um dos motivos principais de fazer parte do NALDEIA, como utilizar metodologias de saberes indígenas em projetos de pesquisa. Fazer parte deste grupo leva ao ambiente de diversidades, cada indígena ou não indígena são de cursos diferentes, ou seja, são indivíduos que trazem perspectivas distintas, comparando com sistemas ecológicos são elementos que têm funções diferentes, que no plano maior gera mudanças.

NALDEIA potencializou a enxergar o todo, assim como os antigos falam que precisamos do solo para plantar, mas também da chuva para molhar, olhar ao redor em que vive resulta em oportunidades. Particularmente, nas atividades dadas, faz com que eu tenha mais assertividade, a sair do acanhamento, ser expressivo não somente na oralidade, mas também na escrita.

Vejo o NALDEIA como um vento, a universidade não conhece o grupo na sua plenitude, um vento que na visão pessoal já há efeitos, porém ainda é um vento concentrado, estar em um local. Este coletivo pode tecer mais para outros cantos, seja nas universidades brasileiras, países da América Latina, afinal se carrega o nome Abiayala as sementes devem ser plantadas, para haver raízes fortificadas. É isso que o vento faz, intemperiza rochas, deixam fragmentadas, prontas para receber matéria-prima, que somos nós, um povo, uma criança, mãe, jovem, velho, munidos com saberes do nosso povo originário, pronto para ensinar e aprender, dessa forma o vento concentrado, torna-se ventos espalhados.

FRANCINALDA

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha. Sou mulher preta, não indígena. Participar do NALDEIA foi um convite para fortalecer a luta pela

decolonização dos povos pretos e indígenas. Assim, por meio de um poema apresento o sentido do NALDEIA.

O NALDEIA é um movimento interno e externo à universidade
Que chama e acolhe indígenas e não indígenas
Um convite para luta por direitos já garantidos
Por meio de estudos científicos e de conhecimentos indígenas
Um Núcleo que é ação
Naldear faz refletir por que os indígenas não são prioridades
Fortalece a resistência juntos com estes povos
Possibilita conhecer metodologias e rituais próprios dos indígenas
Como a confecção do Tehêy
Que traz em si conhecimentos, saberes e modo de viver
Luta diária junto com quem cuidou e cuida das florestas, dos rios, da nossa natureza
É adentrar na possibilidade de falar com o mundo invisível
Emana a nossa espiritualidade
Enxerga o rio como ancestral.
Compreende que cada elemento vivo é tão importante quanto nós
É um recriar de cada ambiente, ritual, espiritualidade de diversas etnias na narrativa do viver
Tudo o que sabemos e fazemos vieram dos conhecimentos indígenas
Respeito ao conhecimento tradicional desses povos
Naldear é transcender com a Ciência
Oportuniza que os conhecimentos ancestrais ultrapassem os muros da universidade
E possa adentrar outros espaços
A luta destes povos é a luta pela sobrevivência da vida no Planeta
Ë compreender que *somos Abiayala*
Com sua potência e intensidade
Naldear vai além de ser um Núcleo de pesquisa por e com indígena
É uma ciranda que precisa ser ampliada, oportunizada
Em todos os espaços do saber
Pois, quando a gente entra neste espaço sagrado
Saímos com outra visão e conhecimentos
Mas principalmente respeitando e lutando COM os povos tradicionais
e compreendendo a nossa cultura.

IVANILDO

Sou indígena do povo Baniwa, mais especificamente da fratria Hohodene, recebendo nome de benzimento Dzawimaka dentro do território e

fora dela me identifico com o nome não indígena de Ivanildo da Silva Ferreira. Somos indígenas que vivem no noroeste do Estado do Amazonas - Brasil, mas que também transitam nas fronteiras da Colômbia e Venezuela. Nasci na comunidade chamada Uapuí Cachoeira, localizado no Rio Aiarí, afluente do Rio Içana que é afluente do Alto Rio Negro (AM), há mais ou menos 400 km de distância da cidade de São Gabriel da Cachoeira, última cidade do Brasil antes de chegar na fronteira da Colômbia, conhecida também por ser a "cidade mais indígena do Brasil", por conter um complexo cultural de 23 povos indígenas falantes de 22 línguas diferentes uma da outra, além do português e espanhol (adentrou no município desde os anos 2000).

Em 2016, realizei a prova do Vestibular Indígena da UFSCar subsidiado pelas Políticas de Ações Afirmativas. No ano seguinte, em 2017, cheguei na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar para cursar a graduação de fisioterapia, onde tive que me adaptar no novo ambiente cultural, social, linguístico e climática de São Carlos, no Estado de São Paulo. No ano de 2022, conheci o professor Marcos de Aquino, meses antes da sua defesa da tese de doutorado, numa oficina chamada 'Oficinas para pós-graduação', que ele se propôs oferecer para o coletivo do Centro de Culturas Indígenas (CCI) com o objetivo de orientar e sulear os estudantes indígenas que tivessem interesse em realizar iniciação científica, trabalho de conclusão de curso (TCC), projeto de mestrado ou apenas de adquirir conhecimentos neste ramo. A oficina perdurou de setembro de 2022 a março de 2023, onde aprendemos mais sobre metodologias científicas, fazendo com que valorizemos também os nossos conhecimentos indígenas, pois o professor sempre reforçava esse argumento de poder equiparar os nossos conhecimentos e saberes ancestrais em relação aos saberes e conhecimentos científicos, trazendo visibilidade não só para um povo específico, mas também para todos os povos indígenas invisibilizados há séculos no Brasil e no mundo.

Durante essa oficina, foi quando surgiu a ideia de criarmos um grupo de pesquisa indígena, porém, como o professor Marcos não tinha vínculo com a UFSCar, ele não podia ser o responsável por criar esse grupo, no entanto ele tinha contato de um outro professor que tinha vínculo e que o mesmo cedia espaço para realizarmos a nossa oficina, foi quando o professor Luiz Gonçalves Júnior do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana entrou como responsável por esse projeto de Aldear a Pós-Graduação da UFSCar. Diante disso, em junho de 2023 surgiu o Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indiagem Abiayala - NALDEIA como um grupo de pesquisa inicialmente somente para os indígenas do CCI, mas no decorrer foi abraçando também as minorias como os negros, LGBTQIAPN+, assim como alguns brancos e alguns estrangeiros do nosso continente e continua abraçando quem tiver interesse em participar do grupo.

Com isso, a minha relação com o NALDEIA é e sempre vai ser profunda, pois estive presente desde a sua origem embrionária de nossas mentes até nos dias atuais, assim como a nossa vontade em trazer visibilidade aos estudantes indígenas da UFSCar nas produções científicas através dos seus saberes ancestrais, se tornando mais um espaço de direito, de permanência, de crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Assim, o grupo de pesquisa NALDEIA me oportunizou a escrever três artigos, dois já publicados e um aceito para a publicação, ambos os artigos dando ênfase no protagonismo e na visibilidade dos povos indígenas e dos próprios estudantes indígenas da UFSCar. No acolhimento dos novos estudantes indígenas, eu e a minha companheira Ana Paula (participante também do NALDEIA) apresentamos o grupo de pesquisa e convidamos a todos para participarem e somarem nessa luta para aldearmos a pós-graduação da UFSCar. Além disso, o NALDEIA também me propiciou conhecer mais sobre a literatura indígena de autores (as) indígenas do Brasil e do mundo, além de ser um espaço seguro e acolhedor dentro da universidade e de trocas e compartilhamentos de conhecimentos interculturais e multidisciplinares.
Dessa forma, o NALDEIA representa para mim uma ponte, uma porta, uma oportunidade para entrar na pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos, pois através dele podemos sonhar em ocupar esse espaço de direito que antes era distante ou parecia impossível, mas agora isso se tornou possível para muitos estudantes indígenas, aliás há três estudantes que participam do NALDEIA na pós, dois entraram nesse ano de 2024 e esperamos que mais indígenas almejam em “aldear a pós-graduação da UFSCar”. Inclusive, eu e a minha companheira estamos participando de um processo seletivo de um programa de pós-graduação, ainda nesta semana de junho sairá o resultado da primeira etapa e estamos esperançosos para o que está por vir.

Portanto, ser integrante de um grupo de pesquisa como o NALDEIA é ser guerreiro ou guerreira, resistente e resiliente, pois os que estão caminhando na frente, abrem caminhos para os que estão vindo atrás, seja para os nossos familiares ou para outros parentes indígenas, assim como tudo na luta dos direitos dos povos indígenas invisibilizados e massacrados desde a invasão dos não indígenas. Agora é o momento de retomada, mas não de terras, mas sim de espaços físicos e intelectuais, onde podemos fazer a diferença no presente e no futuro ancestral de toda a humanidade, mas principalmente no futuro dos povos originários dessa Terra chamada Abiayala.

MARCOS

Meu nome é Marcos José de Aquino Pereira, não indígena, tendo ascendência indígena por parte materna, sou professor e atuo com os(as) estudantes indígenas da UFSCar desde 2019.

Minhas experiências com o NALDEIA começam quando o grupo de pesquisa ainda era apenas um sonho e uma possibilidade, surgido como uma demanda e depois como uma ideia, a partir das rodas de conversa e da convivência com estudantes indígenas, em nossa pesquisa de doutorado sobre o Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI). Em muitas das falas dos(as) participantes/coautores(as) da pesquisa, mostrava-se a vontade de continuar os seus estudos na pós-graduação, de pesquisarem e escreverem sobre temáticas indígenas e de estudarem os conhecimentos de seus povos e textos de autores(as) indígenas, ações que apresentavam diversas barreiras e dificuldades na universidade naquele momento.

Diante dessas necessidades, começamos a pensar em caminhos para atender essas demandas e, após apresentarmos esses pontos à instituição através de carta e da própria tese, percebemos que para mudanças mais imediatas, as iniciativas deveriam partir do próprio coletivo indígena. Assim, nos organizamos e criamos o Projeto "Aldear a Pós da UFSCar", com a realização de oficinas de criação de projetos de pesquisa, orientações individuais e apoio na inscrição e nas etapas dos processos seletivos da Pós.

Entretanto, como essa ação não dava conta de atender todas as demandas e a ideia de criar um grupo de pesquisa indígena, surgida durante a pesquisa de doutorado, que se tornara um sonho, nos pareceu ser o caminho a seguir. Com muito diálogo, como sempre ocorreu em nossas decisões e ações, organizamos a criação do grupo, o seu cadastramento junto à CNPq, a divulgação para estudantes indígenas e a realização do 1º encontro.

Desde então, a cada encontro e em nossas interações presenciais ou remotas, tenho vivenciado não apenas o convívio com pessoas muito especiais como realizado aprendizagens profundas, diversificadas e significativas com os agora pesquisadores(as) indígenas participantes do NALDEIA.

Já no início definimos os objetivos do grupo, que giram ao redor da formação de indígenas como pesquisadores(as), a produção acadêmica de artigos sobre temáticas indígenas para a revisibilização, reconhecimento e difusão de seus conhecimentos e o estudo de obras de autores(as) indígenas visando apoiar o referencial bibliográfico desses(as) pesquisadores(as) em suas pesquisas, trabalhos e apresentações.

Sendo um grupo formado por indígenas de diversos povos, ele é por si intercultural, permitindo a participação de não indígenas, promovendo assim um espaço para a educação intercultural na universidade, demanda essa que foi um dos resultados da nossa pesquisa de doutorado. Assim, na

dialogicidade, nas trocas, na convivência, crescemos no respeito e na valorização da diversidade.

Ao nos reunirmos mensalmente, temos uma apresentação e um texto escolhido e lido previamente para debatermos. Nosso combinado é que as apresentações sejam individuais ou em grupo, voltadas às temáticas indígenas ou para temas que os(as) pesquisadores(as) indígenas estejam envolvidos(as).

Em minha vivência no grupo, participei de todas as reuniões até aqui realizadas e pude aprender muito sobre assuntos diversificados, tanto nas apresentações como nos debates por elas ensejados. Muitos assuntos que foram tratados são exclusivos de povos específicos, a respeito dos quais não existiam publicações e a partir dessas apresentações e discussões no NALDEIA, tornaram-se temas de artigos publicados e apresentações em eventos acadêmicos, nacional e internacionalmente, pelos(as) membros(as) do grupo.

Além disso, momentos de cantos, músicas e danças tradicionais também me marcaram profundamente nesse 1 ano de NALDEIA, como também a exibição em primeira mão em um dos encontros de um curta-metragem chamado Timbira, produzido por um dos membros do grupo de pesquisa, o estudo sobre a metodologia indígena Pataxó, o Tehêy, apresentado por uma indígena do próprio povo que a criou, apresentações sobre pessoas indígenas com deficiência, sobre a espiritualidade no processo de cura, a cosmologia ligada à ayahuasca, línguas e educação indígenas e tantas outras. Pude tomar maior consciência sobre quão pouco sabemos dos conhecimentos milenares (ou até mais antigos que isso como aprendi em uma das apresentações) e o quanto precisamos aprender com os povos indígenas para as mudanças urgentes que precisamos fazer diante dos crescentes riscos à vida no planeta, causados pela ação destrutiva humana, cujos efeitos temos sentido cada vez mais devido à crise climática. No NALDEIA aprendi outras formas de relação mais harmoniosa que os povos indígenas praticam entre si e com os demais seres vivos, pautadas no Bem-Viver, sobre o qual eu havia lido, mas pude ver e vivenciar na convivência com eles(as), marcas da indiagem e do acolhimento.

Por fim, nesse relato, quero registrar as minhas inquietações e sonhos para o futuro do NALDEIA. Tivemos a alegria de presenciar a aprovação e o ingresso no mestrado de três indígenas do grupo, e esse é um dos desafios que considero mais importantes, pois aldear a pós-graduação, é por si um ato de resistência e expansão da presença indígena na universidade. Quantas trocas de experiência e aprendizados os não indígenas podem fazer com pesquisadores(as) indígenas nos programas de mestrado e doutorado? Quanto o racismo estrutural, o preconceito e a invisibilização contra indígenas pode ser combatido com essa presença? A comunidade universitária só tem a ganhar com isso.

Para tanto, enquanto instituição, a UFSCar precisa criar melhores condições para que isso ocorra, especialmente em relação à concessão de bolsas específicas para indígenas na Pós, o que ainda não existe e compromete a permanência desses poucos(as) indígenas que cursam o mestrado. Houve avanços para o ingresso de indígenas na PG da UFSCar nos últimos anos, com a aprovação das políticas de Ações Afirmativas para a PG, como a reserva de vagas nos programas e dispensa de proficiência em línguas, mas muito ainda precisa ser feito no sentido de implantar processos seletivos diferenciados que considerem os aspectos culturais das pessoas de povos originários, a inserção de temáticas, disciplinas, autores(as) indígenas nas grades curriculares.

Um desafio interno que vejo é a organização do grupo de pesquisa através de coordenações e pessoas específicas para cuidar de cada área, como eventos, produção acadêmica, comunicação, registros, emissão de certificados, entre outras, que hoje são assumidas informalmente por várias pessoas de acordo com a necessidade e a disponibilidade. Outro desafio é no sentido de avançarmos na decolonização do pesquisar, aprofundando o nosso estudo e uso de metodologias indígenas, como Tehêy, trazendo metodologias que são usadas nas escolas indígenas e práticas dos povos aos quais os(as) pesquisadores(as) do NALDEIA pertencem, tornando a construção de suas metodologias de pesquisa diretamente relacionadas às suas epistemologias originárias, e cada vez mais significativas para eles(as), criando um repertório metodológico a ser reconhecido e utilizado pelo meio acadêmico a partir de Pindorama. Também vejo como próximo passo que o NALDEIA comece a realizar eventos acadêmicos que promovam o protagonismo indígena e congregue pesquisadores(as) indígenas.

Quanto aos sonhos, assim como sonhamos em ter o grupo de pesquisa indígena e realizamos, eu sonho que ele possa crescer, apoiar os(as) indígenas em suas lutas, especialmente na universidade e que essa experiência bem-sucedida de um grupo de pesquisa indígena possa ser adotada em outras universidades em cada vez mais tenhamos indígenas pesquisadores(as), mestres, doutores(as) e pós-doutores(as) e professores(as) universitários(as), aldeando as universidades de Abiayala!

MARIA

Sou Maria Auxiliadora Francisco Brazão, nascida na comunidade indígena wanalliana ou Assunção do Içana, nome dado pelos missionários salesianos, localizada na terra indígena alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela, lugar com uma grande diversidade de povos, culturas e tradições, do meu povo é Baniwa ou Madzeniakonai, conhecedores, navegadores das margens do Rio Içana, de clã wariperi dakenai (constelação), falante da língua

indígena nheengatú (língua geral), levo por nome indígena Kery, que significa lua.

Em 2020, ingressei através das ações afirmativas na UFSCar, onde atualmente curso o quinto ano em licenciatura letras português/espanhol. O ano foi muito difícil para todos, para o mundo, tivemos a pandemia de Covid-19, momento assustador, ficar longe das nossas famílias, em um lugar desconhecido, onde estávamos em adaptação, com um modo de vida diferente do qual estávamos acostumados.

Conheci o grupo NALDEIA em junho de 2023, através dos parentes que publicaram nos grupos da indiagem, então tive a honra de participar do primeiro encontro, e conhecer os professores Marcos e Luiz Gonçalves Júnior. No início de tudo, não entendia para quê realmente era voltada o grupo, mas com o passar do tempo, participando dos encontros, quando possível, fui entender o propósito do grupo NALDEIA, que é aldear a pós-graduação.

O NALDEIA é um lugar para fazermos trocas de conhecimento sem medo, mostrar nossas pesquisas, conhecimentos, culturas que são ricas, diversas e desafiadoras, com uma abordagem sensível, ética e colaborativa, no NALDEIA pude perceber que estou adquirindo muitos aprendizados novos, compreendendo profundamente o sentido sobre as culturas, tradição e valores que já estavam semeados em mim desde a minha nascença, porém, como indígena que nunca tinha saído pra conhecer outros grupos étnicos do país, do mundo, pude perceber que vivia em uma bolha, onde tudo é uma maravilha, pois percebi que, muitas vezes não nos valorizamos como indígenas, originários dessas terras, onde nossos ancestrais viveram e lutaram, notei que o povo tem uma perspectiva diferente, pensamento, visões diferentes, em relação à importância de mostrar, pesquisar, valorizar e resgatar as nossas culturas, tradições dos nossos povos. Dentro do NALDEIA, compreendi a importância de conhecer as história, línguas, práticas sociais dos povos originários, compartilhar conhecimentos e assim fortalecer muito mais as nossas lutas.

Estar no NALDEIA é ter uma oportunidade gratificante de aprendizagem mútua, para enriquecimento de nosso conhecimento acadêmico e profissional, está sendo uma experiência incrível participar.

MURILO

Sou Murilo Santos Oliveira. Sou uma pessoa não indígena e nasci no município de Taubaté, Estado de São Paulo. Estudo Licenciatura em Educação Física e com isso conheci o NALDEIA através do meu professor e orientador Luiz Gonçalves Júnior (que é um dos líderes do núcleo e professor do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - UFSCar - Campus São Carlos) e participo desde o segundo encontro (julho de 2023).

Gostaria, primeiramente, de agradecer a todas as pessoas que, juntas, ao longo dos anos, lutaram e continuam lutando para que espaços-tempos como este que é o NALDEIA continuem existindo e se fortalecendo. Nada disso aconteceria sem a presença de pessoas indígenas na universidade. Um agradecimento especial para minha querida amiga Márcia Pataxó. Em 2022, nos conhecemos e nos aproximamos muito. Foi aí que comecei a conviver com outras pessoas indígenas, assim como passei a conhecer mais das diversas culturas originárias de Abiayala.

São espaços-tempo que nos convidam a acessar nossa ancestralidade. Ancestralidade essa que nunca antes fora dialogada comigo, um jovem cis branco de 25 anos, não indígena. Ancestralidade que está conectada com a vida, com uma forma cuidadosa e poética de olhar para e se entender no mundo. Ancestralidade que me conecta com o viver em um coletivo que é diverso sem que eu precise apagar ou esquecer de minha singularidade; que me conecta com o viver com as plantas e com os animais, buscando relações de harmonia, sejam elas para fins de alimentação, de cura, de lazer, de produção de conhecimentos e de rituais. Práticas essas que me auxiliam conectando com uma vida mais poética, no sentido de conseguir me maravilhar ao sentir e ver, na simplicidade do momento presente, mais significados e mais vida.

Creio que a diversidade é um outro ponto muito importante do NALDEIA. Diversidade de pessoas, de povos, de corpos, de línguas, de regiões, de faixas etárias, de orientações sexuais, de desejos, de sonhos, de cursos e de textos para as reflexões/discussões. E mais, vejo, através das relações entre as pessoas desse núcleo, uma aceitação e valorização da diversidade que existe entre as pessoas. E é marcante para mim, pelo fato de eu não ter acessado isso antes nos ambientes acadêmicos.

Aqui, nos espaços-tempos criados, me sinto em família, mesmo não sendo um “parente”. Creio que isso se deve também pelo fato de as pessoas que compõem o grupo realmente se entenderem como uma grande família. Uma família que me ensina sobre educação, saúde, tecnologias, solidariedade, empatia e alteridade, sem que precisemos de separações ou dicotomias.

Por fim, depois desses dez encontros que participei, início a construção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) decidido a trilhar caminhos contra coloniais e utilizar como metodologia de pesquisa o Tehêy, metodologia criada pela educadora indígena do povo Pataxó, Dona Liça Pataxó. NALDEIA tem profunda influência nesse processo que é novo para mim, a escrita do meu TCC.

TYFANY

Me chamo Tyfany Maia de Oliveira, mas por nome indígena de benzimento me chamo Yepario. Sou do povo Tukano e nasci em São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, interior do Amazonas. Tenho 22 anos, e faz alguns anos que passei a me questionar sobre várias coisas a respeito da minha identidade indígena, uma delas é o próprio fato de eu ter duas certidões, uma indígena que leva o nome Yepario e uma não indígena que leva o nome Tyfany, assim como todos os outros documentos. Sinto que há uma dicotomia forçada da minha própria identidade enquanto indígena no Brasil. Sou descendente dos povos originários de Pindorama, minha identidade indígena não deveria ser protagonista? Só que aí você percebe que essa é só a gota da água. O próprio nome que o meu povo é conhecido, Tukano, não é originário, mas sim, Yepá mahsã. E isso é só o mais raso exemplo de como o colonialismo tem agido sobre os povos indígenas, mas toda essa história de terror violenta você já conhece. Aqui, quero falar sobre resistência, e o caminho que tenho trilhado para contribuir à luta dos povos indígenas.

Atualmente, estou no terceiro ano do curso de graduação de psicologia na Universidade Federal de São Carlos, no qual ingressei através das políticas de ações afirmativas. O ensino superior tem sido um desafio por diversos motivos, e um dos mais relevantes é o fato da grade curricular não tratar de autores ou conhecimentos e questões indígenas. Trazendo aquele sentimento de dicotomia da minha identidade novamente. Como vou trilhar minha jornada acadêmica/profissional sem deixar de lado minha cultura? E acontece que pra gente o caminho é sempre mais difícil. Mas não estou sozinha, e isso é acalentador, olho pro lado e vejo muitos parentes na mesma luta, persistindo, e isso nos dá forças para seguir.

O NALDEIA é um dos espaços que temos para trazer tudo o que a sala de aula não está nos proporcionando, desde as pesquisas científicas com temáticas indígenas a um simples lugar de fala. Tenho muito a agradecer a minha amiga Cauana por ter me convidado a participar em um dos encontros do grupo, e desde então tenho ido sempre. Participo do grupo desde janeiro de 2024, o que totaliza cinco encontros, sendo que um deles foi remoto devido ao período de férias. No NALDEIA temos a oportunidade de estudar e discutir textos de autores indígenas; trocar experiências e conhecimentos dos nossos povos, muitos desconhecidos por nós próprios, exemplificando a riqueza e unicidade da cultura dos povos indígenas; expor nossas pesquisas e trabalhos; escrever artigos para construir a literatura que sentimos falta hoje; tudo numa relação horizontal entre professores e estudantes, sejam indígenas ou não.

Tem sido um lugar de muito aprendizado e confraternização profissional e pessoal, o grupo é um fator contribuinte para que eu conseguisse me ver atuando profissionalmente sem deixar de lado minhas

raízes, pois vejo que é possível e tenho o apoio para seguir por esse caminho, fazendo do ensino superior uma ferramenta de resistência, que é o que eu vim buscar e pretendo ir muito além, quem sabe uma pós-graduação, pois faz-se necessário ter pesquisadores indígenas na academia brasileira, deixando de sermos apenas objetos de pesquisa - como fomos vistos por muito tempo - rumo a um Brasil menos preconceituoso e mais inclusivo e defensor das causas indígenas.

Sei que o caminho será árduo e muito longo, mas nós, a geração de agora, estamos trilhando o caminho, roçando o mato alto para as futuras gerações saberem por onde seguir, assim como os parentes antes de nós fizeram. E é com esse senso de coletividade que vamos reconquistando território, e assim como todos os coletivos indígenas, o NALDEIA é uma ferramenta de luta importante para trilharmos esse caminho, tanto quanto o tabaco é pro benzedor, principalmente no que diz respeito ao meio acadêmico, um ambiente que deve ser mais colorido com o preto do jenipapo, o vermelho do urucum e a cor de nossas peles.

JOCIMARA

Eu sou Jocimara Braz de Araújo, meu nome indígena é Uará, que significa Garça na língua Patxohã, sou filha do povo Pataxó, nasci e cresci na aldeia Coroa Vermelha, uma das maiores aldeias urbanizadas do Brasil, localizada no município de Santa Cruz Cabrália, Bahia. O povo Pataxó pertence ao do tronco linguístico Macro Jê, da mesma família dos Maxakali, e a língua Patxôhã está em processo de revitalização, pelo fato de quase ser esquecida e apagada através do processo de colonização e nas tentativas dos não indígenas em dizimar o povo Pataxó. Após o início desse processo de revitalização da língua Pataxó, que começou em 1999, foi dado o nome a língua de Patxôhã que significa “língua de guerreiro”, resgatar um idioma é também uma forma de preservação da memória de um povo. Gosto de afirmar que meu povo Pataxó é um povo aguerrido, resistente e resiliente e com esta formação que recebi, em casa, na escola e em comunidade que carrego traços de quem eu sou e afirmo que sou Pataxó com orgulho.

Em 2014, ingressei na Universidade Federal de São Carlos, no curso de Gerontologia e em 2015 me matriculei no curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação, com o apoio dos meus familiares e das lideranças do meu povo, eu pude permanecer com coragem e confiança na graduação, sem desistir dos meus objetivos e do meu papel enquanto estudante indígena. Me formei em Biblioteconomia e Ciência da Informação e, hoje, estou no mestrado em Ciência da Informação e como futura mestre e profissional da CI estou aldeando este espaço que é a Universidade e dando visibilidade aos povos indígenas por meio do ensino e pesquisa, na divulgação de artesanato, preservação da memória e patrimônio cultural e material do povo Pataxó.

Participar do NALDEIA é muito significativo para mim, pois acompanhei o projeto desde o começo, no início das reuniões pensamos em como seria o projeto e para quem seria o NALDEIA, nesse sentido, em diálogos e trocas de ideias com os colegas indígenas e com nosso parceiro Marcos, pudemos ver de fato os nossos encontros acontecendo. O NALDEIA é um espaço de acolhimento, trocas de conhecimentos e epistemologias indígenas e também de confraternização. É um espaço onde priorizamos os conhecimentos indígenas e acolhemos as pessoas não indígenas, pois entendemos que é fundamental esse diálogo para o respeito, apoio e disseminação dos conhecimentos ancestrais e da cultura dos povos indígenas. O NALDEIA está indo para o seu décimo terceiro encontro e foram escritos nove artigos, sendo dois já publicados, três aceitos e quatro aguardando decisão, nos quais três deles tem minha colaboração. Atualmente, estamos engajados cada vez mais em divulgar as pesquisas que os estudantes indígenas vêm desenvolvendo e em realizar eventos e oficinas para formação de indígenas e não-indígenas. Uma das nossas maiores lutas é pela permanência dos estudantes indígenas na graduação e pós-graduação, esta última é importante, pois estamos lutando para que haja bolsas para os indígenas na pós-graduação, uma vez que um dos objetivos do NALDEIA é dar apoio aos pós-graduandos e para sua permanência, nós estudantes indígenas estamos na luta para que haja mais vagas ou reserva de bolsas para os ingressantes no mestrado e no doutorado. Estamos abrindo caminhos para que os parentes possam ser protagonistas de sua própria história e dar voz aos seus povos e ao conhecimento ancestral.

JOSINEIDE

Sou Josineide Jacida da Silva, mais conhecida como Vanessa Silva ou Vanessa Atikum, sou indígena do povo Atikum, do estado de Pernambuco, sou natural da aldeia Lagoa Cercada, localizada no município de Carnaubeira da Penha, porém, atualmente, tenho mais vínculo e convívio com a aldeia sede, a qual morei grande parte da minha vida e me formei na mesma, em uma escola indígena, a Escola Governador Estácio Coimbra, que engloba os conhecimentos do currículo tradicional da BNCC, e também os conhecimentos tradicionais do povo Atikum, sendo eles, a prática do ritual, disciplinas de artesanato, contação de histórias do povo, festejos específicos tradicionais e trabalhos escolares que valorizam e fortalecem a cultura indígena. Sempre vivi no território indígena, durante a infância morei tanto na aldeia do meu pai, aldeia Baixão do povo Atikum, ou na aldeia Lagoa Cercada, da minha mãe, também do povo Atikum, sou filha de Atikum, de ambos os lados, desde que vim ao mundo.

O município de Carnaubeira é dividido entre dois povos, Atikum e Pankará, uma boa parte das aldeias está entre três serras, a Serra Umã e a

Serra do Jacaré onde ficam os indígenas Atikum, e a Serra do Arapuá, onde fica o território do Povo Pankará. Meu povo é muito conhecido pelo seus trabalhos sagrados, pelos nossos artesanatos, nossas benzedeiras, pelo seu ritual chamado toré e também pela rica diversidade de ervas medicinais, as quais usamos nos rituais e também no dia a dia. Infelizmente, não temos mais a língua materna, é algo que a invasão infelizmente nos levou, mas temos nossos próprios costumes e tradições, e isso não nos faz menos indígenas, pelo contrário, isso só mostra a diversidade entre os povos e ainda quebra esse mito de que somos todos iguais, com costumes iguais.

Ingressei na UFSCar em 2019, no curso de Licenciatura em Educação Especial, costumo dizer que caí de paraquedas no curso, pois não sabia exatamente do que se tratava e nunca me imaginava nesta área. Com o passar do tempo, fui me adaptamento ao curso e estava cada vez mais envolvida e apegada a causa das pessoas com deficiência, me fazendo ter proximidade devido a apoiar a causa também dos povos indígenas, pois, esses dois grupos têm semelhanças entre si: a tentativa da sociedade de excluí-los, a luta por seus direitos e por uma educação diferenciada, por inclusão e por respeito a suas diferenças. Atualmente, estou formada em educação especial pela UFSCar e sou estudante do curso de Tradução e Interpretação em Libras/ Português (TILSP), o qual entrei também por meio do vestibular indígena, no ano de 2024. Destaco que meu trabalho na universidade, assim como outros parentes, não é apenas estudar, mas também lutar e resistir, lutar pelas melhorias, resistir ao preconceito e as dificuldades que enfrentamos nesse meio e, por isso, também atuo como palestrante nas escolas e nas próprias universidades, fazendo parte de projetos de extensão que venham debater a causa indígenas à medida que buscam formas de fortalecer esse movimento em todos os sentidos, buscando formas de aldear a universidade.

Comecei a frequentar o grupo desde de junho de 2023, e desde então estou sempre presente nos encontros, pois, o NALDEIA surgiu como uma porta, não só para mim, para muitos estudantes indígenas que sonham em ingressar na pós-graduação, mas destaco que o NALDEIA está muito além disso, os encontros nos proporciona debater sobre vários assuntos de várias perspectivas, entre indígenas e não indígenas, além disso, ter a sua base teórica por escritores e influências indígenas torna tudo mais significativo, pois, estamos em um ambiente frequentado em grande maioria pela população branca, deixando a desejar em relação a presença dos povo indígenas e da população negra do Brasil. Por esses e outros motivos o grupo é tão importante, pois ele prioriza a valorização indígena, à medida que nos fortalece dentro da UFSCar, como indígenas, e como indígenas pesquisadores, nos fazendo deixar de ser objetos de pesquisa e passarmos a ser pesquisador, como dito por Tuhiwai (2018).

O NALDEIA me ajudou muito na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, nas discussões dos encontros, a ver a importância de usar mais

autores indígenas na pesquisa, são pontos cruciais que ajudaram a aprimorar a minha pesquisa. No período em que apresentei meu projeto de TCC, ainda em andamento, também tive muitas contribuições dos participantes e parentes. O grupo me ajudou principalmente na escolha da metodologia Tehêy, usada na defesa do TCC, foram as discussões nos encontros que me levaram a decisão de usar uma metodologia indígena pela primeira vez na UFSCar, os frutos desse acontecimento estão sendo colhidos até os dias atuais, a UFSCar publicou a notícia em seu site, fazendo assim o Tehêy ter mais reconhecimento e valorização pela comunidade acadêmica, destaco essa conquista um grande passo para nós estudantes indígenas, mostrando que somos capazes de usarmos nossas próprias metodologias e conhecimentos ancestrais na universidade, abrindo espaço para a diversidade e para a retomada de território, fazendo jus ao projeto do NALDEIA, de aldear a pós graduação.

Teheamentos Finais

Na metodologia do Tehêy, a parte final é a exposição dos conhecimentos teheados, tendo como base os desenhos produzidos, de forma que, apresentaremos as nossas considerações seguindo essa perspectiva pautada no desenho-narrativa.

Figura 2. Tehêy do artigo



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

A estrutura do nosso tehêy mostra um rio correndo por toda a sua extensão, o rio da ancestralidade, que flui pelo tempo, sendo fonte de vida e representando a ancestralidade indígena. O rio divide o tehêy em duas partes, do lado esquerdo está o mundo que os(as) estudantes indígenas vivenciam em suas comunidades tradicionais, representado pela Casa do Saber e à direita as suas experiências no mundo não indígena, simbolizado pela universidade, com o logo da UFSCar. O rio também lembra a nossa memória, em fluxo contínuo, carregando para o agora o passado e atualizando os nossos repertórios, refletindo sobre seus significados e olhando para o futuro, como fizemos em nossos relatos.

As cores vivas, das estéticas indígenas presentes no tehêy, representam o colorido da natureza carregada de beleza e significado, vista por muitos povos indígenas como uma escrita divina. Os diferentes grafismos na moldura e em outras partes, nos lembram que grande parte do Brasil desconhece e generaliza os povos indígenas, reduzindo toda unicidade e riqueza de cada povo a uma ideia genérica de indígena, simbolizando que adentrar o meio acadêmico é uma porta para dar visibilidade e representatividade aos povos originários, de forma que esses grafismos diferentes mostram a diversidade de povos indígenas presentes na UFSCar, revelando o conceito muito usado pelos(as) estudantes indígenas da UFSCar e presente em alguns relatos: indiagem, que significa ao mesmo tempo o ser indígena, a identidade indígena e o coletivo de indígenas.

Figura 3: Percurso do(a) pesquisador(a) indígena, sementes, raízes, lutas, guerreiros(as), barreiras, desafios, UFSCar, caminho sendo aberto para outros(as) trilharem, NALDEIA como ponte, CCI, pós-graduação, mestrado e doutorado, conquistas do coletivo



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

Os relatos manifestaram que estudantes indígenas têm menos oportunidades de produção acadêmica-científica na universidade que não indígenas e que o coletivo CCI e o grupo de pesquisa NALDEIA, fortalecem esse movimento de resistência dentro da universidade, cada um com suas especificidades e objetivos, contribuindo para realizações dos(as) estudantes indígenas, gerando resiliência para vencer os desafios e barreiras, com o objetivo de alcançar a conclusão de seus cursos e para ingressar na pós-graduação da UFSCar e ao mesmo tempo para a visibilidade e reconhecimento dos seus povos e de seus conhecimentos milenares.

Sendo um dos maiores desafios para um(a) estudante indígena na universidade trilhar a sua jornada acadêmica em conjunto com sua identidade indígena, pois a grade curricular da maioria dos cursos, se não todos, não traz temáticas e nem autores indígenas para salas de aula e nas pesquisas, o NALDEIA chegou para cobrir parte dessa lacuna, com estudos, artigos e pesquisas feitas sobre temáticas indígenas feitas por estudantes indígenas, pois, aqui temos oportunidade para fazer isso. Isso nos possibilita criar uma ponte entre nossa cultura e nossa futura profissão, fazendo com que nos tornemos profissionais sem abandonar nossas raízes, o que é representado pela figura indígena segurando numa mão o maracá, e na outra, o diploma, portando um capelo e um cocar em sua cabeça, respectivamente símbolos de conhecimento e de poder nas sociedades não indígenas e indígenas.

Essa jornada do(a) pesquisador indígena, representada no tehêy, mostra que para os povos indígenas, o caminho que foi confiado pela ancestralidade e pelo mundo invisível, ou seja, pelo mundo dos espíritos, é complexo e árduo, cheios de lutas, desafios, barreiras e sacrifícios diários a serem ultrapassadas e vencidas, porém isso capacita para que se tornem ótimos(as) guerreiros(as)-caçadores(as)-coletores(as) de conhecimentos, o que é retratado pela borduna no desenho. Assim, abrindo na universidade esses caminhos fechados, fazem como na mata, onde o(a) primeiro(a) vai limpando o caminho para os(as) que virão depois encontrarem rastros, pegadas e marcas dos(as) que já por ali passaram, deixando mais limpo e visível por onde pisar e trilhar o destino individual e coletivo dos povos indígenas, simbolizado no tehêy pelo caminho gramado, remetendo ao Caminho de Peabiru, ao mesmo tempo antiga estrada de locomoção e rota espiritual indígena. Como dizia uma parente indígena, Ellen Lima, do povo Wassu Cocal: “O futuro caminha na mata fechada de ontem”.

Figura 4: Tehêy, pescaria de conhecimentos, metodologias indígenas, decolonização do pesquisar



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

O NALDEIA nos propicia, tanto aos estudantes indígenas como aos não indígenas, estudar, conhecer e usar outros tipos de metodologias, inclusive as metodologias indígenas, como o Tehêy, apresentando para o mundo acadêmico as ferramentas indígenas que faz descolonizar e decolonizar o modo como pensamos e realizamos as nossas pesquisas. Outras práticas metodológicas usadas nos encontros do NALDEIA, narrados nos relatos, como a apresentação de pesquisas indígenas concluídas ou em curso e diálogo sobre elas, o estudo e debate de obras de autores(as) indígenas prioritariamente ou não indígenas com temáticas indígenas visam promover o protagonismo indígena no meio acadêmico. Mostrando isso, trazemos o desenho do tehêy como instrumento de pesca do povo Pataxó, além da canoa e remo, próximos do rio e dos peixes, que desse lado do desenho representam a pesca dos povos indígenas e que são levados para outro lado do rio, a universidade, pelos(as) pesquisadores(as) indígenas, se tornando a pescaria de conhecimentos da metodologia Tehêy.

Figura 5: Escrita coletiva do artigo, colaboração e troca de conhecimentos



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

Nos relatos, várias vezes, vimos que a troca de conhecimentos e sabedoria tradicional é essencial para o diálogo e o respeito, estando diretamente ligada aos povos indígenas que mantêm a troca como valor importante entre si e entre os diferentes povos. Participar do NALDEIA é transmitir esses saberes ancestrais como estudantes(as) e pesquisadores(as) indígenas, o que é fundamental para a preservação e difusão cultural, marcado pelo símbolo indígena Desana com mãos se entrelaçando. Essa colaboração entre pesquisadores(as) indígenas e não indígenas, tendo em conta esses conhecimentos como construção de práticas como na confecção do tehêy e na escrita dos artigos compartilhados, vem sendo um grande fortalecimento como coletivo para o grupo de pesquisa, o que é representado pelas diferentes mãos, indígenas e não indígenas, escrevendo um artigo sobre temática indígena, o que é simbolizado pelo grafismo.

Partindo dos conhecimentos ancestrais, tem foco no fortalecimento das práticas tradicionais dos povos originários. O Tehêy envolve projetos culturais e troca de conhecimentos entre diferentes povos dos estudantes indígenas e também não indígenas que fazem parte do grupo de pesquisa NALDEIA.

Figura 6: Músicas, cantos, danças, culturas e oralidade indígenas atravessando o rio e se espalhando pela Abiayala



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

As danças, os cantos, as histórias indígenas contada pelos(as) avós, transmitidas para os(as) mais novos(as), pela oralidade, pelas artes e pelas músicas são como o vento, não controlamos o seu fluxo, mas ele é apresentado pelos(as) nossos(as) sábios(as), ensinando como cultivá-lo e como passar adiante para a próxima geração. Assim, o vento vai estar presente onde ele for acolhido e bem cuidado. É assim também com as nossas músicas, cantos e danças, eles permeiam o universo tridimensional, atingindo o espaço-tempo, sempre presente com quem os percebe e os sente, podendo se tornar também uma comunicação da Terra-Mãe com os(as) seus(suas) filhos(as). Tudo isso é registrado no tehêy através da flauta indígena, chamada em nheengatu de Cariçu, sagrada para alguns povos como os Baniwa que a chamam Pheluma, da qual saem notas musicais de diferentes cores que se espalham por todo o desenho, sem se deter nas barreiras ou divisões, enchendo o mundo inteiro com alegria e espalhando os conhecimentos, as culturas e as artes indígenas dos diversos povos originários pelo Cosmo.

Figura 7: Casa do saber, lugar de passagem de conhecimento ancestral, práticas de rituais sagrados, lugar de cura, povos indígenas que bebem o conhecimento ancestral



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

O grupo NALDEIA, como ponte, representa como a Maloca para os(as) indígenas, sendo compartilhada durante, em cada encontro, a sabedoria de cada povo presente que traz de suas comunidades e de sua ancestralidade esses conhecimentos milenares, o que é simbolizado pela Casa do Saber, local onde as gerações se encontram para compartilhar saberes. A figura indígena bebendo na cuia, como é feito pelos Atikum ao beberem nela a Jurema, representa que os(as) anciãos(ãs) transmitem conhecimentos tradicionais aos(às) mais jovens, que bebem dessa fonte, preservando assim a história, a língua, a medicina natural e outras práticas culturais. Essa passagem de conhecimento é fundamental para a continuidade da nossa cultura e a nossa identidade dos povos indígenas e, trazidas para a academia por pesquisadores(as) indígenas, têm o potencial de ensinar as sociedades não indígenas outras formas de relação entre humanos e não humanos e com o planeta, que ajudem a salvar a vida na Terra, diante de tantos desafios causados pela ação predatória e destrutiva humana.

Figura 8: Seres viventes não humanos, animais, encantados que se espalham pelos dois lados do rio, espiritualidade indígena, Bem-Viver, vida harmoniosa com o planeta e todos os seres vivos



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

O rio ao mesmo tempo representa limites, limite entre o mundo físico e o mundo espiritual, do bem viver e do mal viver da humanidade na Terra e dos conhecimentos ancestrais indígenas e os conhecimentos ocidentais de origem europeia, mas também significa o encontro, em que tudo caminha para a integração dos mundos, dos saberes e dos modos de vida que cada povo segue ou pratica, em suas epistemologias não dicotômicas da realidade. Assim, tudo está interligado, de forma que como a saúde física pessoal é vista pelos não indígenas, sob a perspectiva do bem viver e da espiritualidade dos povos originários, a saúde da Terra deve ser tratada com tanto ou mais cuidado, pois somos parte dela. O contrário também é verídico, não ter saúde ou não ser saudável é consequência do mal viver individual ou coletivo e, logo, seremos atrofiados espiritualmente e doentes. No tehêy desenhamos o Bem-Viver com seres vivos e natureza em harmonia, diferentes animais representando a diversidade da vida e os seres espirituais.

Figura 9: NALDEIA como acolhimento, abraço, diversidade, confraternização, três pessoas representando indígenas do NALDEIA na Pós-graduação



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

O NALDEIA veio com a proposta de aldear a pós-graduação da UFSCar e assim poder pintá-la de jenipapo, urucum e barro branco, esse colorido se estende para além dos indígenas que em parceria e com apoio dos não indígenas, encontramos o fortalecimento para uma ecologia de saberes, partilhas, trocas e interculturalidade dentro do grupo de pesquisa. Essa ideia de diversidade, acolhimento e respeito, presente em tantos relatos sobre as vivências no NALDEIA e nas relações milenares entre os povos indígenas, é sinalizada no tehêy com as três figuras diferentes de mãos dadas sob uma árvore com galhos diferentes que forma a sua copa. Também desenhamos alimentos em um cesto ou peneira indígena, chamado suowá em Tukano, lembrando o lanche comunitário que ocorre nos encontros do grupo de pesquisa, trazidos e compartilhados por todos(as) que simboliza esse acolhimento, abraço e confraternização também bastante citados.

Figura 10: Abiayala e Pindorama, decolonização, de onde falamos, terra dos povos indígenas, retomada do território físico e acadêmico



Fonte: arquivo dos(as) autores(as)

O caráter decolonial e decolinizante dos estudos, debates e pesquisas desenvolvidos no NALDEIA também foi citado nos relatos e é representado pelo mapa invertido (para que fique acima pois é de onde falamos) de Abiayala, nome em kuna para o continente americano, mais especificamente sua porção sul, que significa terra madura, e nela cresce uma árvore repleta de frutos de urucum, usado por muitos povos indígenas para pintura corporal ou de suas artes, como o povo Pankararu nos trajes de palha de seus Praiás. Também desenhamos a nossa querida Pindorama, nome tupi para o território chamado brasileiro, que quer dizer Terra das Palmeiras, que estão ali presentes. Queremos com isso bradar como os(as) estudantes indígenas em suas manifestações: “Os povos originários de Pindorama estão cansados de ser cota no Brasil colonizado!”. No NALDEIA, como muitos(as) relataram, as nossas ações e produções são para aldear a universidade e o meio acadêmico, apoiando as lutas históricas indígenas.

Por fim, o presente texto sendo uma produção de pesquisadores(as) indígenas e não indígenas, usando a metodologia indígena do Tehêy pela primeira vez como metodologia principal de um artigo científico e trazendo relatos das vivências de seus(suas) integrantes, torna-se por si um trabalho de resistência, gerando um fruto intercultural, com sete povos indígenas representados: Atikum, Baniwa, Desana, Pankararu, Pataxó, Tukano e Wassú-Cocal; e multidisciplinar, com estudantes e profissionais, graduandos(as), mestrandas, doutoranda e doutorado de dez áreas: biblioteconomia, ciências biológicas, educação especial, educação física,

filosofia, fisioterapia, gestão ambiental, letras, pedagogia e psicologia, articulados(as) pelo grupo de pesquisa NALDEIA que, como revelou a pesquisa, é pautado na ancestralidade, oralidade, diálogo, troca, diversidade e acolhimento mútuo.

Ao debatermos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas de Abiayala, conhecimentos milenares dos povos negros e conhecimentos de origem europeia, estamos promovendo o diálogo e a integração de povos e de conhecimentos, separadas antes por ideologias e perspectivas abissais e dicotômicas, contribuindo para a abertura de novos caminhos, a retomada de territórios físicos e simbólicos, e a conquista do espaço acadêmico, com protagonismo de pesquisadores indígenas, fazendo com que o pesquisar por e com indígenas, se torne oportunidade inadiável de aprender a valorizar a vida, toda vida, como bem mais precioso.

Referências bibliográfica

AQUINO PEREIRA, Marcos José de et al. **Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas**: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2022.

AQUINO PEREIRA, Marcos José de; DESSANO, Anacleide Assunção Costa Aguiar; PATAXÓ, Jocimara Braz de Araújo; PANKARARU, Pedro Manoel da Silva Santos; BANIWA, Ivanildo da Silva Ferreira; ATIKUM, Josineide Jacilda da Silva (Vanessa Atikum). **Coletivos e estudantes/pesquisadores(as) indígenas aldeando a Universidade Federal de São Carlos.** Revista Ñanduty, 2024 - no prelo.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012.

BRAZ PATAXOOP, Txahá Alves. **O saber matemático nas vivências cotidianas da aldeia Muã Mimatxi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas habilitação em Matemática), Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG), Belo Horizonte, 2018.

BRAZ PATAXOOP, Werymehe Alves. **Tehêy de pescaria de conhecimento**. Percurso Acadêmico (Formação Intercultural para Educadores Indígenas habilitação em Ciências da Vida e da Natureza), Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG), Belo Horizonte, 2019.

CADENA, Mirasol. Cosmopolítica nos Andes. Reflexões conceituais para além da política. **Maloca Revista de Estudos Indígenas**. Campinas, v. 2 , p. 1 - 37, 2019.

CEPAL. FILAC. FF. **Los Pueblos Indígenas de América Latina- Abya Yala y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial.** 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45664-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la agenda-2030-desarrollo-sostenible>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CHOQUEHUANCA, David. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. **América Latina en Movimiento**, ALAI, n. 452, p. 6-13, 2010.

CNPQ. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**, 2024. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2811267514270615#linhaPesquisa> Acesso em: 1 jun. 2024.

CRUTZEN, Paul. The Anthropocene". In: EHLERS, Eckart; KRAFFT, Thomas. (Orgs.). **Earth System Sciencie in the Anthropocene**. Berling: Springer, p.13-18, 2006.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Literatura indígena da oralidade à memória escrita.** In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, p. 39-44, 2017.

_____. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

FILAC. **Visión y Aportes de los Pueblos Indígenas del Abya Yala al Consenso de Montevideo a 10 años de su adopción**. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. Nov, 2023. Disponível em: <https://celade.cepal.org/documentos/plataforma/Update/RecursosDifusion/Vision%20y%20aportes%20de%20pueblos%20indigenas%20al%20CMPD%20a%2010%20a%C3%B1os.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GRAÚNA, Graça. Poema. In: RIBEIRO, Esmeralda. BARBOSA, Márcio (org.). **Cadernos Negros,** v. 29: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, p. 119-126, 2006.

IANNI, Octavio. **A questão nacional na América Latina.** Estudos Avançados, v. 2, n. 1, p. 5–40, jan 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: **indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/media/com_catalogo/images/icone_download.gif>. Acesso em: 1 jun.2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip>. Acesso em: 1 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2022.zip>. Acesso em: 1 jun. 2024.

KRENAK, Ailton. **O movimento indígena e a Constituição de 1988.** In: COHN, Sergio (Org.). Encontros: Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, p.216-227, 2015.

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

KRENAK, Ailton. **A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho**.[Entrevista concedida à] Anna Ortega. Jornal da Universidade. UFRGS, 12 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem-viver**. [e-book on-line], 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024.

JODAS, Juliana. **A luta também é com a caneta: Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas.** 266f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2019.

MACAS, Luis. El sumak kawsay. **Revista Yachaykuna**, Quito, Ecuador, Instituto Científico de Culturas Indigenas (ICCI), n. 13, p. 13-39, jun, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**, 2008. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena. Acesso em: 1 jun. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

PATAXOOP, Dona Liça. Tehêy. [Entrevista concedida a] Marcos José de Aquino Pereira e Jocimara Alves Braz Pataxó. Locução de: Thales Alves Robson Amaral da Silva. Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. **Podcast Café com Esperança**. Spotify, 10 set. 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4LJAmQF4CLqQfM4K9nnEzr?si=ct4p_CTxRkCIqyAMlT_yrg&utm_source=whatsapp>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO (SEMESP). **Alunos declarados indígenas no ensino superior aumentam 374%**, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/alunos-declarados-indigenas-no-ensino-superior-aumentam-374/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias**: Pesquisa e Povos Indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STENGERS, Isabelle. **Cosmopolitics I**. The science Wars. London: University of Minnesota Press, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

Recebido em: 15/06/2024 * Aprovado em: 22/07/2024 * Publicado em: 31/08/2024

METODOLOGIAS COLABORATIVAS NAS PESQUISAS COM EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS: HISTÓRIA DE UM PROCESSO[1]

BRUNO FERREIRA[2]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-0475-8727

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI[3]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-6028-4039

RESUMO: *Que conhecimentos e que metodologias os pesquisadores indígenas trazem para a academia? Que reflexões provocam suas atuações nos espaços acadêmicos de pesquisa? O que reverbera dessas presenças nas pesquisas em educação? Que aprendizagens são produzidas no encontro entre pesquisadores indígenas e não indígenas? O presente artigo, produzido em coautoria por um pesquisador kaingang e uma pesquisadora branca, decorre do encontro de ambos em um processo de pesquisa que constituiu o mestrado e o doutorado do estudante indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Questiona o sentipensar nas pesquisas acadêmicas a partir dos princípios filosóficos kaingang da complementaridade e da reciprocidade, que são a base para as metodologias colaborativas nas pesquisas com educação.*

PALAVRAS-CHAVE: *Reciprocidade; complementaridade; metodologias colaborativas de pesquisa; educação kaingang.*

TO VÃMÉN SĨ HAN: *Kanhgág ag tỹ universidade ki junjun kỹ ag jykre tỹ hẽren nĩn tĩ ag tỹ tag tá jun kỹ? Ag kanhró kar ag ne han há nỹtĩg nĩ, ag tỹ tag tá jun kỹ? Ag tỹ nén ũ to jykre ãn hẽrin kỹ nén ũ to ãn han kigrãg? kaingág kar fóg ag mré nén ũ to rãnhrãj ken kỹ nén ũ tỹ ne to ãg vãnh kajró ũ tỹ vãnh kanhrãnrãn ge ãn han? Nén ũ to vãnhrá tag tỹ ta kaingang kar fóg fi tỹ nén ũ to vãnhrán ge tĩ ãn kar fag tỹ jagnã mré neń to jykrén kỹ to vãsãnsãn kỹ kaingang tỹ mestrado kar doutorado ki vãnh kanhrãn jé ãn han jé vã Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ki. kỹ tag ag tỹ ser jagnã mré to jykrén kej ge nĩ, ag jykre, ag nén ũ to kajró, ag tũ pẽ ki ke ãn kar ser ag mỹ nén ũ há ãn ti, ke gé. Mỹr nén ũ kar tag tỹ ta kaingang ag mỹ tỹ nén ũ há kar nĩ, kỹ ser tag hã to jag nã mré ki vãnh kanhrãnrãn mãn ge ãn vej ge nỹtĩ ser.*

VÃMÉN-PẼ: *Ẽg jykre mré ke pẽ; jagnẽ kanhkã mré mũ; Jagnẽ mré han ke.*

---

[1] Uma primeira versão reduzida abordando este tema foi publicada no *Boletin Educar en la Diversidad* n. 6 – Desafíos contemporâneos de las etnografías en el campo de la educación intercultural. Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad – CLACSO, 2022.

[2] Professor Adjunto na Faculdade de Educação. Doutor em Educação pela UFRGS. Foi professor-fundador do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, Terra Indígena Inhacorá, RS. Integra o Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). E-mail: brunokaingang@yahoo.com.br

[3] Professora Titular na Faculdade de Educação da UFRGS, integrante do Grupo de Trabalho CLACSO "Educación e Interculturalidad" e líder do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS). E-mail: cida.bergamaschi@gmail.com

Introdução

> Construir o desenho da tese deu o que fazer pensar! Para isso, recorri a referências teórico-metodológicas da Pesquisa Colaborativa, fundamentada nos princípios da reciprocidade e complementariedade, baseadas na relação cosmológica kaingang Kamẽ e Kajru - Ũn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã -, antigos caminhos e próprios dos velhos aprender e aprender junto (FERREIRA, 2020).

Apresentamos, neste artigo, a história da construção de ações colaborativas na pesquisa em educação com povos indígenas, teorizando algumas bases que sustentam essas ações. Essa história reúne pesquisadores que atuam na academia e pesquisadores que vivem em suas comunidades, envolvidos na docência e gestão das escolas específicas, diferenciadas e interculturais, em questões comunitárias dos territórios indígenas onde se inserem. Aqui, em particular, inspiramo-nos na experiência, nas trocas e nas aprendizagens mútuas decorrentes da trajetória de mestrado e doutorado em Educação de um pesquisador pertencente ao povo Kaingang junto com a sua comunidade, e uma pesquisadora-orientadora branca que integra o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Vale destacar que, desde maio de 2024, o pesquisador kaingang também é docente na Faculdade de Educação da mesma instituição de ensino superior, tendo ingressado por meio de concurso, conforme disposto no *Edital Concurso Público nº 08*, de 15 de julho de 2023[4], considerando a especificidade da área Educação e Relações Étnico-Raciais, Subárea: Educação Indígena.

Em que medida a pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico e os métodos tradicionais kaingang, ancorados na ancestralidade? Que conhecimentos e metodologias podem ser produzidos em um processo colaborativo de pesquisa que considera as sabedorias dos povos originários na academia? Como os princípios filosóficos kaingang da complementaridade e da reciprocidade possibilitam construir novos conhecimentos no campo da pesquisa em educação? Essas são algumas das questões debatidas neste artigo, situado em um contexto recente da história da educação no Brasil, no que diz respeito à presença indígena no ensino superior, mais especificamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, espaços acadêmicos de pesquisa responsáveis por formar mestres e doutores. Essa presença decorre de lutas históricas do movimento indígena, efetivadas em ações de reparação[5] para possibilitar o ingresso no ensino superior e a participação em espaços de produção de conhecimentos, contribuindo para superar as práticas monoculturais, ainda predominantes na academia. Acreditamos que tais ações, mais do que propiciar uma

[4] <https://www.ufrgs.br/progesp/?page_id=40184>. Acesso em: 16 mai. 2024.

[5] Essas ações, reconhecidas no Brasil como políticas afirmativas, são questionadas em sua nominação por bell hooks (2020, p.54), "como se o uso da palavra 'afirmativa' significasse um grande 'sim' concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos". Concordamos com a autora ao dizer que as universidades começaram a adotar essas medidas de reparação a partir dos movimentos que exigem compensação diante da história de preconceito, discriminação e exploração dos povos originários e diaspóricos.

reparação aos povos indígenas, favorecem a universidade, tornando-a mais diversa e mais plural.

O texto está organizado em quatro seções, conforme explicitado a seguir. Na primeira seção, refletimos acerca da história recente, que mostra a crescente presença de indígenas estudantes no ensino superior e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil, concentrando um olhar mais específico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, palco principal da história aqui narrada. A segunda seção remete aos processos de aproximação do PPGEDU/UFRGS por indígenas pesquisadores, em que a escrita, majoritariamente protagonizada pela professora-aconselhadora, evidencia compreensões e transformações produzidas nesse caminhar compartilhado. O processo colaborativo é refletido nas palavras do intelectual indígena que compõem a terceira seção deste artigo, mostrando o processo de pesquisar, seus questionamentos e suas descobertas, afirmando uma singular autoria que cria espaços epistêmicos, com metodologias e conhecimentos advindos da coletividade kaingang. Por fim, conjuntamente, consideramos as interaprendizagens realizadas nesses processos de pesquisa, refletindo sobre o que reverbera nas pesquisas acadêmicas a partir da atuação de indígenas pesquisadores e de suas jornadas compartilhadas. Pautamos os princípios filosóficos da complementaridade e da reciprocidade, que necessitam estar presentes também nos espaços acadêmicos de produção de conhecimentos, a fim de provocar uma expansão e assim contribuir para superar concepções teórico-metodológicas eurocêntricas e monoculturais que ainda predominam.

Indígenas estudantes nos espaços acadêmicos de produção de conhecimentos

O movimento indígena de ocupar espaços escolares e acadêmicos, iniciado no Brasil de forma mais sistemática na década de 1970 e ampliado no período pós Constituição Federal de 1988, tem se mostrado mais intenso no século XXI. É importante lembrar que a importância da educação escolar é destacada por uma grande maioria de povos, que a consideram um instrumento de fortalecimento de suas culturas, suas lutas e suas identidades. Por isso, temos visto o crescimento do número de indígenas estudantes no ensino superior: dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que a presença indígena nesse nível de ensino cresceu no Brasil cerca de 374% em uma década (2011 a 2021), constando no ano final o registro de 46.252 matrículas.

Apesar da lei que instituiu oficialmente as cotas no Brasil datar do ano de 2012, algumas instituições, nos primeiros anos deste século, estabeleceram ações para possibilitar o ingresso e a permanência de indígenas estudantes em seus cursos. Dentre essas instituições, está a UFRGS, que desde 2008 recebe dez estudantes a cada ano, por meio do Processo Seletivo Específico para Ingresso de Estudantes Indígenas (PSEI), os quais entram em cursos indicados por lideranças dos povos da Região Sul do Brasil. Em 2024, a universidade ampliou as vagas e atendeu, em parte, à

demanda dos povos indígenas, duplicando o número de ingressantes por meio do PSEI. A decisão legal[6] que instituiu o ingresso de indígenas nos cursos de graduação também apontou a necessidade de um programa de apoio à permanência, com vistas à superação dos enormes desafios postos por uma universidade eurocêntrica e branca que ainda não contempla a diversidade de povos, culturas, conhecimentos e metodologias.

Nestes mais de 15 anos, observa-se uma presença constante de indígenas estudantes na UFRGS, embora ainda pequena, se comparada com a afluência de postulantes às vagas oferecidas[7]. A instituição também celebra significativas diplomações: até o final de 2021, 19 indígenas haviam concluído graduação em: Medicina (5), Pedagogia (3), Serviço Social (3), Direito (2), Enfermagem (2), Artes Visuais (1), Educação Física (1), Odontologia (1) e Psicologia (1). Cinco deles já acessaram a pós-graduação *stricto sensu,* acompanhando um movimento que também é nacional, qual seja, a presença indígena nos cursos de mestrado e doutorado. Conquanto observemos egressos indígenas do ensino superior atuando em políticas públicas de saúde e educação, em tribunais, no acolhimento de demandas de seus e de outros povos – recentemente, também no Ministério dos Povos Indígenas –, percebe-se alguns desses graduados escolhem adentrar na pesquisa, abrindo mais um espaço acadêmico de atuação.

Acreditamos em possibilidades complementares que a participação de pesquisadores e intelectuais indígenas proporciona para os processos de produção de conhecimentos, ampliando-se para além das concepções teórico-metodológicas eurocêntricas que, como afirmamos acima, continuam prevalecendo na academia. Também compartilhamos da convicção expressa nas palavras da grande intelectual negra brasileira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: "a excelência acadêmica tem relação direta com a capacidade de aprender com o outro, de saber lidar com a diversidade que é própria da população brasileira, pois lidar sempre com o mesmo exige menos"[8]. Essa compreensão de excelência acadêmica valoriza a diversidade e reconhece que a presença indígena, assim como a de pesquisadores pertencentes a outros povos, enriquece a universidade ao trazer, para o centro das produções e das reflexões, conhecimentos e metodologias até então desconsiderados, ampliando horizontes preponderantemente monoculturais.

Os primeiros indígenas a ingressarem em programas de pós-graduação no Brasil são considerados "desbravadores", e alguns deles tiveram apoio do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que vigorou no país entre os anos de 2001 e 2012, concedendo auxílio, principalmente financeiro, para cursarem mestrado e doutorado em programas brasileiros

[6] Decisão 135/2007 do Conselho Universitário – CONSUN/UFRGS.

[7] Estudos realizados por Doebber (2017) registraram 742 candidatos/as para 100 vagas oferecidas nos Processos Seletivos Específicos para Estudantes Indígenas entre os anos de 2008 e 2017, constituindo uma média de mais de sete candidatos por vaga. A pesquisa também aponta que alguns cursos concentram maior número de candidatos/as, como é o caso de Medicina (um dos cursos mais almejados), que alcançou a marca de 29 candidatos/as por vaga em 2016 (DOEBBER, 2017). Esses dados, que mostram uma intensa procura pelos cursos de graduação da UFRGS, também embasaram o movimento pela ampliação das vagas, pleito alcançado em 2023, o qual reverberou no ingresso de 17 indígenas no PSEI de 2024.

[8] Registro da Aula Magna proferida por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no PPGEDU/UFRGS, em 14/08/2017.

de pós-graduação. Em 2014, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[9], foi criado um Grupo de Trabalho para analisar e projetar possibilidades de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas em cursos de mestrado e doutorado, bem como em programas de mobilidade internacional. O objetivo era fomentar e criar condições concretas para o ingresso desses setores sociais, historicamente excluídos de espaços acadêmicos, nos programas de pós-graduação. Em 2016, o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, visando a "reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais" (BRASIL, 2016). Convém dizer que esses movimentos promissores foram abortados no país com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016; porém, embora timidamente, estão sendo retomados nos dois últimos anos.

Compartilhando o "espírito" destes tempos de lutas e de algumas conquistas que representam as primeiras décadas do século XXI, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS abriu "frestas" para o ingresso de pesquisadores indígenas, formando um ainda pequeno grupo de mestres e doutores. Esse movimento foi ampliado com uma ação afirmativa que passou a vigorar em 2017, estendido a outros programas de pós-graduação da universidade e tornado política institucional no ano de 2023, por meio da Resolução n.º 15 do Conselho Universitário (CONSUN[10]).

O primeiro mestrando indígena ingressou no PPGEDU/UFRGS em 2011 e concluiu seu curso em 2013. A partir de então, tivemos o ingresso de 13 mestrandos e seis doutorandos, sendo que até maio de 2024 foram diplomados 12 mestres e três doutores indígenas em Educação. Cabe considerar que esse é o programa de pós-graduação *stricto sensu* da UFRGS que recebeu e formou o maior número de indígenas pesquisadores e que a Faculdade de Educação também celebra a nomeação dos dois primeiros indígenas professores na instituição, ambos empossados em maio de 2024.

Patrícia Oliveira Brito (2024) reflete sobre a grande incidência de pesquisadores no PPGEDU, principalmente se comparado aos demais programas da UFRGS. Ela conclui que isso "pode apontar o interesse dos povos indígenas pela temática da educação, mas ainda, uma sensibilização do programa em acolher estes pesquisadores" (*Idem*, p. 59).

É esse o contexto que situa o presente trabalho, relatando e teorizando a trajetória de um intelectual kaingang que ingressou em 2013 no mestrado e concluiu o doutorado em 2020, tornando-se o primeiro doutor indígena formado pela UFRGS e atualmente integrando o quadro de professores efetivos da Faculdade de Educação dessa instituição. Junto a ele, está a professora orientadora da dissertação e da tese; na caminhada de aprendente, ela é denominada "conselheira", nome mais condizente tanto

[9] A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

[10] Essa Resolução criou o Programa de Ações Afirmativas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização e Residência Profissional ou Multiprofissional em Saúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. <https://www.ufrgs.br/consun/legislacao/resolucao-no-015-2023/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

com as trocas realizadas com o mestrando e doutorando Bruno Ferreira, quanto com as sabedorias milenares do povo Kaingang.

Interaprendizagens na caminhada de aconselhamentos

Orientação ou aconselhamento? Foi uma pergunta que ecoou na relação acadêmica denominada orientação, que pressupõe uma hierarquia entre estudante-pesquisador desorientado e um professor-orientador que detém o conhecimento para indicar o caminho a seguir. Bruno Ferreira, kaingang pesquisador, no percurso do doutorado em Educação, sugeriu esse questionamento e inseriu uma perspectiva que acena ao colaborativo no que chamamos de orientação de teses e dissertações. Aconselhamento remete a uma relação não necessariamente hierárquica, pois todos os envolvidos no processo são detentores de escuta e aprendizagem, uma forma mais aproximada do que é tradicional para os Kaingang, em que crianças, jovens, velhos, todos ensinam e aprendem, cada um em seus tempos e espaços. Segundo a intelectual e linguista kaingang Marcia Gojtẽn Nascimento, aconselhamento é uma variante da narrativa kaingang, ou seja, "um gênero de discurso denominado jyvãn, traduzido por aconselhamento" (GOJTẼN NASCIMENTO, 2010, p. 82).

Essa reflexão sobre a orientação como aconselhamento tem se expandido no Programa, sem eximir o importante lugar de aconselhador-aconselhadora, que, a partir de uma caminhada mais longa na pós-graduação, cultiva uma escuta atenta e, em um diálogo respeitoso, pode indicar caminhos e mostrar as nuances de uma pesquisa de mestrado e ou doutorado, a qual, em suas especificidades, segue um padrão ditado pela tradição acadêmica monocultural. Indígenas intelectuais refletem sobre a relação de reciprocidade que precisa prevalecer nos processos de aprendizagem e de pesquisa, considerando o diálogo com a universidade a partir de seus conhecimentos próprios e reconhecendo "a junção de dois saberes – um a partir da tradição kaingang e outro vindo da modernidade ocidental que criou a escola" (CLAUDINO, 2013, p. 31). Zaqueu Key Claudino distingue esses dois mundos epistêmicos, mas reconhece possibilidades de compartilhamento e aponta "caminhos para a interlocução do intelectual indígena que trilha dois mundos diversos" *(idem, ibidem*). É importante observar que Zaqueu foi o primeiro indígena a diplomar-se mestre na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação; as reflexões aqui evidenciadas constam em sua dissertação.

Angélica Ninhpryg Domingos, pesquisadora kaingang que hoje é doutoranda em Educação na UFRGS, afirma a mesma perspectiva em sua dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social quase uma década depois do primeiro kaingang no mestrado em Educação. Seguindo seus mestres indígenas, Ninhpryg Domingos (2022, p. 21) afirma: "no Â mré vãmén/diálogos, conversas com o outro é que se aprende, numa relação de reciprocidade e igualdade. Situação em que todos na comunidade indígena assumem uma mesma posição de ensino-aprendizagem: jovens, velhos e crianças". Nessa relação de igualdade e reciprocidade, a pesquisadora também destaca o termo "*jyvãn*/aconselhar"

e reflete sobre o processo de pesquisa realizado no mestrado: "Ressignifico conhecimentos junto à minha orientadora de pesquisa numa relação de complementariedade, principalmente das aprendizagens da escrita, de fato uma relação de vínculo não somente de pesquisa e troca de saberes e olhares, mas de vida" (*Idem*, p. 22). No encontro com os povos indígenas e suas sabedorias, Rodolfo Kusch (2000) mostra que, no pensamento indígena, o conhecimento não se dá segregado do viver, do sentir e do pensar. Assim, a pesquisa que produz conhecimento se enlaça com a vida, como também ensinam os/as intelectuais indígenas que cursam mestrado e doutorado.

Contudo, quando se ingressa em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, muitos desafios são colocados, pois há uma formatação já canonizada pela tradição acadêmica, advinda de uma concepção escolar escritocêntrica[11], tanto para a realização de pesquisas quanto para a elaboração de relatórios (dissertações e teses). São cânones eurocêntricos, constituídos há centenas de anos e de difícil superação, visto que se autodenominam únicos, apresentados, em geral, como sinônimos de eficiência e excelência acadêmica.

Alguns indígenas com uma trajetória de estudos em escolas não indígenas, principalmente de ensino médio e superior, já vêm com a expectativa desse formato acadêmico cartesiano e positivista, ainda preponderante. Embora expressem assombro diante desse modelo considerado único, buscam nele se enquadrar, a fim de obter resultados que, na maioria das vezes, a academia considera satisfatórios. Superar os medos e sentir-se encorajado para trazer suas concepções é um processo que precisa ser apoiado por aconselhamentos e exemplos de trabalhos de excelência já realizados por outros pesquisadores e pesquisadoras sob uma perspectiva insurgente. Na defesa pública de sua pesquisa de mestrado (2013), Zaqueu Key Claudino fez a seguinte ponderação, evidenciando o processo vivido por ele durante a pesquisa:

> No desenvolvimento da pesquisa, me deparei com a importância do conhecimento a partir da cultura, o qual mostra que esta sociedade tem, em sua memória, saberes que a colocam em equivalência e até superioridade em algumas técnicas específicas, se comparada com a sociedade envolvente. É verdade que este povo tem muito a nos ensinar[12].

Nós, docentes nos programas de pós-graduação que acolhemos pesquisadores indígenas na academia, temos a oportunidade de pensar sobre os aportes trazidos por indígenas intelectuais da interculturalidade para o centro acadêmico e, a partir deles, projetar cenários mais plurais na pesquisa, considerando as memórias ancestrais de conhecimentos e

[11] Concepção escritocêntrica é usada aqui como crítica à centralidade da escrita e, mais especificamente, da escrita alfabética, em geral considerada única na educação escolar em geral. Em contraponto, destacamos a importância de outros modos de produzir e registrar conhecimentos também na academia, valorizando a oralidade, assim como outras grafias – símbolos gráficos que contêm as epistemes milenares dos povos originários.

[12] Fala proferida em sessão pública de defesa de dissertação de mestrado, ocorrida em 20 de junho de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

metodologias próprias dos povos originários. São disposições ético-políticas que podem ser traduzidas como pesquisas-ativistas – como todas são. Isso porque não acreditamos mais em neutralidade na produção de conhecimentos. Precisamos explicitar nossos posicionamentos e nominar o caminho por onde fazemos o ativismo no campo da pesquisa, produzindo metodologias e teorias insurgentes, capazes de criticar os cânones unívocos da modernidade europeia e de mostrar alternativas para pluralizar os espaços acadêmicos de pesquisa. Contudo, sabemos o quão difícil é defender esses posicionamentos e, principalmente, construir teorias e práticas em pesquisa em que se considerem concepções outras, que fogem ao padrão eurocêntrico. Patrício Guerrero Arias, em outras palavras, traduz essa necessária crítica, anunciando concepções vindas do sentipensar[13] da América profunda que podem tecer outros modos de produzir conhecimentos.

> La hegemonía de la razón cartesiana construyó una visión fragmentada de lo humano al decirnos que somos solo seres racionales, y desde una razón sin alma, se nos alejó del espíritu de la vida. Todas las sabidurías insurgentes, en cambio, han tenido una visión holística de lo humano, pues siempre han sabido que somos, sobre todo, corazón y que desde el fuego que habita en su interior, podemos dar un sentido distinto no solo a la inteligencia, sino a la vida [...]; de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia (GUERRERO ARIAS, 2011, p. 29).

Trazer essas concepções para o centro dos estudos que realizamos na academia contribui para construir outros horizontes de pesquisa, enriquecendo-a. Mais ainda, contribui para encorajar indígenas pesquisadores a perscrutar os conhecimentos e as metodologias próprias na construção intercultural e interepistêmica de suas pesquisas. Esse caminho que escolhi como professora e como pesquisadora há mais de 20 anos tem me propiciado aprendizagens preciosas com a educação e as escolas indígenas, bem como a (con)vivência com coletivos dos povos Guarani e Kaingang. Nos primeiros anos do século XX, ao realizar o doutorado em Educação, resultando na tese *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani* (BERGAMASCHI, 2005), escolhi o estar-junto como uma perspectiva metodológica, embasando a etnografia que decorreu de uma convivência profunda e afetuosa, ainda mantida por laços com muitas pessoas que conheci à época; algumas já chegam à universidade como estudantes da graduação e

[13] Sentipensante, uma noção apreendida e difundida por Orlando Fals Borda (2015) em seu trabalho junto aos povos originários e ribeirinhos colombianos, que consideram o pensar na dimensão do próprio viver, ou seja, como ação do coração e da mente = sentir-pensar.

pós-graduação e ou colegas de extensão na Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS[14].

Esse estar-junto contemplado na pesquisa de doutorado seguiu como uma postura ética e política nas ações de pesquisa-ensino-extensão que desenvolvo desde então, buscando uma "justa visão daquilo que é o outro", um "identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem *a prioris* judicativos ou normativos" (MAFFESOLI, 2001, p. 142). É essa postura que procuro manter nos encontros com indígenas estudantes que chegam à universidade desde o ano de 2008, nos cursos de graduação, o que se ampliou a partir de 2011, com o acolhimento de pesquisadores indígenas no PPGEDU[15]. Compreendo que somos corpos marcados pela colonialidade – ainda que o meu seja protegido pela branquidade. Esses estudantes são profundamente afetados pela violência colonial, que discrimina a língua, exclui dos espaços de poder-saber, usurpa a terra e não oferece oportunidade; quando propõe a interculturalidade, é uma interculturalidade assimétrica, muito desigual e muitas vezes apresentada apenas na teoria. Mantenho-me aprendente também com colegas de outros contextos de pesquisas educacionais, como Rosana Podestá Siri (em memória), da Universidad Autónoma de Puebla e Universidad Pedagogica Nacional, México, que, ao buscar compreender os relatos de professores indígenas que chegam à universidade para participar de um projeto intercultural de formação, lembra:

> Generalmente se les ve como seres inferiores que no pueden colaborar con la tarea que la institución desempeña. [...] Los maestros [indígenas] comienzan a involucrarse y a tomar conciencia de que el conocimiento indígena existe, que ellos fueron socializados en él y que es valioso y digno de enseñarse en la escuela porque forma parte de sus prácticas culturales. (PODESTÁ, 2012, p. 21,22).

No exercício de uma escuta sensível, fomos nos dando conta de que as metodologias e os conhecimentos abordados por intelectuais indígenas em suas pesquisas não poderiam ser somente os impostos pela academia: um mundo autóctone, em que os conhecimentos são compartilhados e não são apropriados individualmente, poderia mostrar-se e configurar processos colaborativos nas pesquisas. A colaboração vem desde os territórios de origem, desde os saberes-conhecimentos ancestrais, assim como disse Zaqueu Key Claudino, em sua já mencionada dissertação de mestrado:

[14] É uma ação nacional de formação continuada de professores indígenas, criada no ano de 2013 e desenvolvida no âmbito da extensão universitária, com o objetivo central trazer a autoria indígena na produção de materiais didáticos nas línguas originárias e a qualificação das escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais. Nessa ação, que no núcleo UFRGS envolve os povos Guarani e Kaingang do estado do Rio Grande do Sul, o diálogo com as sabedorias ancestrais ocorre por meio de pesquisas desenvolvidas por professores e alunos das escolas indígenas em seus territórios, bem como com a participação de mestres e mestras de cada povo.

[15] Desde então, tive a oportunidade de acompanhar, como "aconselhadora", a realização de seis processos de mestrado (cinco de intelectuais *kaingang* e um *xokleng*) e dois de doutorado (um realizado por intelectual *kaingang* e outro por um *guarani nhandeva*). Atualmente, "aconselho" uma doutoranda *kaingang*.

> Esta proposta será desenvolvida dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, contemplando a metodologia Kaingang que inclui a oralidade, os costumes, a cultura e a tradição. [...] Falo aqui da transmissão da sabedoria como prática dos antigos: Kanhgág si ag tỹ kinhra ẽn ti – aquilo que os velhos conhecem e dominam (CLAUDINO, 2013, p. 29).

No Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade[16], vem sendo uma prática mais frequente considerar metodologias colaborativas nas pesquisas com educação indígena, ao aprender com os indígenas estudantes que trazem as sabedorias de seus territórios ancestrais - que é teoria e prática em conexão. Comprendemos que a "teorización indígena emerge dentro de un complejo campo multiétnico – respecto de su construcción epistemológica, como de su práctica política – y está vinculada a la apropiación crítica de sistemas externos de conocimiento, enmarcados por un pensamiento propio" (RAPPAPORT; RAMOS PACHO, 2005, p. 40).

Acessar relatos de experiências em pesquisas colaborativas realizadas também em outros espaços acadêmicos visando a empoderar as iniciativas indígenas foi e ainda é importante para o grupo. Como exemplo, pode ser mencionado um artigo que nos foi muito inspirador; publicado em um periódico científico, seus autores (indígena pesquisador e linguista, vinculado ao CRIC[17] - Colômbia, e pesquisadora da Georgetown University, Washington) indagam sobre a natureza da teorização indígena, mostram a "história" reflexiva que fazem em coautoria, inserindo a perspectiva da tradução, evidenciando e refletindo sobre como os indígenas dizem seus conceitos na academia e no mundo da ciência. Nesse sentido, também destacamos a Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, que desenvolvemos de forma colaborativa com comunidades, professores e mestres dos saberes próprios Kaingang e Guarani. São espaços de empoderamento, pois, a partir dos conhecimentos originários e considerando suas ciências ancestrais, produzem materiais didáticos que registram e expressam metodologias e teorias, ou seja, epistemologias próprias, bem como qualificam as escolas para que sejam específicas, diferenciadas e interculturais, conforme orienta a legislação da educação escolar indígena no país.

Com essas inspirações, vamos conformando uma comunidade de aprendizagem intercultural e afirmando metodologias colaborativas em nossas pesquisas, que passam a ter o aval da comunidade científica da educação. Em sua tese de doutorado, Michele Barcelos Doebber (2017, p. 49-50) afirma uma pesquisa:

> que se pretende colaborativa, assentada na conversação interétnica e no diálogo de saberes. [...] a busca por uma metodologia colaborativa pode contribuir para um trabalho

[16] O Peabiru é um grupo que reúne pesquisadores de diferentes instituições, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/228740) e coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS (https://www.ufrgs.br/peabiru/).
[17] Consejo Regional Indígena del Cauca, Colômbia.

> investigativo que reconhece os sujeitos de pesquisa como produtores de conhecimento, através de uma perspectiva de colaboração intercultural e de uma nova disposição ético-política, e o quanto todos podem aprender nesse processo.

Outro registro que exemplifica as aprendizagens que realizamos no diálogo com as sabedorias indígenas é evidenciada na tese de Juliana Schneider Medeiros & coautores (2020). Além da coautoria, nomeando os sábios e as sábias que ofereceram seus conhecimentos acerca da história da escola kaingang, a pesquisadora considera a abordagem colaborativa em sua metodologia, reconhecendo que o conhecimento flui nas duas direções: daquilo que a academia produz e dos conhecimentos ancestrais do povo Kaingang. Configurando a colaboração no processo de pesquisa, diz Medeiros (2020, p. 30): "Busquei fazer uma pesquisa colaborativa, em que os professores kaingang foram fazendo junto comigo, não só ao me acompanharem nas entrevistas, mas depois ao discutir os dados e pensar comigo sua análise".

Essa caminhada, que vem conformando uma comunidade intercultural de pesquisa, tem a participação colaborativa de pesquisadores e pesquisadoras indígenas na vivência de processos de aconselhamento na produção das pesquisas de mestrado e doutorado. Bruno Kaingang, coautor na escrita deste texto, ingressou no mestrado no dia 1º de agosto de 2012 e concluiu sua dissertação no período de dois anos, como indicado pela CAPES. Em 2016, fez seleção para o doutorado, tendo defendido a tese *Ũn Si Ag TũPẽ Ki Vẽnh Kajrãnrãn Fã - o papel da escola nas comunidades Kaingang* (FERREIRA, 2020) no dia 4 de dezembro de 2020, inaugurando a ainda pequena comunidade de doutores indígenas formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Intelectual e ativista, sua trajetória de vida é narrada de forma reflexiva nas pesquisas como uma metodologia autobiográfica, que se confunde com as ações do movimento indígena do Brasil por reconhecimento institucional. Envolvido com as lutas históricas dos povos indígenas, contribuiu na elaboração de políticas públicas educacionais e tem atuado como um intelectual da interculturalidade, hoje professor na Faculdade de Educação da UFRGS.

Nosso encontro remete a tempos anteriores à pós-graduação *stricto sensu*, em atuações que oportunizaram uma caminhada conjunta de aprendizagens, compartilhando atividades acadêmicas de formação de professores, como no curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) Educação, Diversidade e Cultura Indígena da Escola Superior de Teologia (EST/COMIN, 2009/2010) e, em seguida, no curso de especialização PROEJA Indígena[18], desenvolvido na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) nos anos de 2010/2011. Em ambos, Bruno fez parte do grupo de docentes, evidenciando sua disposição ética e política com a educação e a escola dos

[18] Referência ao curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) específico para indígenas, organizado e desenvolvido na Faculdade de Educação, UFRGS, como parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), programa criado em âmbito nacional no ano de 2005 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

povos indígenas em geral e do povo Kaingang em particular. Igualmente, tem contribuído de forma intensa na construção de diálogos interculturais na e com a academia, produzindo e publicando conhecimentos que qualificam e pluralizam os espaços acadêmicos de ensino-pesquisa-extensão, especialmente na área da Educação, tendo como fundamento as sabedorias ancestrais de seu povo – os princípios filosóficos da complementaridade e da reciprocidade.

Assim como Grada Kilomba (2019), Bruno Kaingang questiona o conhecimento eurocêntrico e branco que predomina na academia, denuncia a violência monocultural que nega e apaga outras metodologias, reconhece e critica a não neutralidade desse "centro". Porém, acima de tudo, afirma a necessidade de pluralizar os espaços acadêmicos, anunciando metodologias e conhecimentos advindos das culturas indígenas.

Processos colaborativos nas pesquisas com educação indígena – concepções Kaingang

A pesquisa colaborativa supõe caminhos de co-construção entre os parceiros envolvidos no processo de formação. Articula teoricamente a produção de conhecimentos coletivos em um processo simultâneo de envolvimento e de aprendizagem dos pesquisadores e na aproximação com as comunidades escolares das terras indígenas, especialmente o território de pertencimento do pesquisador, ou seja, a comunidade kaingang. Nesse percurso, buscamos uma visão/ação colaborativa na construção dos conhecimentos e na partilha dos saberes, a partir de um processo coletivo de interpretação e de elaboração teórico-metodológica, no qual a teoria e a prática se relacionam de forma equitativa e constante. É importante dizer que o pesquisador kaingang tem uma trajetória de formação em sua comunidade anterior e concomitante à acadêmica, atuando como professor bilíngue na escola indígena e liderança política no movimento indígena nacional.

A ideia de colaboração entre pesquisadores, docentes e pessoas da comunidade na construção de conhecimentos surge da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício do professor, suas comunidades e a pesquisa/pesquisador que pretende ajudar a esclarecer situações-problema. Nesse sentido, parece existir um abismo entre a universidade, o meio escolar indígena e suas comunidades; entre a teoria que se produz em um enorme distanciamento desses atores e a prática almejada para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e de qualidade. Os conhecimentos construídos a esse respeito, que muitas vezes têm sido de responsabilidade de instituições de ensino superior, apresentam dificuldades para incidir nas ações docentes e são limitados para ajudar as professoras e os professores a enfrentarem as complexidades educativas e as questões que envolvem as comunidades escolares com as quais se confrontam nos seus cotidianos.

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa pressupõe a contribuição das professoras e dos professores em exercício nas escolas indígenas nos processos de investigação, atuando junto de suas comunidades, que se tornam coautoras do conhecimento que está sendo elaborado na academia.

Em uma compreensão epistemológica, significa dizer que a pesquisa colaborativa, na construção de conhecimentos, está ligada a uma prática profissional em que se considera o contexto real, sendo constantemente atualizada nos termos dos recursos existentes em situações reais. Portanto, o trabalho de pesquisa realizado no mestrado e no doutorado carrega preocupações dos povos indígenas com as perdas históricas de suas tradições culturais, seus idiomas, histórias e costumes, seus conhecimentos e técnicas, em detrimento dos conhecimentos e tecnologias ocidentais, impostos por ações coloniais violentas. Aqui, reportamo-nos ao povo Kaingang, pertencente ao tronco Macro-Jê, que vive no sul do Brasil e compõe o grupo Jê-Meridional. A organização sociocultural kaingang é fundamentada por princípios cosmológicos dualistas que, conforme seus mitos originários, são representados pelos antepassados Kamẽ e Kajru. Essa dualidade não impõe uma separação espacial entre os diferentes clãs, visto que é regida pelo princípio social de reciprocidade e de complementaridade, uma premissa filosófica importante a ser considerada em uma pesquisa.

Como sabemos, esse povo tem o seu sistema de educação tradicional, suas metodologias, seus espaços-tempos próprios, Ũn Si Ag Tũ Pẽ. No entanto, a escolarização imposta por modelos e políticas educacionais direcionados à integração indígena na sociedade nacional produziu e continua produzindo perdas e, muitas vezes, tem substituído valores fundantes nos modos tradicionais de construir e transmitir conhecimentos. Diante disso, é importante recuperar os meios próprios de (re)produzir e transmitir às gerações os conhecimentos que ainda existem nas memórias dos velhos e sábios, fazendo, assim, uma educação escolar de qualidade nos territórios indígenas kaingang, ou seja, uma escola bilíngue, efetivamente específica e diferenciada. Contudo, para que isso ocorra, é preciso aproximar esses sábios das pesquisas que tratam da educação e da escola; é necessário considerar o coletivo, intrínseco ao modo de vida originário, assim como a tradução, que traz para a teorização indígena a compreensão de modelos escolares forâneos.

Portanto, para recorrer à pesquisa colaborativa, é necessário considerar que:

> La teorización indígena es un producto derivado de complejas negociaciones entre las prioridades y discursos políticos del movimiento étnico, por un lado, y de la construcción de sistemas de investigación epistemológicos y metodológicos indígenas que dialogan con los sistemas de investigación occidentales, por el otro. [...] Además, es necesario entender que la colaboración no ocurre entre los académicos y los indígenas como si fueran dos grupos monolíticos. (RAPPAPORT; RAMOS PACHO, 2005, p. 48-49).

Ao relatarem uma experiência colaborativa, os autores acima citados argumentam que pesquisar em uma organização indígena é basicamente produto das relações entre colaboradores. São esses “atores étnicos” não homogêneos que constroem a metodologia para pesquisar juntos. Desse modo, pesquisar com um coletivo kaingang é apoiar-se nos princípios de reciprocidade e complementaridade, baseados na relação cosmológica Kamẽ e Kajru, ou no Ũn si ag tũ pẽ – antigos caminhos próprios dos velhos

aprender e aprender juntos. A ressignificação da pesquisa colaborativa cumpre um papel de diálogo entre o método científico ocidental moderno e os métodos tradicionais kaingang, ancorados na ancestralidade, a fim de construir novos conhecimentos na perspectiva indígena. Nesse sentido, o procedimento metodológico possibilita trazer o posicionamento científico kaingang na construção da pesquisa, bem como em sua escrita, promovendo a relação entre diferentes conhecimentos, metodologias e saberes na elaboração acadêmica.

Para tanto, é preciso agregar a esse processo a autoetnografia, reconhecendo e incluindo a experiência do pesquisador, "tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa", recorrendo, por exemplo, a memórias, autobiografias e histórias de vida. Igualmente, é importante considerar "os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.)" (SANTOS, 2017, p. 219). Isso possibilita adensar à pesquisa científica as experiências emocionais, pessoais e coletivas como elementos fundamentais, permitindo descrever práticas culturais da tradição e valorizar as relações produzidas ao longo da história individual e coletiva dos colaboradores. Favorece, ainda, a autorreflexão, dando equilíbrio intelectual e emocional na produção do trabalho, emergindo da (re)descoberta individual e ascendendo ao coletivo envolvido na construção da pesquisa.

Com esse entendimento, torna-se importante recorrer à roda de conversa, prática antiga dos povos indígenas, ferramenta metodológica que induz os participantes a recorrerem à autoetnografia, o que permite identificarem-se com o trabalho em construção, acessar o pensamento mais profundo a respeito de si e do grupo/comunidade a que pertencem, tecer opiniões reflexivas, transpor experiências emocionais e trazer para a pesquisa detalhes importantes ocultados da vida diária. Nesse entendimento, a autoetnografia é um qualificador colaborativo relevante para reconhecer conhecimentos e metodologias indígenas que estavam invisíveis, valorizando-se relações produzidas ao longo da história e conferindo maior equilíbrio e rigor à pesquisa que emerge da descoberta individual e ascende ao conhecimento coletivo, em um processo de retroalimentação – um movimento decolonial.

A roda de conversa, ressignificada a partir do entendimento kaingang de ã mré vẽmén – conversa com –, é uma prática tradicional que muitas vezes acontece ao redor do fogo, em que não se usa lápis ou caderno para fazer anotações. A roda de conversa na pesquisa permite o uso da língua materna e a oralidade – fontes de saberes e conhecimentos – como condutoras de reflexões e de elaboração de informações relevantes para o trabalho. A língua portuguesa ocupa um segundo plano, ficando invisível aos colaboradores kaingang[19], permitindo maior participação nas conversas e escuta aos elementos primordiais na construção do conhecimento. Essas conversas não acontecem com tempo e hora predeterminada, mas de forma organizada em momentos de eventos, como festas, reuniões tradicionais e

[19] Os colaboradores são professores e professoras que atuam na escola *kaingang*, são crianças acompanhadas por suas mães e seus pais, são os Kófa (velhos e velhas). Em geral, as conversas ocorrem nas noites, em momentos "informais formais" de contação de histórias.

no tempo espaço familiar. A "informalidade formal" produz a leveza no diálogo entre os colaboradores em todo o processo. É importante destacar que, a partir das rodas de conversas com os colaboradores, são feitos os direcionamentos da escrita/pesquisa e o redirecionamento final do texto.

Assim, a metodologia colaborativa ganha forma e, ressignificada na relação cosmológica kaingang, permite a construção envolvendo os Kófa (velhos e velhas), os Kujá (sábios e sábias), pessoas das comunidades, professores e estudantes, que expressam suas ideias. Na perspectiva metodológica colaborativa, os participantes das rodas de conversas, além de contribuírem na construção dos conhecimentos, podem participar do redirecionamento da formatação final da pesquisa. A roda de conversa, ã mré vẽmén – conversa com –, envolve a tradução como elemento formador de pensamento e como estratégia que torna conceitos da sociedade não indígena compreensíveis ao grupo ou às pessoas, a partir da oralidade.

Para o povo Kaingang, a roda de conversa é uma prática que permite diálogos entre pessoas de diferentes épocas, promove lembranças, ativa memórias, acessa e transmite conhecimentos e sabedorias dos tempos passados, em um movimento circular constante entre passado-presente-passado na construção de conhecimentos. A roda de conversa também é recíproca, pois, "viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem" (FERREIRA, 2014, p. 34). Valorizando e recuperando ferramentas e metodologias próprias de aprendizagem baseadas na tradição oral, as rodas de conversa fortalecem conhecimentos de espaços-tempos passados, ancestrais, considerando o sagrado, a espiritualidade kaingang.

Atualmente, além dos espaços tradicionais e formas próprias de aprender no cotidiano comunitário, a escola passa a ser um espaço a mais na construção de conhecimentos e da educação das crianças. Pode-se dizer que professores e crianças vão ressignificando a escola como lugar de diálogo, e não de imposições. As rodas de conversa e a oralidade, que faz ressurgir a escuta profunda, silenciosa, ganham presença constante como metodologias potentes nos processos de aprender dos povos indígenas. Portanto, consideramos que a roda de conversa, a oralidade e a tradução são ferramentas essenciais na metodologia colaborativa, não só para a construção e transmissão dos conhecimentos nos processos de pesquisa acadêmica, como também para a estruturação da compreensão e o aprofundamento das relações práticas nas comunidades indígenas, mais diretamente na construção da escola indígena, onde a educação não pode estar separada de outras situações da vida.

Entre o povo Kaingang, é muito importante destacar a relação de dualidade cosmológica que se faz presente nas rodas de conversa, em termos e ou palavras significantes, como ã mré vẽmén – conversas com. As conversas são coordenadas por um interlocutor, que ordena as falas entre os participantes, em busca por compreensão e superação de dúvidas na construção coletiva como estratégia para envolver a comunidade no processo da pesquisa. Dessa forma, *ã mré vẽmén* é uma das atividades voltadas para o esclarecimento de situações-problema e de novas descobertas, com base em metodologias próprias. É assim que o pesquisador pode fazer traduções de informações desconhecidas dos colaboradores para a língua materna.

Vale ter na tradução uma estratégia que torna conceitos da sociedade não indígena compreensíveis aos Kaingang, a partir da oralidade e da sua própria língua. A oralidade também compõe a metodologia, que privilegia a escuta sensível, criando e ressignificando conceitos para o diálogo entre os colaboradores indígenas e a produção acadêmica, em um movimento que parte do olhar indígena e se dirige à academia, com novas perspectivas de produção de conhecimentos. Esse é também um movimento intercultural ou interepistêmico, ao traduzir e tornar compreensíveis conhecimentos distintos, advindos de duas cosmologias: a indígena kaingang e a acadêmica ocidental. Por um lado, afirma o conhecimento originário do povo Kaingang na sua concepção e, por outro, produz um entendimento necessário na escrita em língua portuguesa, aproximando-se da academia.

Por isso, a oralidade fortalece a escuta, fundamentada na tradição ancestral indígena de transmissão dos conhecimentos, como conta-ação das experiências e das histórias de vida, individuais e coletivas. O silêncio é também uma ferramenta da escuta e motiva uma fala tranquila aos mais velhos: a calma e a serenidade aperfeiçoam a narração e a escuta de suas histórias.

Muitas vezes, o que parece uma simples construção de pesquisa vai além dos objetivos pesquisados, pois adentra no âmbito do desconhecido para a maioria das pessoas não indígenas que integram o grupo e, por vezes, até para os próprios indígenas, que vivenciam a "surpresa da descoberta", o acesso às memórias ancestrais. Assim, a pesquisa colaborativa vai desvendando caminhos para o invisível, revelando detalhes que enriquecem os trabalhos investigativos acadêmicos. Acessado, isso ajuda a entender as mudanças sociais para e na sociedade kaingang. Os dados da pesquisa não são tomados só em informações, mas na reverência a memórias por vezes esquecidas e na criação de metodologias colaborativas, que constituem novos caminhos e novos conhecimentos sobre antigas práticas.

Todo esse movimento teórico-metodológico conduz ao trabalho escrito, empodera a comunidade e o/a pesquisador/a, bem como as professoras e os professores kaingang, que se sentem encorajados a desenvolver práticas pedagógicas próprias na educação escolar, a partir dos conhecimentos e metodologias construídos nos espaços-tempos de suas comunidades, da ancestralidade até os dias atuais, com as devidas ressignificações de cada contexto. A produção do trabalho investigativo colaborativo assume, pois, duas funções fundamentais: a primeira é fortalecer a autonomia indígena (professores, estudantes, povo indígena) na produção e condução de suas práticas pedagógicas, na (re)produção de conhecimentos e saberes segundo suas concepções de mundo; a segunda é trazer para a academia a reflexão de que são possíveis outras formas de pensar e construir conhecimentos com outros olhares, outras epistemologias, em um movimento de renovação.

Nesse sentido, a roda de conversa, como metodologia de pesquisa, desempenha uma prática intercultural, a relação de respeito e (con)vivência entre conhecimentos e saberes indígenas e conhecimentos acadêmicos. Por esse caminho, a pesquisa vai se fundamentando em uma construção do diálogo intercultural e interepistêmico, que pode resultar na construção de conhecimentos decoloniais.

A interculturalidade que reverbera na pesquisa acadêmica – à guisa de conclusão

Embora ainda longe de uma universidade intercultural – quando não será mais uni, mas pluriversidade –, podemos, sim, reconhecer sementes que são aqui plantadas com a presença indígena. Conquanto concordemos, com Angélica Ninhpryg Domingos (2022, p. 5), que "a universidade foi criada para ser a domadora e não permitir ser domada, para ser transformadora e não permitir ser transformada", temos a convicção de que interaprendizagens são produzidas no encontro dos saberes acadêmicos com ontologias e epistemologias indígenas. Diante dos questionamentos que nos colocamos neste texto, que veio trançando reflexões produzidas conjuntamente no encontro de dois mundos, o acadêmico e o indígena, destacamos o que reverbera como possibilidade para domar, para (trans)formar os espaços acadêmicos de pesquisa. As metodologias colaborativas cumprem um papel de diálogo entre o método da ciência moderna ocidental e os métodos tradicionais da ancestralidade kaingang, que apresenta para a academia os princípios filosóficos da complementaridade e reciprocidade.

A partir desses princípios, sublinhamos algumas das interaprendizagens que já habitam os espaços acadêmicos da pesquisa em educação: metodologias que preconizam o cuidado, o respeito à ancestralidade, aos membros da comunidade, ao modo de vida de cada povo; a roda de conversa, assentada na escuta sensível e na oralidade, como força e tecitura das tramas que constituem os conhecimentos; as línguas originárias e a valorização de autores indígenas nacionais e internacionais como referências importantes para a reflexão; a tradução, baseada na disposição sincera em compreender as concepções forâneas que a prática da interculturalidade requer; respeito e atitudes acadêmicas que denunciam violência, seja nos territórios indígenas, seja na universidade ou em outros espaços; posturas críticas em relação à colonialidade e ao colonialismo, evidenciando a necessidade de enfrentar as estruturas acadêmicas coloniais; modos de resistência e (re)existência para alcançar a superação da colonialidade por meio de diálogos e práticas interculturais e interepistêmicas.

Reconhecemos que as presenças indígenas na academia, como estudantes, pesquisadores, professores, aconselhadores, podem ser pensadas como a necessária reparação histórica pelos enormes e inomináveis prejuízos causados com a invasão e usurpação de territórios, pela violência e pela opressão colonial. Ainda mais, podem ser sentipensadas como a grande contribuição que as sabedorias originárias trazem para o seio acadêmico, contribuindo para a almejada excelência. Considerando que os conhecimentos ocidentais brancos estão se esgotando e levando as sociedades ao caos irreversível, a academia e a sociedade branca em geral, marcadas pelas concepções individualistas da modernidade ocidental, só se enriquecem com as sabedorias advindas do mundo indígena. Trata-se de posicionamentos teórico-metodológicos e disposições ético-políticas cujas bases são os princípios filosóficos que agregam valor ao mundo eurocêntrico e monocultural. Sentipensar a pesquisa acadêmica na área da educação

levando em conta essas premissas é uma oportunidade de encontrar a América profunda, até então excluída da academia.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 12,** Brasília, 2016.

BRITO. Patrícia Oliveira. **Sabedorias Insurgentes - possibilidades interepistêmicas na academia:** a pesquisa indígena na pós-graduação stricto sensu em Educação na Região Sul do Brasil (2002 – 2023). Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição indígena kaingang.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas graduações da UFRGS:** Movimentos de Re-Existência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para America Latina**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang:** processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Bruno. **Ũn Si Ag Tũ Pẽ Ki Vẽnh Kajrãnrãn Fã -** o papel da escola nas comunidades Kaingang. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GOJTÊN NASCIMENTO, Márcia. **Ẽg Vĩ Ki Kãmén Sĩnvĩ Han – As artes da palavra no Kaingang.** In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). Pensando a Educação Kaingang. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, p. 73-97, 2010.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política.** In: Alteridad - Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, nº 10, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior 2021**. Brasília: MEC, 2022.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indigena y popular en América** - Obras Completas, Tomo II. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MEDEIROS, Juliana Schneider & coautores. **As Escolas do Serviço de Proteção aos Índios em Postos Indígenas Kaingang: entre es documentos oficiais e as vozes dos Kófa** (1940-1967). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NINHPRYG DOMINGOS, Angélica. **Êg Tigti Jamã Kri, Êg Jamã Pê, Êg Ny Ga Fi - Entre Território e Territorialidades Originárias:** a resistência Kaingang frente às violações dos direitos indígenas no Sul do Brasil. Dissertação (Mestrado em Política Social e Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PODESTÁ SIRI, Rosana Stella. **Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas.** Currículo sem Fronteiras. v.12, n.1, 2012, p.13-35.

RAPPAPORT, Joanne; RAMOS PACHO, Abelardo. **Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico.** Revista Historia Crítica, N. 29, Bogotá, 2005, p. 39-62.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios.** Plural, v. 24, São Paulo, 2017, p. 214-241.

Recebido em: 10/06/2024 * Aprovado em: 07/07/2024 * Publicado em: 31/08/2024

CAMINHOS DA (CO)REFLEXÃO, DA (CO)ATUAÇÃO E DA ESCRITA EM COAUTORIA: RESSONÂNCIAS ANCESTRAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIMBÓLICA-SENSÍVEL[1]

ONORIO ISAÍAS DE MOURA[2]
UNISC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-3106-4141

MARIA CRISTINA GRAEFF WERNZ[3]
UNIPAMPA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4873-3695

RESUMO: *A presença de indígenas acadêmicos nas universidades tem provocado ações e reflexões. Colocamos em pauta a potência do bom encontro - indígenas e não indígenas -, tendo, em perspectiva, uma academia que acolha a diversidade. Partindo da narrativa de origem do povo Kaingang, constituiu-se a metodologia Vãfy, inspirada na trama da sua arte e no seu trançado cultural, que contempla a oposição e a complementaridade. Em movimentos de coautoria e coatuação, vão sendo construídas reflexões e aprendizagens que germinam em espaços educativos, especialmente através de ações extensionistas. Entretanto, percebemos que ainda há um longo caminho para chegar na coexistência harmoniosa, tão urgente para os tempos que vivemos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Indígenas acadêmicos; coautoria, coatuação; metodologia Vãfy*

ABSTRACT: *The presence of indigenous academics in universities has prompted action and reflection. We emphasize the importance of positive encounters – indigenous and non-indigenous –, aiming for an academy that embraces diversity. Drawing from the Kaingang people's origin narrative, we developed the Vãfy methodology, inspired by their artistic and cultural weaving, which contemplates opposition and complementarity. Through co-authorship and co-action, we build reflections and learning experiences that flourish in educational settings, especially through extension activities. Nonetheless, we realize that there is still a long way to go to achieve harmonious coexistence, such an urgent issue in the times we live in.*

KEYWORDS: *Indigenous academics; co-authorship; co-action; Vãfy methodology.*

---

[1] O presente artigo trata-se de uma ampliação e de um aprofundamento de texto anteriormente publicado pelos autores no Boletín del Grupo de Trabajo Educación e interculturalidad - Clacso(2022).

[2] Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Graduado em Relações Públicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Participa do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

[3] Pós-doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Doutora em Educação pela UNISC. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, especialista em Informática na Educação pela UFRGS. Especialista em Literatura pela UNISC. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegrete. Secretária executiva no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

Introdução

A convivência intercultural tem sido pautada por estudantes indígenas e quilombolas nas universidades. O ingresso de estudantes, principalmente com a política de cotas, tem provocado um intenso debate a respeito e tem ampliado a visibilidade da diversidade étnica do povo brasileiro. Neste contexto, a presença/ausência do trançado entre culturas na universidade e na sociedade provoca a pensar sobre a conformidade entre o que está instituído como política pública, e o que, de fato, se aplica em termos de uma educação e de uma sociedade que acolham a diversidade.

Da (uni)versidade à (pluri)versidade, um longo caminho a ser percorrido, que prenuncia a colaboração intercultural como ação a alicerçar um espaço acadêmico voltado, também, para uma aprendizagem simbólica-sensível. A presença de representação da diversidade do povo brasileiro no chão da academia provoca inúmeras reflexões. Tocados, inicialmente, por esta questão, pesquisador indígena e pesquisadora não indígena, passamos a refletir sobre o que poderia ser feito para concretizar um espaço educativo que se contraponha ao elitismo, à discriminação de classe, de raça e de gênero.

Da vivência universitária de um - indígena acadêmico - às aprendizagens e questionamentos da outra - servidora pública -, fomos buscando caminhos para entender o complexo movimento das políticas públicas que levam ao ingresso de indígenas nas universidades e ao desafio da permanência. Várias iniciativas foram pensadas e implementadas, desde cursos de capacitação para servidores públicos a ações extensionistas de formação de professores e para público em geral.

Como local de chegada, vislumbramos uma universidade polifônica, que é "composta por vozes que se exprimem de formas convencionais e de formas não convencionais, tanto nos processos orientados para obtenção de um diploma, como aqueles que não o são" (SANTOS, 2019, p. 386).

Unindo as pontas do que aparentemente não se junta - indígena e não indígena - foi sendo construído o caminho que leva da (uni)versidade à (pluri)versidade, ainda como horizonte-utopia, tendo como pedra de alicerce a aprendizagem simbólica-sensível (MENEZES; MOURA; WERNZ, 2020). Santos (2019) nos convida a refletir sobre o conceito de pluriversidade, apontando para uma estrutura acadêmica que seja plural, que não traga um só pensamento, mas que seja aberta a saberes até então silenciados. Um modelo único de universidade sinaliza um modelo único de pensamento, um modelo único de compreender o mundo, de estar no mundo e fazer ciência. Refletimos, como pesquisadores diversos em suas origens e compreensões de mundo, sobre a maneira de contribuir para que caibam, no espaço acadêmico, diversos pensamentos em diálogo.

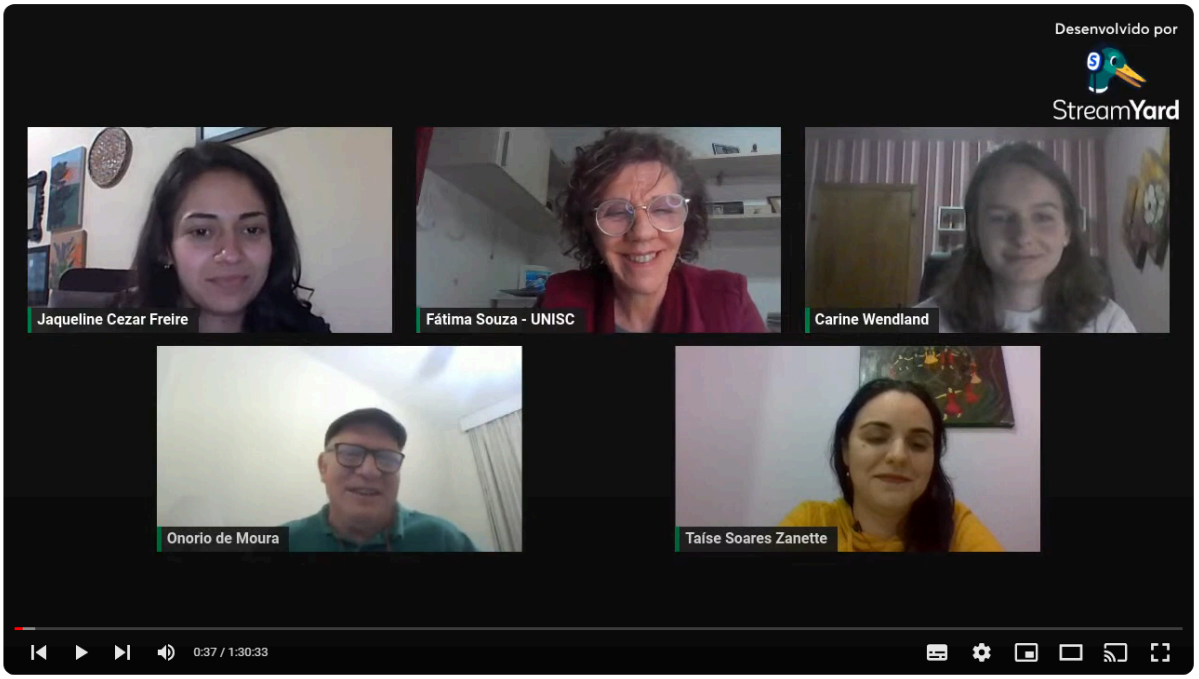
Para tanto, tem-se mostrado fundamental o apoio do grupo de pesquisa "Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade" (UFRGS/UNISC)[4] no planejamento e na execução de ações de extensão, de pesquisa-ação, de formação de servidores, de participação em eventos promovidos para

[4] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

acadêmicos, entre outros. A palavra Peabiru, de origem Tupi-Guarani que significa “o caminho do sol”, foi tomada para nomear o grupo, significando os caminhos que conectam pesquisadores e pesquisadoras da América do Sul, os quais, em um constante caminhar, estabelecem ligações a partir de afinidades temáticas. Ressaltamos, assim, que não caminhamos sozinhos. A força do grupo, coordenado pelas professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Ana Luisa Teixeira de Menezes, sustenta nossas ações e inspira a teorização sobre a atuação colaborativa de indígenas e não indígenas, provocando e estimulando a escrita em torno dos temas educação ameríndia e interculturalidade.

Pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa participam das atividades de extensão propostas no âmbito da nossa atuação colaborativa, em especial no curso de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação”, em funcionamento desde 2017, uma ação proposta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com participação efetiva do grupo de pesquisa, sendo base, atualmente, de acordo de cooperação entre a UNISC e a UNIPAMPA. Percebemos, nos diálogos com a comunidade, estabelecidos a partir das ações extensionistas, o relato da surpresa e do encantamento em conhecer as culturas indígenas. Apresentar uma nova maneira de estar no mundo, amparados pela sustentação do Grupo de Pesquisa, vai movimentando estruturas refratárias a novas culturas.

Figura 1: Curso de extensão Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação - VI Edição (2023), com a participação de componentes do Grupo de Pesquisa PEABIRU: educação Ameríndia e interculturalidade



Fonte: Acervo do autor

Alguns avanços, outros retrocessos, parte do reflexo do movimento da academia em relação às suas limitações e suas tentativas de aproximação a

alguns aspectos das relações interculturais. Na cadência dos passos acadêmicos, a reciprocidade pulsante na colaboração intercultural, vamos caminhando. Percebemos a importância de agir - refletir - agir, compondo um coletivo de indígenas e não indígenas, atravessados por interaprendizagens, termo usado pela professora Rossana Podestá, que o define como um princípio fundamental que evoca o processo fundador de todo projeto educativo intercultural, que traz uma relação de reciprocidade de aprendizagens entre indígenas e não indígenas (PODESTÁ, 2009).

Durante o processo, desenha-se um convite à mudança de pensamento, ao "estar-sendo-humano-junto-no-mundo-com" (DORNELES; ARENHALDT, 2016), provocando a refletir que é possível uma outra forma de expressão acadêmica, com elementos da cocriação, da coautoria, com vozes que gravitam, desde a ancestralidade, sob o chão habitado. Tal convite é feito à pesquisadora não indígena e às pessoas que participam das ações promovidas pelo coletivo, apontando a importância de estar junto e de realizar a escuta sensível. A narrativa ancestral de origem do povo Kaingang inspira e vem para nos situar e nortear da complexidade de trançar mundos de forma intercultural nos espaços acadêmicos. Línguas, culturas, pensamentos de indígenas e de não indígenas são trançados, ampliando o horizonte acadêmico para além da reprodução de um "pátio de objetos" (KUSCH, 2009a), local que pauta o esforço de "ser alguém", para um local onde "estar-junto-com", estar em comunidade, observando os sinais da natureza, de elementos visíveis e invisíveis, também pode ser representado e validado academicamente.

O mundo explode em diversidade. Ao mesmo tempo, exige que seres vivos, humanos e não humanos, convivam no colo da Pachamama. Entendemos que o trançado da arte Kaingang pode mostrar um caminho para a coexistência, ao sugerir que a complementaridade, a reciprocidade podem ser elementos fundantes do acolhimento às diferenças, no escopo da atuação e da reflexão.

A complementaridade e a reciprocidade são elementos fundamentais da narrativa ancestral de origem Kaingang, que contempla o conhecimento sobre a sistematização da organização social na relação do homem e também a ordem das coisas na natureza como um todo e o cosmos. É a forma como o povo Kaingang se identifica e se apresenta para o mundo em que vivemos, as nossas funções e o que fazemos no mundo como humanos na relação social, na relação com os animais, com as plantas, com a mãe terra, as águas, as montanhas etc.

Desde os antigos Kaingang, é contado que os primeiros do povo saíram do solo; por isso têm cor de terra. Eram constituídos por dois grupos, chefiados por dois irmãos, Kanhru e Kamé. Cada um já trouxe consigo um grupo de pessoas. Kanhru e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Foram os irmãos gêmeos que criaram todas as plantas, os animais e o povo Kaingang. Tudo o que existe, desde então, tem uma metade criadora Kamé, e também outra metade criadora, Kanhru. Cada

metade, além de ter poderes diferentes. A narrativa traz também as regras de conduta para os homens, na perspectiva da complementaridade. O sol pertence à metade Kamé, dos Kaingang que trabalharam para fazer e criar os animais do dia. A lua pertence à metade Kanhru, dos Kaingang que trabalharam para criar as criaturas da noite. (MOURA, 2021)

Dorvalino Cardoso, intelectual Kaingang, nos apresenta uma das versões da narrativa de criação do povo Kaingang:

> Houve um tempo em que os rios estavam secando, os animais morrendo, o mato e as pessoas adoecendo. As árvores não davam mais frutas e não existia lugar em toda a terra onde se pudesse ficar. Os dois irmãos sóis, Rã e Kysã, imensos astros que irradiavam calor, presenciavam tudo. Na verdade, eles eram os responsáveis pelo que estava acontecendo. Até que um dia, tiveram uma discussão.
> - Essas desgraças, isso tudo é sua culpa! – disse Rã.
> - Não, é tudo sua culpa, foi você quem... – dizia Kysã, quando levou uma pancada no seu olho. Ferido, Kysã enfraqueceu e tornou-se lua, originando-se, desse modo, a noite iluminada pela lua.
> Rã, o mais forte dos irmãos, a partir daquele dia, tornou-se o único a iluminar o dia, dando-nos luminosidade e calor suficientes para a vida. À noite, desde então, temos a lua (Kysã), que nos dá a escuridão necessária para o repouso, e, durante o dia, o sol (Rã), que ilumina nossos dias e florestas. Até hoje, assim que o sol se põe, a lua nasce. Desse modo, os dois nunca se encontram para não brigarem novamente (CARDOSO, 2017, p. 24).

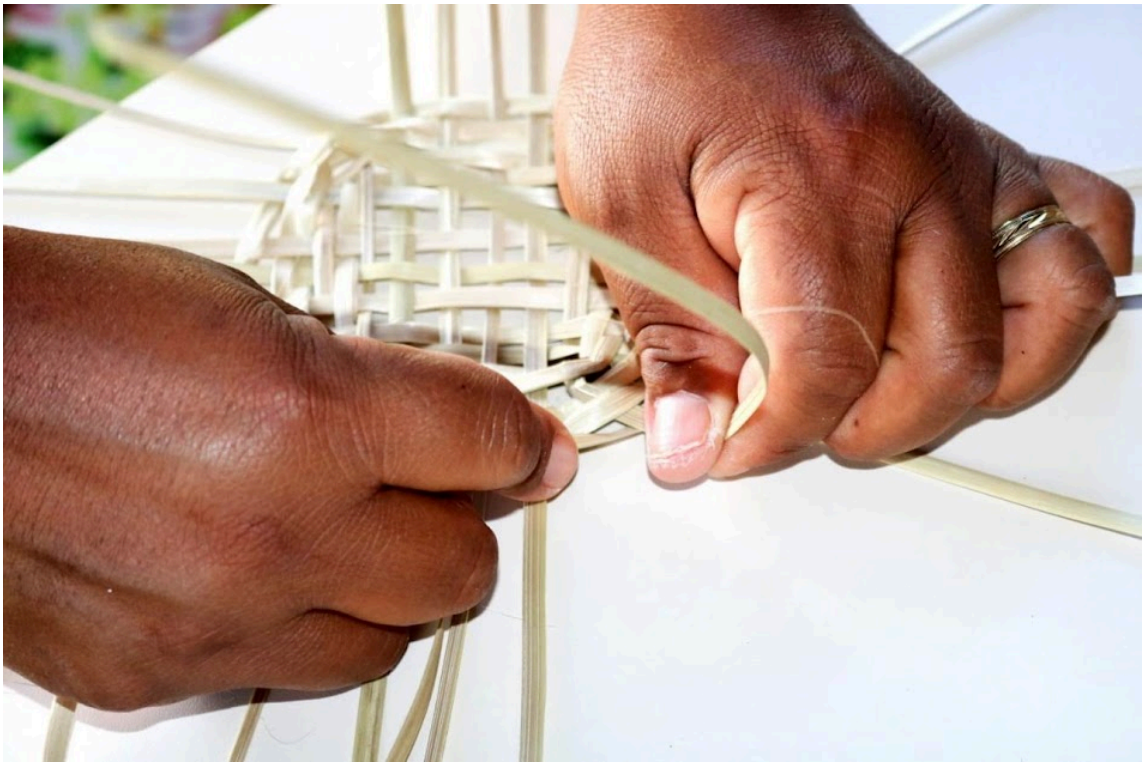
A narrativa ancestral Kaingang, que carrega a complementaridade e a reciprocidade em sua essência, tem a função de não nos deixar esquecer quem somos, de onde viemos, para onde vamos e qual a nossa função neste mundo. A narrativa ancestral tem a função de nos deixar conscientes na relação com o mundo e com os cosmos. Neste sentido, teorizações sobre o *Jykre, Jamré* fazem parte da filosofia, do modo de pensar que abrange a educação Kaingang, e que pode estabelecer uma relação de interculturalidade com os não indígenas. O *Jãmré,* por exemplo, uma das palavras que representa a oposição e complementaridade na educação Kaingang, vai dando suporte metodológico na compreensão do *Jykre,* que é o pensamento das narrativas ancestrais Kaingang. Essas narrativas são representadas pelo Kamé e Kanhru, que é o que organiza o povo Kaingang, estabelece os modos de convivência, a organização social, a cosmologia, a visão de mundo e as relações de parentesco.

Por outro lado, temos a palavra e o termo *Jãmré,* que tem essa compreensão de oposição, na relação humana. Podemos dizer que o *Jãmré* é um princípio de vida, pois ele é o que integra todas as coisas que existem nesse mundo até os cosmos. O Jãmré tem a função de um amor incondicional pelo seu oposto.

No espaço da universidade, a narrativa ancestral tem a função de trançar os mundos do indígena e não indigena de forma intercultural, mostrando o caminho da oposição e complementaridade, apontando para um estado de reciprocidade entre mundos. Trata-se, assim, das epistemologias Kaingang transcendendo o espaço da comunidade indígena e alcançando a universidade.

Trançando pensamentos e ações: o *vãfy* ressignificando a coautoria

Figura 2: Trançado da arte Kaingang, trançado vãfy. Atividade "Virada Cultural", desenvolvida na UNIPAMPA, em novembro de 2018



Fonte: Acervo do autor

No trançado do *Vãfy*, do meu povo Kaingang, há sempre um início, um começo, o que representa simbolicamente o processo de coautoria e coatuação, o que pode ser associado, ainda, ao movimento de acesso e de ingresso de indígenas nas universidades e, acima de tudo, à ocupação de espaços de pesquisas. Vale ressaltar que o *Vãfy* é como uma espécie de caminho e, nesse caminho, muitas vezes, tu não sabes o que vai encontrar pela frente; muitas vezes são coisas que não gostamos, um caminhar mais difícil, mas precisamos seguir em frente. Também encontramos coisas boas, e é quando o caminho se torna mais leve, o *Vãfy* vai ficando mais leve no momento em que tu te entrega totalmente. Os desafios enfrentados e superados durante a trajetória acadêmica no ensino superior e, hoje, como pesquisador, faz com que eu entenda esse processo como uma forma de preparação espiritual, a partir dos tropeços e das frustrações no mundo da universidade, considerando a diferença em relação ao mundo da aldeia

indígena. Proporciona-se, assim, uma nova construção no sentido de trançar os pensamentos, de estar junto, em ação e em coatuação, transcendendo as fronteiras de mundos distintos.

Desta forma, conduzimos o *Vãfy* nessa escrita, que vai sendo construída e desenvolvida a partir de um exercício de escuta de vozes de diferentes mundos e pensamentos. Trazendo para a nossa escrita de coautoria, representando a coatuação, apresento o fio condutor do *Vãfy*, que seria o processo intercultural que estamos vivendo entre mundos, onde a base seria o *ti kuká*, uma das bases de sustentação das ações que vão nos fortalecendo e dando apoio às nossas ações e atuações, a partir de processos interculturais da relação entre a universidade e a aldeia; entre indígenas e não indígenas.

Figura 3: Trançado da cestaria Kaingang, o trançado vãfy, feito por um indígena e uma não indígena. Atividade "Virada Cultural", desenvolvida na UNIPAMPA, em novembro de 2018



Fonte: Acervo do autor

Na medida em que o *Vãfy* vai ganhando forma na sua composição das cores e no manuseio dos materiais, vão ficando visíveis as características tanto do Kamé, quanto do Kanhru, ambos opostos, mas complementares, segundo o caminho da narrativa ancestral. Destaco, ainda, que nos movimentos da leveza na construção da coautoria, vamos desenvolvendo as nossas atividades de reflexões e coteorizações durante a nossa pesquisa, sempre levando e sendo guiado para os caminhos da interculturalidade como o fio condutor do *ti fy jã*, aqui representado simbolicamente pelo *Vãfy*.

Fortalecendo a trama intercultural, a presença dos indígenas nas universidades, o modo de fazer pesquisa e o de fazer ciência, as produções científicas vão ganhando espaço e vão ao encontro de algumas das inquietações e reflexões que já venho desenvolvendo e aprofundando em ambiente acadêmico, na universidade, como indígena. As inquietações as quais me refiro tratam de como nós, indígenas, estamos fazendo as nossas pesquisas e as produções científicas, da nossa atuação, como pesquisadores, dentro de uma instituição acadêmica e científica e de como estamos contribuindo, no sentido da palavra, ao fazer pesquisa e sobre as formas de fazê-la.

Propomos desenvolver reflexões e debater tensões, complexidades e possibilidades que existem nas formas de fazer pesquisa, bem como evidenciar possíveis aportes que estes contextos investigativos oferecem por meio de novas formas de pesquisar a partir de pensamentos ameríndios. Como, por exemplo, a autoetnografia, que parte de sujeitos e indivíduos praticando e investigando a sua própria cultura, com suas próprias óticas de ver o mundo.

Pesquisar a partir de suas cosmologias e outros modos de construir conhecimentos, muitas vezes questionando os ritos de fazer pesquisa e os seus protocolos, criando tensões e debates, ao mesmo tempo ampliando horizontes e outros modos de fazer pesquisa é uma forma de contribuir para construir uma universidade polifônica. A pesquisa em coautoria, coatuação e a pesquisa em colaboração, que é a temática deste trabalho, entre indígenas e não indígenas, pode, assim, gerar ações e resultados prósperos, inéditos, com efetividade no sentido de produzir conhecimentos.

Dessa forma, essa presença de indígenas na universidade, no âmbito da pesquisa, vem ganhando espaço como um processo inovador no meio acadêmico, pois são ações e atividades alternativas que emergem a partir de filosofias e pensamentos ameríndios que vão ocupando espaço por meio da pesquisa. Buscam, desta maneira, outras formas de fazer e construir conhecimento, o que vem ganhando visibilidade nas produções científicas nas universidades.

A coautoria é uma forma de tentarmos mostrar, por meio da escrita, o espaço entre mundos que ainda não é muito conhecido pela academia, proporcionando uma tentativa de escuta e um olhar sensível nos leitores, reverberando num processo de aprendizagem sensível. O espaço entre mundos diferentes é fundamental para pensar e repensar os processos e as relações que estamos vivendo em diferentes ambientes e é o mínimo de coerência para com os nossos objetivos pessoais/coletivos, tanto como indivíduo, mas principalmente como coletivo, numa dimensão de totalidade. (MOURA, 2021)

Essa coautoria vem ao encontro de pensamentos indígenas como uma forma de ressignificar ações e atividades coletivas a partir da vivências, que se refletem na pesquisa como coatuação e escrita colaborativa, confrontando com o pensamento hegemônico individualista e a competitividade que existe na academia, alimentada pelo egoísmo a partir do pensamento e o modo de pesquisa ocidental.

Vale destacar que o próprio termo coautoria, além de ir de encontro aos protocolos acadêmicos e hegemônicos, é uma forma de provocar a própria universidade, pesquisadores e pesquisadoras, numa tentativa de valorizar os conhecimentos, saberes, filosofias e a própria ciência dos povos originários de forma efetiva. Me arrisco a dizer que, com essas ações, há uma abertura de espaço e caminho para o reconhecimento dos saberes, conhecimentos e filosofias coletivas dos povos originários.

Na escrita e na produção de nossas dissertações e teses, muitas vezes nós, povos indígenas, tentamos de forma insistente valorizar o conhecimento coletivo dos nossos povos. Quando falamos isso, estamos falando de referenciar os nossos *Kófas,* os nossos velhos, que estão sempre repassando os seus conhecimentos. Não são conhecimentos nossos, são conhecimentos de todo um povo, e, nessas escritas, quando formos finalizar uma dissertação ou tese, por exemplo, enfrentamos muitas dificuldades de referenciar o coletivo. Muitas vezes, somos obrigados a assinar a autoria como um indivíduo. Como é que podemos assinar a autoria de uma dissertação ou de uma tese, sabendo que o conhecimento repassado não é individual, mas sim de uma pessoa indígena que aprendeu com o povo? Mesmo assim, assinamos como de um indivíduo que assumiu a autoria. Essa autoria muitas vezes é de interesse da própria academia ou universidade, que algumas vezes tem a intenção de registrar e patentear esses conhecimentos, que são de um coletivo, em função do dinheiro. Penso que seja mais fácil aliciar um indivíduo indígena do que um coletivo. Essas questões que a gente vem discutindo e refletindo ao longo da nossa pesquisa, e nós sabemos que as universidades são muito boas em pegar o conhecimento e sabedoria e transformar em mercadoria.

Esta escrita vem ao encontro dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas. Quando falamos do *Vãfy,* por exemplo, estamos falando de um trançado a partir do encontro de dois mundos, de uma forma intercultural, sem a ideia de dominação, mas sim de construção de um caminho que possamos percorrer juntos. Mesmo com visões de mundo distintas, com as tensões, os conflitos internos, as contradições que enfrentamos na construção de uma reflexão que aproxime mundos - movimento que se inspira no trançado do artesanato -, trazemos essa experiência para dentro de uma escrita em coautoria, indígena e não indígena. É o que a academia chama de caminho metodológico.

Ações em conjunto e produções coletivas não são novidades para os povos indígenas; esse movimento consiste nas vivências e nas experiências vividas. A partir desta escrita, acredito que estamos desenvolvendo um movimento de ressignificação de técnicas milenares para o ambiente acadêmico, nos processos de pesquisa e de produção científica, promovendo "ciências", trazendo elementos inovadores e formas de fazer pesquisa de um modo coletivo, a partir de pensamentos indígenas.

Esse pensamento vem ultrapassando gerações após gerações, rompendo algumas barreiras e limites de fronteiras de mundos, transcendendo o mundo dos povos indígenas para o mundo dos não indígenas. Neste sentido, para que possamos estar interligados, é preciso trançar os nossos pensamentos de mundos diferentes, como, por exemplo, o

Vãfy, (aqui representados simbolicamente por um artefato kaingang e a forma de confeccionar) que são trançados na construção de um objeto para um bem coletivo. Dessa forma, quando falo de mundos diferentes, também estou falando da reverberação das forças mitológicas Kaingang, na dimensão de uma relação com os princípios do *Jamré* que é a oposição e complementaridade, representados por Kamé e Kanhru, numa relação de reciprocidade na escrita, ação, coautoria e coatuação. Quando falamos em trançar os pensamentos, são as nossas vivências, no sentido de partilhar e compartilhar e desenvolver um objetivo em comum, numa relação de ação e de coatuação intercultural entre indígenas e não indígenas, de mundos diferentes, numa tentativa de uma aproximação da reciprocidade entre pensamentos.

Muitas vezes, nos colocamos numa tensão com relação às limitações impostas pelas instituições, no planejamento e no desenvolvimento de alguma atividade. Tensões também no sentido de inquietação com relação às nossas visões de mundos e às nossas ideologias, muitas vezes colocando-as em confronto, permeando na escuridão e na claridade da luz, refletindo na tomada de decisões da sutileza e leveza de desenvolver os pensamentos, algumas vezes confrontados com as compreensões de mundos diferentes.

Partindo desse entendimento, destacamos também que a relação de oposição, de complementaridade e de reciprocidade que existe nessa escrita é um processo fundamental no estabelecimento das relações de aprendizagens entre indígenas e não indígenas, na construção e no planejamento das coautorias e das reflexões teóricas.

Nuances de uma teia trançada entre-mundos

Na (com)vivência com o parceiro de pesquisa, e dele tendo escutado a narrativa de origem do povo kaingang, fui aprendendo sobre a coexistência dos opostos, em uma perspectiva de complementaridade, compreendendo, assim, que poderia trocar a "pesquisa sobre" pela "pesquisa com". O intelectual kaingang Dorvalino Cardoso (2017), amparado na forma de estar no mundo de seu povo, nos lembra que tudo tem um lado par e um lado ímpar. Ou seja, que a complementaridade e a reciprocidade são caminhos que ensinam a "estar-junto-com", local de encontro entre o que aparentemente se opõe.

O confrontar-se com o oposto coloca em pauta as limitações e consequências da crença da existência de um saber pretendidamente universal e outro de validez apenas local, restrito a uma cultura. O oposto carrega, em si, uma circularidade. Trata-se da alma humana em sua essencialidade. Nessa perspectiva, inspira a crescente importância de intercâmbios entre atores sociais com diferentes maneiras de ver o mundo, de produzir conhecimento. A colaboração intercultural, tendo como referência o outro, torna-se, portanto, não só viável, mas desejável no contexto social e acadêmico (MATO, 2008).

Ressaltada a importância do "estar-junto" nos movimentos de pesquisas interculturais e de interaprendizagens, é também para além da convivência

acadêmica que se faz ciência, pois os silêncios, cadenciados pelas danças próprias, marcam o tempo/espaço de cada um. É no ir-e-vir, baseado na relação de reciprocidade, que há o anunciado por Castiñera (2017) como um acontecimento de inter-relação fecunda, que não pode ser reduzido a uma questão de mero reconhecimento entre indivíduos, em particular ou comunidades, mas um trançado reciprocitário na qual impliquem todos os âmbitos da realidade.

Nesta perspectiva, quais os limites estabelecidos academicamente para a reflexão e a escrita sobre o outro? Para a reflexão, a escuta e a escrita do outro? E com o outro?

O tempo de pesquisa permitiu a escrita colaborativa. Sobre tal processo, meu companheiro de pesquisa, Onorio Moura, e eu fizemos registros, descrevemos movimentos e percepções. Teorizamos e sustentamo-nos em outras bases teóricas para a escrita de artigos e capítulos de livros publicados. Entretanto, aqui nasce uma das tensões que nos acompanham: até onde vai a autoria de um e onde se inicia a autoria do outro? Como deveríamos nomear o processo? Escrita colaborativa, escrita em coautoria, entrebiografias? Ou (co)pensamento, (co)reflexão e (co)atuação? Qual o peso – e a importância estratégica – da escrita conjunta neste processo? Como deveríamos validar os movimentos? O que tem sido feito, academicamente, para responder a possíveis conflitos semelhantes? Como podemos avançar para aproximar um pouco mais, de forma concreta, o que se diz, teoricamente, ao que se executa na prática acadêmica e a partir dela?

A narrativa de origem do povo Kaingang educa, igualmente, os não indígenas. Educa e inspira. Educa e provoca a ação. Educa e convida a saber mais sobre os povos indígenas. É um ir-e-vir de pensamentos entre o que é posto como certeza de concepção de forma de estar no mundo e o que se anuncia no diferente.

Ainda não há certezas. Continuamos juntos, pois não sei mais andar sozinha. Caminho, também, conduzida por outros intelectuais indígenas que têm dado suas palavras para que possamos refletir em outras bases de pensamento. Tenho percebido que, em relação ao “outro”, somos “o outro”. E como somos vistos, em movimento reverso? Interessante cinesia que desloca, provoca conflitos íntimos, pura impermanência. (WERNZ, 2021).

Movimentos seminais: a potência ameríndia em ações educativas interculturais

> Considerando a peculiaridade dos povos indígenas, as tradições histórico-culturais específicas, é possível buscar outros caminhos, a fim de superar algumas lacunas na produção de conhecimentos e aumentar o leque de alternativas a partir dos próprios povos (...) é necessário evidenciar o lugar de construção de conhecimentos indígenas e de seus processos próprios, que consideram a cultura, os costumes, os conhecimentos, os saberes, a tradição e a visão de mundo própria (FERREIRA, 2020, p. 105-106).

O espaço aberto pela coteorização contribuiu para a decolonização da escrita e do pensamento, constituindo, dessa forma, novas ferramentas conceituais para dar conta do que se pretendeu relatar, como movimento de mão dupla, o que poderia ser descrito também como uma etnografia recíproca, com aproximações e distanciamentos, naturais às leituras de ambos em cada momento vivido. Dos novos veículos conceituais, foi produzida uma nova forma de escrita acadêmica. Sem ter a pretensão da novidade pela novidade, o que resultou do processo foi uma forma de tentar interpretar e transpor o vínculo criado para uma escrita ajustada, na medida do possível, para consumo acadêmico, sem deixar de representar o movimento metodológico e epistemológico nascido a partir da escrita colaborativa e da coteorização.

De forma paralela e complementar à escrita colaborativa, projetos de extensão ocorreram em espiral dialógica contínua durante o tempo de "estar-junto-com". Sendo assim, não é possível delimitar as reflexões, a escrita, as ações. Todas elas ocorreram e ocorrem juntas e vão deslocando continuamente a investigação, possibilitando compreender que, no processo, mais importante do que falar sobre é falar com; ou também aprender a ouvir. Tais movimentos permitiram viver a mescla da teorização indígena e não indígena, como uma multifacetada pedra preciosa − ametista bruta −, plena de pontos brilhantes, profundos recortes, pontas agudas, nuances de claro-escuro, contornos firmes, cores de um intenso universo cósmico.

A proposta do curso de extensão "Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na educação", atualmente na sétima edição[5], estava vinculada inicialmente à disciplina Pesquisa e Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UNISC. Desde a primeira edição, reverberou de tal forma nas/os cursistas que nos comprometemos a reeditá-la. O tempo da primeira vivência não foi suficiente para preencher o "vazio intercultural", compreendendo-o, aqui, como local de ausência de produção de sentidos simbólicos. O curso de extensão recoloca os intelectuais indígenas como protagonistas no planejamento e na execução da atividade, permitindo que a racionalidade abra espaço à manifestação da palavra sagrada e à corporeidade integrada ao mundo. Indígenas acadêmicos vinculados à UNIPAMPA atuam como consultores, como voluntários e como bolsistas da proposta extensionista, o que contribui para qualificá-la e legitimá-la metodologicamente.

Apesar do tanto planejado e realizado, em atuação conjunta, segue a nossa preocupação com os indígenas acadêmicos e sua permanência/ausência na universidade; segue a escrita colaborativa, seguem as partilhas nas reflexões e ações. Seguem, contudo, partindo de um outro lugar, sempre ampliando a espiral que vibra no cruzamento das culturas.

Percebemos que poderíamos/deveríamos ampliar o espaço de atuação colaborativa. Ativando a escuta sensível a diferentes formas de produção de conhecimento, ampliamos a participação autoral de sábias e sábios de diferentes culturas indígenas, ao lado de acadêmicos e pesquisadores, na construção do programa de extensão *Jykre Kar*, que pode ser entendido, na

[5] https://www.youtube.com/playlist?list=PLxoWhnFiDRPOQdb9x_U3Hv2ongZV3xSpj

língua Kaingang, como vários pensamentos em diálogo; convite à aproximação entre culturas. A proposta prevê um trançado dialógico que não se apresenta acabado, mas que se constrói também no desenho que vai se manifestando de diferentes formas. Estratégias colaborativas para a organização de processos pedagógicos interculturais são mescladas com ações que remetem à aproximação entre culturas. As memórias e as narrativas de origem, colocadas em pauta, podem conduzir espaços educativos a um local onde vão se aninhar as diversas modulações do estar-junto, compreendendo a possibilidade do "mergulho simbólico" como uma experiência seminal, intensa, de reencontro com as origens ancestrais que, de certa forma, nos constituem. Objetivam promover o diálogo entre culturas no âmbito das aprendizagens interculturais, num contexto interdisciplinar, à luz do que propõe a Lei n. 11.645/2008[6].

Um horizonte simbólico, que integra um âmbito cosmológico, ou o mundo conhecido, habitável, é o fenômeno que constitui a cultura, conforme nos lembra Kusch (2009b). Entre o mundo que habitam os indígenas e o mundo que habitam os não indígenas, existem limites simbólicos, um espaço vazio que os participantes das ações de extensão buscam transcender ao desejar mais (com)vivência. Embora desestabilizados pela percepção de uma outra forma de estar no mundo, ainda assim, querem aproximação. O que os leva – e leva-nos – a buscar ultrapassar os limites simbólicos da nossa própria cultura?

A compreensão da limitação de que um único conjunto de conhecimentos, por mais sofisticado que possa parecer, não sustenta a busca por respostas complexas que nos conduzem como humanidade pode ser uma das respostas à questão em pauta. A constituição de relações entre conhecimentos outros – como tradução intercultural – vai dando estrutura à possibilidade de enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, num movimento de descolonização de ações acadêmicas, local de nossa utopia.

Pisar suavemente - e com firmeza - sobre a terra: rumo a uma pedagogia da coexistência[7]

Propomos refletir, a partir da escrita colaborativa, sobre a potência do espaço educativo acadêmico na coexistência de múltiplas concepções de mundos, de múltiplas culturas. Caminhando em direção a nossa utopia, percebemos que o ingresso de indígenas na universidade pode movimentar estruturas que foram ficando endurecidas pela racionalidade.

Apoiados e inspirados por um coletivo de pesquisadores indígenas e não indígenas, fomos nos movimentando, num processo que envolve interaprendizagens, inspiradas pela narrativa de criação do povo Kaingang. Para o pesquisador indígena, a novidade de trazer sua vivência, sua maneira outra de estar no mundo para o ambiente acadêmico; para a pesquisadora

[6] LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
[7] Baseado no título da fala de Ailton Krenak (2022), ativista indígena dos direitos humanos.

não indígena, a surpresa e o encantamento de perceber que na maneira outra de estar no mundo pode estar a pedagogia da coexistência, considerando a complementaridade e a reciprocidade como elementos fundantes do respeito à diversidade.

Colocamos em pauta as limitações da crença da existência de um saber pretendidamente universal, que pode anular a produção de conhecimentos conduzida pela colaboração intercultural, tão necessária à academia e à vida.

Acreditamos que a busca por ultrapassar os limites simbólicos das nossas próprias culturas não seja algo simples de executar, mesmo assim, continuamos a caminhada. Um dos aspectos que nos move fortemente é a (co)existência, com toda complexidade que ela representa. Estamos juntos, pisando no mesmo chão. Compreendemos que cosmovisões não são excludentes, compreendemos que cosmovisões são capazes de dialogar. Separar para juntar; reconhecer as diferenças e entendê-las como complementares nos permite perceber que há algo profundo e sagrado no coexistir.

Nossas ações, alicerçadas nas reflexões, vão consolidando o nosso caminho. No trançado do *Vãfy*, a trama estica e entrelaça tensionamentos, criando desenhos de diversas cores e formas. A peça de arte e a trama chamam à diversidade e à aproximação com a mãe terra. A relação de simetria entre humanos e não humanos, o reconhecimento do sagrado no microcosmo e no macrocosmo são perspectivas educativas para não indígenas. Krenak (2022) nos diz que é preciso pisar suavemente sobre a terra. Acrescentamos que é preciso, ainda, pisar com firmeza para existir e coexistir. Grandes desafios são anunciados para indígenas e não indígenas, um dos maiores é a preservação da vida no planeta. Sabemos que as áreas ocupadas por indígenas são as mais preservadas e, neste detalhe que reflete profunda sabedoria, está um dos tensionamentos da trama. Ao mesmo tempo que resistimos em manter uma pisada dura e desrespeitosa sobre a terra, sabemos que precisamos nos movimentar sobre ela com suavidade, mas com firmeza, guiados pela sabedoria - belas palavras e belos pensamentos - dos povos indígenas. É um ir-e-vir de aprendizagens que vão nos constituindo e justificando, assim, a importância da metodologia *Vãfy* para a existência não indígena. Reconhecemos que é um movimento pedagógico, educativo, que nos aproxima do chamado da terra, que é, em essência, o berço da diversidade. Entendemos que é preciso compreender a complexidade nos opostos que se complementam, que a forma de resolver conflitos, que a forma de gerenciar as existências opõe unidade à diversidade. Acreditamos que é possível - e necessário - haver um diálogo entre as cosmovisões. Afinal, estamos todos debaixo de um mesmo céu que somente alguns têm se preocupado em sustentar.

Referências bibliográficas

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Kanhgág JykreKar - filosofia e educação kanhgág e a oralidade: uma abertura de caminhos.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 28 jul. 2017

CASTIÑERA, Sebástian Daniel. **Don y reciprocidad: de Bartolomeu Meliá a la filosofia contemporánea.** Buenos Aires: SB, 2017.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. **Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação.** *In*: DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; FEITOSA, Débora Alves (org.). O Sensível e a sensibilidade na Pesquisa em Educação. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

FERREIRA, Bruno. **O papel da escola nas comunidades Kaingang**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2021.

KRENAK, Ailton. **Pisar suavemente sobre a terra: rumo a uma pedagogia da coexistência.** YouTube. Set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KUSCH, Rodolfo. **América profunda.** In: KUSCH, Rodolfo. Obras Completas. Tomo II. Rosario: Fundación Ross, 2009a.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano.** In: KUSCH, Rodolfo. Obras Completas. Tomo III Rosario: Fundación Ross, 2009b.

MATO, Daniel. **No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible.** Alteridades, México, 2008, v. 18, n. 35, p. 101-116. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008>. Acesso em: 12 out. 2021.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; MOURA, Onorio Isaías de; WERNZ, Maria Cristina Graeff. **Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlaces em um pensar perspectivista e sincrônico.** Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 129-146, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/665/739>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOURA, Onorio Isaías de. **Mitologia Kaingang : a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3140/1/Onorio%20Isaias%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PODESTÁ, Rossana. **Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales.** In: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, v. 3, n. 2, p. 201-217, 2009. Disponível em: <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art12.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

WERNZ, Maria Cristina Graeff. C**ruzamento de mundos em espaços educativos: a cosmologia kanhgág e o "estar-sendo" na convivência intercultural**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3141/1/Maria%20Cristina%20Graeff%20Wernz.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

Recebido em: 30/06//2024 * Aprovado em: 12/07/2024 * Publicado em: 31/08/2024

“NÃO É PRA TODO MUNDO QUE A GENTE ABRE O CORAÇÃO” – REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM OS ANACÉ, CAUCAIA, CEARÁ

LUCIANA NOGUEIRA NÓBREGA[1]
FUNAI, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4766-2418

RESUMO: *A partir da trajetória acadêmica de elaboração da tese de doutorado acerca do povo indígena Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, Ceará, busco apresentar e refletir sobre os limites, as possibilidades e os aprendizados no trabalho e na pesquisa com povos indígenas, o que traz desafios para a construção de uma epistemologia comprometida com esses coletivos. Tal epistemologia deve assegurar princípios outros, que superem as separações sujeito/objeto, natureza/cultura, tão funcionais ao capitalismo, problematizando, ainda, o clássico cânone do distanciamento necessário para construção de uma produção acadêmica isenta. A chegada, a permanência e a produção indígena nas Universidades trazem importantes tensionamentos para as bases da ciência ocidental-capitalista, apontando para a necessidade de descolonizar metodologias e todo o arcabouço epistêmico e ontológico que fundamentou, durante séculos, a pesquisa sobre povos indígenas, exigindo uma produção acadêmica compromissada e comprometida com esses coletivos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povos indígenas; epistemologias descoloniais; produção acadêmica comprometida*

ABSTRACT: *Considering the academic trajectory of producing a doctoral thesis about the Anacé Indigenous People and the Pecém Port and Industry Complex, in Ceará, I aim to present and to reflect on the limits, the possibilities and the learnings on the work and research with indigenous peoples, that brings challenges to the construction of an epistemology engaged and committed with those colective entities. Such epistemology must ensure other principles, that overcome the separation of subject/object, nature/culture, so functional to capitalism, questioning the classical canon that advocates their necessary distance in order to construct an impartial academic research. The arrival, the permanence and the academic production of indigenous individuals in Universities bring important tensions to the foundations of the Western-capitalist science, pointing to the necessity of decolonizing methodologies and all epistemical and onthological background that historically supported the research about indigenous peoples, demanding an academic production engaged and comitted to those colectives entities.*

KEYWORDS: *Indigenous peoples; Decolonial epistemologies; Engaged and Committed academic production.*

---

[1] Doutora em Sociologia, mestre e graduada em Direito. Especialista em Indigenismo da Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Assessorou juridicamente o movimento indígena no Ceará. Pesquisadora militante nas áreas de direitos dos povos indígenas, conflitos socioambientais, direitos humanos e direitos socioambientais, movimento de mulheres, democracia e América Latina

Um dos principais aprendizados na minha relação de longa data com povos indígenas tem sido reconhecer a importância de, ao contarmos uma história ou responder a uma pergunta, nunca a fazermos diretamente. Quando nos interessamos efetivamente pelos nossos interlocutores, não respondemos diretamente sim ou não, mas arrodeamos um pouquinho, contando a história em detalhes, em contexto e perspectiva. Vamos narrando sem a preocupação linear de tempo, sem estarmos presos ao modo cartesiano de contar os fatos. As vidas e as histórias se cruzam muitas vezes e a noção de tempo pode ser mais curva e circular do que compreende a racionalidade ocidental. É assim que os Anacé fazem comigo quando lhes faço alguma pergunta. O contexto, muitas vezes, é mais importante do que a resposta em si. Assim como, para se compreender a mensagem, é preciso ir e voltar algumas vezes.

O que será apresentado nesse artigo é uma parte mais metodológica da minha tese de doutorado, defendida recentemente (NÓBREGA, 2023), sobre as políticas de ocultação e de invisibilidade empreendidas pelo Estado, a partir do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, Ceará, e, por outro lado, as políticas de existência do povo indígena Anacé. O objetivo é, a partir das relações de trabalho e de pesquisa, refletir sobre as possibilidades, os desafios e os aprendizados da relação com povos indígenas.

Assim, começo trazendo o relato de uma importante liderança Anacé, Seu Antônio Adelino, que é mestre da Dança do São Gonçalo[2]. Segundo ele, durante o levante do povo, um padre do Conselho Indígena Missionário foi visitá-lo para colher informações sobre a história, a memória e as tradições indígenas:

> Aí, passado o tempo, apareceu um padre, viu gente? Apareceu um padre lá em casa. Esse padre me pegou numa..., na veia, que meu coração tava correndo do azedo pro salgado, botando o caba no machado! Já to fubá de contar isso aí, mas isso aí é importante pra eu contar pra vocês. Pra quem ouviu, vai lembrar. Pra quem não ouviu, ouvir e guardar, porque aí não foi mentira. [...] Chega esse Padre Alexandre, Padre Alexandre mais a irmã Isadora e a Valdira, a finada Valdira, lá em casa. Eu tava debaixo de uma mangueira, afiando um cabo dum machado, de pau d'arco, do miolo. Muito bonito. Aí, ele chega "boa tarde". Aí, eu "boa tarde" e eu só de calça, sem camisa. Aí, a Valdira diz: "Seu Antônio, esse aqui é o Padre Alexandre, é um padre que anda fazendo visita nas comunidade". Eu olhei pra cara dele

[2] A dança do São Gonçalo, performatizada pelos Anacé, atravessa a ação política, aglutinando pessoas, narrativas e memórias, dando sentido simbólico, emocional e ritualístico aos argumentos que publicamente – para os não índios – justificam a luta em torno da terra. A importância ritualística e performática da retomada da dança do São Gonçalo para a luta dos Anacé está sendo objeto de reflexão da tese de doutorado de Rute Anacé, tendo sido, ainda, refletida na minha tese de doutorado. De acordo com Souza, "a dança teve um forte papel na afirmação étnica, pois é constituída pela espiritualidade e a ligação territorial, envolvendo a força ancestral, fé e proteção. Para nós é uma herança passada de geração a geração" (2019, p. 42). Sempre no início do mês de novembro, os Anacé realizam a festa comemorativa da retomada da dança do São Gonçalo, que ficou anos sem ser praticada em razão de perseguições e criminalizações sofridas pelos indígenas.

> assim: "O senhor é padre mesmo?" "Sou, inclusive eu sou daqui do meio da família de vocês". "Não, nunca lhe vi. Sou nativo daqui e nunca tinha lhe visto! [...] O senhor tá dizendo, mas eu não to lendo, não to vendo isso aí não". Eu digo: "Foi o primeiro padre folgado que eu já vi o senhor sair de porta em porta se passando por padre. Talvez nem seja padre". Padre não tem tempo disso aí, não. Ele tá nas paróquia dele lendo o livro, entregando as doutrina para passar pro povo dele. Aí, o vei [o Padre] baixou a crista e ficou... Puxou a máquina aqui e disse: "eu vou bater a sua foto". Eu digo: "Pare aí! O senhor não sabe com quantas pedras o senhor tá jogando não. O senhor não sabe com quem tá conversando. O senhor pode estar enganado, como pode o senhor estar ciente. Como pode tá ciente, pode tá enganado. Pode achar que tá conversando com um santo, pode tá conversando com o diabo. Da mesma forma pensando que to conversando com um padre santo e eu to conversando com o diabo em figura de gente". "O senhor não me conhece!" Eu disse: "Doutor", chamei ele, "Doutor, ninguém deve nem abrir a porta da gente, da casa da gente pra pessoa que chega duma vez, que chega a primeira vez, imagine a porta do coração da gente!" Pronto, foi mesmo que dar uma cipoada no véi[3] (Antônio Adelino, na vivência do São Gonçalo, em 09 de outubro de 2021, na Reserva Indígena Taba dos Anacé).

"Ninguém deve nem abrir a porta da gente, da casa da gente pra pessoa que chega duma vez, que chega a primeira vez, imagine a porta do coração da gente". Com essa importante orientação metodológica de Seu Antônio Adelino, começo relatando a minha trajetória com os Anacé, apresentando, ainda, elementos de contexto para uma compreensão ampliada sobre as ofensivas contra esse povo indígena no território por eles ocupado.

Minha relação com importantes lideranças do povo Anacé não começou em 2021, data da entrevista mencionada acima. Ainda em 2007 e 2008, lembro das primeiras vezes que estive com lideranças indígenas, na comunidade do Bolso, em São Gonçalo do Amarante. Havia um enorme interesse de cada família visitada de me oferecer um copo de água colhido da cacimba do quintal. Os quintais eram bastante arborizados, havendo, no meio deles, sempre algumas cadeiras organizadas de forma circular ao redor de uma grande mesa ou de um alpendre, onde as principais decisões sobre a vida aconteciam. Lembro do gosto daquela água, limpa, translúcida, bem fresca, servida num copo de vidro, de barro ou de alumínio. Parecia que cada casa tinha uma fonte própria de água mineral, o que era motivo de muito orgulho das famílias.

[3] Mantive a fala original de Seu Antônio Adelino.

Naquele período, a maioria das indústrias ainda estava em processo de instalação no Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP[4]. Após uma intensa fase de desapropriações, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, houve um momento de suspensão no processo de remoção das famílias, o que foi retomado em 2007, impulsionado pelo Programa de Aceleração do Crescimento – PAC. Tanto as termelétricas da MPX, empresas integrantes, à época, do grupo empresarial de Eike Batista, quanto a Companhia Siderúrgica do Pecém, atualmente ArcelorMittal, não haviam sido instaladas e os indígenas sentiam o início dos impactos ambientais decorrentes da movimentação dos trabalhadores e do maquinário pesado, do cercamento de áreas que, antes, eram plenamente acessíveis a eles, e das ameaças de expulsão do seu território de ocupação tradicional.

Em 19 de setembro de 2007, o governador do Estado do Ceará publicou, no Diário Oficial, o Decreto n° 28.883/2007, declarando de utilidade pública, para fins de desapropriação e implantação das obras e serviços do Parque Industrial do Pecém, uma poligonal equivalente a 335 km², entre os municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia.

O Programa de Aceleração do Crescimento do Crescimento, instituído naquele ano pelo Governo Federal, deu novo impulso à proposta de instalação de uma refinaria de petróleo na região do Pecém. Aliado à refinaria, outros empreendimentos vieram a se somar no contexto do CIPP, tais como: retroporto (edificações situadas em terra firme), ferrovia Transnordestina, gasoduto, ampliação de vias rodoviárias, em especial BRs, termelétricas a carvão mineral e transposição do rio São Francisco (NÓBREGA, 2020).

Diante disso, iniciou-se uma nova fase de desapropriações na região de São Gonçalo do Amarante e Caucaia. Embora essa fase tenha sido realizada pelos órgãos estaduais de forma semelhante à ocorrida nos anos de 1996 a 1999, ou seja, sem garantir o direito à informação às populações impactadas (ARAÚJO, 2008), diferenciou-se pela resistência dos moradores, principalmente daqueles que já se identificavam como povo indígena Anacé.

A ampla ação política dos Anacé envolveu a realização de atos públicos, o acionamento do sistema de justiça, a articulação com redes de apoio nas Universidades e no Parlamento e a reivindicação à Funai para a demarcação da Terra Indígena (NÓBREGA, 2020). No entanto, anos mais tarde, a pressão política inviabilizou o reconhecimento fundiário da Terra Anacé, especialmente nas áreas de maior interesse político-econômico, inclusive, onde se pretendia instalar a Refinaria da Petrobras.

O fundamento para essa manifestação da Funai é analisado por Tófoli (2012), que ressalta o contexto político-eleitoral, com eleições presidenciais e estaduais agendadas. Tanto a candidatura de Cid Gomes para Governo do Estado quanto a de Dilma Rousseff para Presidência evidenciavam a promessa de construção da refinaria do Pecém, obras essas articuladas ao

[4] Atualmente, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, que antes se denominava Companhia de Integração Portuária do Ceará - Cearáportos, é uma empresa de economia mista criada pela Lei Estadual nº 12.536, de 22 de dezembro de 1995.

PAC. Para os indígenas, a manifestação da Funai foi um golpe, abrindo espaço para novas remoções:

> [...] desta vez a aldeia Matões seria impactada e removida por completo. Diante de todo esse cenário, começamos a travar uma batalha contra o governo do Estado do Ceará, entendendo que nossos direitos estavam sendo violados mais uma vez. [...] quando criança acompanhei algumas visitas do GT às famílias na Aldeia, não negamos todo o sofrimento e modificações sofridas por conta do CIPP, levando isso a esse não "reconhecimento" da terra tradicional, que nos negou a demarcação de terra. Lembro-me que a aldeia ficou em uma tristeza com a conclusão do laudo produzido, não nos dando a autorização do acesso do trabalho completo. Foi anulado o pedido de demarcação da TI Anacé de Matões, "uma batalha foi vencida, mas não a guerra toda". Assim, as possibilidades para a ampliação do complexo aumentaram, já que estava "livre" do processo de demarcação da área indígena (SOUZA, 2019, p. 47).

Em razão desse entendimento da Funai, foi proposto um Programa Emergencial de realocação de 163 famílias Anacé das aldeias de Matões e Bolso impactadas pelo CIPP, para uma área a ser adquirida pelo Estado do Ceará e pela Petrobras. Tal programa consolidou a cisão do povo indígena Anacé, uma vez que parcela da população indígena continuou reivindicando a demarcação, enquanto outra foi desterritorializada e reterritorializada em um local, inicialmente, desconhecido por eles, a Reserva. Sobre o tema, Rute Souza destaca que:

> Em 2014 tem início a concretização da construção da Reserva Indígena Taba dos Anacé. Todo o processo de desterritorialização, tristeza e angústia se inicia novamente. Até então, a expectativa girava em torno das condições de vida e adaptação à nova vida na reserva, sem se saber se a nova terra seria boa para plantação de árvores que dão frutos como na antiga morada. Afinal, como saber se não se tem vivência com o novo ambiente de morada? A terra tradicional continua sendo, pelo menos por agora, aquela que vivemos a vida toda, pois para se adaptar ao novo lugar levará tempo até que se possa "replantar" e "refazer" as referências que acionam costumes e tradições (SOUZA, 2019, p. 48).

No interregno entre a assinatura do Termo de Compromisso, o início das construções da Reserva e o efetivo deslocamento dos indígenas, efetivado apenas em fevereiro de 2018, os Anacé de Matões e Bolso permaneceram no território que sempre fora deles, mas que a Funai considerou não sendo de ocupação tradicional. Viram, ao longo dos anos, a paisagem se alterar profundamente, com o aumento do nível de poluição do

ar e o consequente aumento de doenças respiratórias; as alterações sociais trazidas pela dinâmica dos trabalhadores contratados para as obras e que agora não estão mais empregados em nenhuma empresa do CIPP; o aumento da violência e do tráfico de drogas na região; a poluição de mananciais e o secamento de lagoas e riachos que abasteciam as comunidades indígenas; a pressão trazida pela especulação imobiliária e a situação de confinamento sentida pelos indígenas ilhados no seu próprio território. Todos esses impactos, também identificados em estudos de Bezerra (2010) e Gomes (2014), levaram os Anacé das Aldeias de Matões e Bolso a não mais se reconhecerem no território, esfacelando suas memórias territorializadas, suas relações com a encantaria e suas noções de pertencimento.

O empobrecimento e a desterritorialização sentida pelos Anacé não foram os únicos efeitos da chegada do CIPP. Souza destaca que "para além de todas as mazelas causadas, sucedeu-se também as manifestações espirituais, causada por toda destruição nas matas" (2019, p. 52), a indicar uma quebra na corrente dos encantados e na dimensão da encantaria Anacé.

Em fevereiro de 2018, foi inaugurada a Reserva Indígena Taba dos Anacé, iniciando-se um novo ciclo no processo de territorialização desse povo indígena, em especial, no que se refere às 163 famílias que foram realocadas. É inegável que os Anacé foram profundamente afetados nesse processo de desterritorialização e recomeço em um novo território antes desconhecido por eles. Nesse contexto, Souza destaca como os Anacé que foram removidos para a Reserva referem-se a eles mesmos como mudas; "e toda muda murcha":

> Tínhamos nossos costumes, práticas culturais produzidas pelas comunidades que, em nossa nova moradia, ainda estamos nos familiarizando com o ambiente. Os rituais ainda não acontecem com a mesma intensidade que tínhamos, mas se entende que estamos inseridos em uma nova realidade. A socialização entre as famílias contribui para o desempenho conjunto de todos, a desterritorialização é vista entendendo que a mudança possibilitou permanecermos juntos em um ambiente a qual ganharemos vínculos conjuntamente.
> [...]
> Nos depoimentos, a expressão de sermos mudas murchas remete à mudança de Matões para a Reserva, estando relacionado a difícil situação que nos encontramos, mas que vai passar rápido, pois estamos plantados na nova terra, e iremos alcançar novamente nossos laços simbólicos. Todos os participantes evidenciaram que todas as reestruturações só estão sendo possíveis com a união dos moradores, sendo essa a sustentação da resistência para reconstruirmos (SOUZA, 2019, p. 55).

O resultado da atuação do Estado, em suas múltiplas instâncias, foi a cisão do povo indígena Anacé em, pelo menos, quatro territorialidades: a) os Anacé que foram removidos antes de 2007 e passaram a ocupar diferentes

assentamentos constituídos pelo Governo do Estado; b) os Anacé que permaneceram na região de Matões e Bolso; b) as 163 famílias Anacé das Aldeias de Matões e Bolso que foram removidas para a Reserva Indígena Taba dos Anacé; d) os Anacé das demais regiões de Caucaia que permaneceram reivindicando a terra de ocupação tradicional. Essas diferentes territorialidades geraram diferentes organizações políticas indígenas que, atualmente, se apresentam sobre as formas de "Anacé da Reserva" e "Anacé da Terra Tradicional".

Ao longo de todo esse tempo, iniciando em 2007/2008 até os dias atuais, fui assumindo múltiplas identidades na relação cotidiana com esse povo indígena. De estagiária de um projeto da União Europeia que visava contribuir com a construção de uma pauta de direitos humanos para os povos indígenas no Ceará, ainda nos primeiros anos, passando por advogada da Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares – Renap, com o objetivo de assessorar juridicamente o movimento indígena, especialmente o povo Anacé, a partir da segunda metade de 2008; seguindo à servidora da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, a partir de 2010; e, no período de 2019 a 2023, como pesquisadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

Todas essas múltiplas identidades se somaram ao que sou agora, mas também tornaram o campo de pesquisa, estudo, trabalho e militância muito mais complexo, já que uma relação de longa data assim tende a tornar o meu olhar acostumado e familiarizado demais, ao mesmo tempo em que as memórias e os acontecimentos que vivemos juntos não podem ser trazidos para o presente sem passar por um crivo ético e reflexivo. Afinal, em muitos desses momentos juntos, não era a pesquisadora atuando, mas a "menina", a "doutorinha", "nossa irmã", dentre outras formas com as quais os Anacé me identificam.

Ao mesmo tempo, nossa relação de longa data coloca-me na posição de pessoa que não apenas observa os acontecimentos, mas participa ativamente e que é também acionada constantemente para a luta Anacé. Meu corpo enquanto pesquisadora e suas múltiplas relações no mundo também são importantes para indicar porque acessei determinados conteúdos ou porque não consegui fazê-lo. Problematizar, ainda, a minha relação de longa data com os Anacé e que, agora, se situa no âmbito de um trabalho acadêmico de exaustão, como uma tese, também é algo que esteve no meu horizonte reflexivo.

Afinal, que relação é essa que se estabelece entre mim e minhas múltiplas inserções, enquanto mulher, pesquisadora, mãe, militante de direitos humanos, advogada, aspirante à socióloga, servidora da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, com os Anacé e seus múltiplos grupos, famílias, agentes e agencialidades, um encontro único e singular que propicia a elaboração de uma tese? Que escrito é esse que nos atravessa, atravessa nossos corpos, nossas memórias, trajetórias e singularidades e que, de algum modo, fixa essa relação em papel? Como é possível construir um debate que se pauta por matrizes de pensamento descoloniais, sem ser, ele mesmo, uma forma colonial de agir no mundo? Como diminuir o impacto da violência que a minha sede socioetnográfica impõe à dinâmica da vida

Anacé[5]? Como tornar meus interesses acadêmicos, com uma infinidade de perguntas, de curiosidades, menos pesados para esse povo indígena? Nesse contexto, é importante ter em mente que uma pesquisa nunca é, como lembra Linda Smith (2018, p. 15), "um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições políticas e sociais".

No meu caso, a identidade de pesquisadora e aspirante ao título de doutora em Sociologia só veio após um longo caminho percorrido com os Anacé, em que as visitas, diálogos e entrevistas para a construção da tese não foram os nossos primeiros encontros. Já era possível abrir nossos corações, seguindo as orientações metodológicas de Seu Antônio Adelino. Mas será que eles, os Anacé, gostariam de se abrir de outros modos, sabendo que, agora, estaria eu de caderninho e gravador na mão, carafunchando suas vidas, seus modos de comer, de se relacionar, esquadrinhando, nos mínimos silêncios e interjeições, as suas relações e pertencimentos?

Entre entrevistas que mais pareciam conversas, com foco nas narrativas, nas trajetórias e memórias vividas juntos, fui colocando meu conhecimento à serviço da luta do povo Anacé, com a intencionalidade inicial de evitar que o modelo da Reserva Indígena fosse replicado em outros territórios. Afinal, era preciso visibilizar as dores, as angústias, as perdas e os sofrimentos vividos por esse povo após a chegada do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Seguindo os passos de Brandão (2018), fui realizando as investigações de forma partilhada, seguindo um criterioso, vigilante e reflexivo diálogo, tão pessoal quanto político, não só com o povo Anacé, mas com seus diferentes coletivos e individualidades.

Tais preocupações que me eram tão caras não parecem ser em alguns trabalhos com povos indígenas e com outros povos e comunidades tradicionais. Nesse sentido, preocupa-me certo fetichismo epistemológico que tenho observado nos últimos anos em escritos científicos. Todos os trabalhos, todos os autores se intitulam, agora, pós-coloniais[6] ou descoloniais, em um certo modismo acadêmico.

Entendo, entretanto, que essa descolonização, ou como prefere Antônio Bispo (2015), essa contracolonização[7] se faz na e com a prática, na

[5] Felipe Tuxá (2023, p. 63) escreve que "enquanto indígenas, a ideia de ser pesquisado pode muitas vezes despertar a sensação de lisonja diante do interesse do Outro por aqueles aspectos mais corriqueiros e cotidianos de nossas vidas. Pode, ainda, despertar incômodo diante do escrutínio e da curiosidade alheia". Cabe, portanto, às negociações da pesquisa e às possibilidades que se estabelecem a partir da relação instituída entre sujeitos definir os limites da sede socioetnográfica de uma pesquisa ou trabalho com povos indígenas.

[6] Acerca da crítica ao pós-colonialismo, como se em algum momento o colonialismo houvera encerrado, Smith escreve que "também há entre os acadêmicos indígenas a suspeita velada de que a moda do pós-colonialismo tenha se convertido em uma estratégia para se reescrever e se reautorizar os privilégios dos acadêmicos não indígenas, dado que o campo de discurso "pós-colonial" tem sido definido de diversas maneiras que, todavia, permitem excluir os povos indígenas, nossos saberes e nossas atuais preocupações" (2018, p. 37).

[7] Na perspectiva de Antônio Bispo, o contracolonialismo não é uma teoria, é uma trajetória, uma prática na vida cotidiana, uma experiência, um modo de vida de povos indígenas e quilombolas. Quem faz descolonialismo ou decolonialismo é quem foi colonizado e se incomoda com as desigualdades e hieraquizações. Sendo Bispo um quilombola, cabe a ele impedir que seja colonizado e, portanto, deve contracolonizar. Nesse sentido, ver entrevista de Antônio Bispo à Folha de São Paulo (https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/05/esquerda-e-direita-dirigem-o-mesmo-trem-colonialista-diz-qu

escuta atenta, que se converte em ação comprometida com os diferentes sujeitos e grupos sociais com os quais dialogamos, convivemos, confluímos[8].

É a ciência pé no chão e descalço para sentir e aprender com o chão da aldeia, da favela, do terreiro, tendo humildade com as pessoas que passaram por traumas que não podem sequer ser nominados, mas que também tem muito a dizer e a ensinar. É o respeito à caminhada desses sujeitos individuais e coletivos por caminhos tantas vezes tortuosos. É aprender com as dores e com os sofrimentos. Um exercício muitas vezes não discursivo, mas existencial.

Interessa-me, nesse contexto, discorrer sobre a importância da nossa posicionalidade em uma relação que, por mais que não seja intencionada ou desejada, é impregnada de relações de poder e de manutenção de estruturas de privilégios, como nos alerta Felipe Tuxá (2023). De acordo com o autor, é importante, em um contexto de trabalho/pesquisa, tentar borrar as clássicas posições entre pesquisador e pesquisado, algo que já vem sendo construído e posto em prática a partir da chegada de indígenas na Universidade. Tuxá (2023, p. 64) destaca "a importância de pensar uma produção antropológica que seja menos pautada em quem pesquisa quem ou na qual os polos da pesquisa etnográfica não sejam estanques, mas em uma constante dança das cadeiras".

Nesse sentido, parte da pesquisa de campo para a tese foi realizada com a valorosa contribuição e parceria de Rute Souza (Rute Anacé), que estava realizando o campo do seu mestrado também com os Anacé da Reserva. Partilhamos, assim, entrevistas, transcrições, reflexões, em um exercício colaborativo de pesquisa. Além disso, lembro de dois momentos em que fui confrontada por indígenas Anacé que estão na Universidade: em um primeiro caso, foi problematizado um texto meu que não considerou aspectos entendidos como relevantes para a juventude indígena, embora não fosse meu enfoque inicial do texto. No segundo caso, uma indígena Anacé interpelou-me a produzir textos com ela sobre o seu povo. Nos dois momentos, senti-me lisonjeada por construir uma relação com eles que permitia encontros, aprofundamentos, reflexões e possibilidades de trabalho conjunto.

Todavia, pensar uma pesquisa que efetivamente supere os polos pesquisador-pesquisado, embora eles se alterem ao longo do tempo, ainda parece ter sido um exercício distante do que consegui fazer na tese. Não tenho, assim, a pretensão de romantizar e desconsiderar as relações de

---

ilombola-antonio-bispo.shtml). O pensador e filósofo quilombola atualiza as dimensões do colonialismo para percebê-lo como uma máquina de guerra perene e atual, e não apenas uma tecnologia que ficou na história de subalternização de pessoas.

[8] Sílvia Cusicanqui (2010) considera que, muitas vezes, o debate descolonial está enredado em um discurso de alteridade profundamente despolitizando, sendo decorrente de estudos de pesquisadores latino-americanos sediados em Universidades estadunidenses, mas que pouco possuem de práticas descoloniais, limitando-se a versões logocêntricas e nominalistas de descolonização: "Neologismos como "de-colonial", "transmodernidad", "eco-si-mía" proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio – los pueblos indígenas y afrodescendientes – con quienes creen dialogar. Pero además, crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurús: Mignolo, Dussel, Walsh, Sanjinés" (CUSICANQUI, 2010, p. 64-65). Parafraseando a autora, não basta um discurso descolonizador; é preciso uma práxis descolonizadora ou, melhor, contracolonizadora.

poder que existem entre nós, mas colocar isso à luz do dia, para críticas e reflexões, apontando para as posições que eu mesma ocupo na sociedade brasileira, minhas vinculações sociais, econômicas e políticas. Em reforço, Tuxá (2023, p. 65) escreve: "Discutir as múltiplas posições dentro de suas respectivas sociedades e os vínculos sociais dos pesquisadores é importante porque tais elementos são cruciais para entendermos o que está sendo dito, como está sendo dito, e por que está sendo dito nesse ou naquele estudo".

A partir dessa multiplicidade de questionamentos que tem rondado toda a minha reflexão e do lugar que ocupo, enquanto uma não indígena que trabalha e atua com povos indígenas, tomo emprestada a análise de Bruce Albert (2015) e de Victor Bonilla, Gonzalo Castillo, Orlando Fals Borda e Augusto Libreros (1972) para tentar superar a velha convenção positivista da ciência que continua se pautando por uma relação colonial de sujeito-objeto; primando por uma neutralidade inexistente, por uma objetividade exigível apenas daqueles que são os "outros" no espaço científico-acadêmico e por um necessário (e muitas vezes impossível) distanciamento entre múltiplos sujeitos (humanos e não humanos) que estão enredados em uma relação, inclusive, de pesquisa.

O método de estudo-ação ou de investigação ação participativa proposto por Bonilla *et al.* (1972) compreende técnicas de observação participante que implicam em um envolvimento pessoal do investigador a situações reais e nos processos sociais locais, daí o conceito de inserção estar intimamente relacionado com esse método.

> [...] la inserción se concibió como un paso que implicaba no solo combinar las dos técnicas clásicas de observación ya mencionadas [observação por participação e observação por experimentação[9]], "sino ir más allá para ganar una visión interior completa de las situaciones y procesos estudiados, y con miras a la acción presente y futura. Esto implica que el científico se involucre como agente del proceso que estudia". […] Al mismo tiempo la inserción, como técnica, incorpora al investigador a los grupos populares, ya no en la antigua relación explotadora de "sujeto y objeto", sino valorando el aporte de los grupos en cuanto a información e interpretación, y con el derecho que ellos tienen al uso de los datos u de otros elementos adquiridos en la investigación (BONILLA *et al.,* 1972, p. 23-24).

De modo semelhante, para Bruce Albert, "o acesso ao conhecimento etnográfico é profundamente tributário da singularidade de relações interpessoais e dos imponderáveis de uma experiência de desestabilização anterior" (2015, p. 512).

No que diz respeito à minha relação com os Anacé, não posso falar de apenas uma experiência de desestabilização anterior. Foram e são muitas, múltiplas, a ponto de moldarem minha existência no mundo, sem que eu tenha sequer chegado próximo de esgotar esses universos ainda

[9] Inserção minha para a compreensão da citação.

incomensuráveis de ensinamento. Nesse ponto, cito uma dessas experiências de desestabilização. Ainda no ano de 2010, quando passávamos, eu e Junior Anacé, diante das construções inaugurais das termelétricas a carvão mineral que integram o CIPP, à época pertencentes a um dos dez homens mais ricos do mundo, Eike Batista, conforme lista da Forbes daquele ano, Junior me falava das histórias que os Anacé contavam sobre aquele lugar.

Segundo os indígenas, as termelétricas foram construídas em terreno sagrado, sem que houvesse permissão dos encantados[10]. Muitos, inclusive indígenas que trabalharam no início das obras, narravam ouvir o Assobiador[11] e sentir a presença de outras entidades conhecidas dos Anacé no local. Por isso, os indígenas acreditavam que as construções da MPX seriam engolidas por uma grande montanha de areia, tudo obra dos encantados que teriam sido ofendidos com as construções. No momento, guardei comigo meus pensamentos acerca do que considerei uma grande ingenuidade dos Anacé. "Que bobagem! Como as termelétricas seriam soterradas? Isso nunca aconteceria!", pensei. Anos mais tarde, as empresas de Eike Batista começaram a amargar em prejuízos. Envolvido em denúncias de corrupção, muito do seu patrimônio evaporou, valendo tanto quanto punhados de areia. Passei a não duvidar nunca mais da força da encantaria indígena. Como disse, mais uma vez, Bruce Albert (2015, p. 518-519):

> [...] nunca se deve esquecer o quanto, em experiências de campo como essa, o acesso ao conhecimento etnográfico é conquistado em primeiro lugar pela provação do corpo e por quanto se faz necessário atingir os limites do próprio pensamento para poder começar a descobrir o dos outros.

Um cuidado etnográfico importante que passei a encarar nesses anos de vivência com o povo Anacé, diz respeito aos limites do meu encantamento com os mundos indígenas. Eles me fizeram acordar do sono colonial, embora

[10] Para os Anacé, os encantados são pessoas indígenas que tombaram na luta, além de figuras que povoam o seu território tradicional, incluindo a Mãe d 'Água, o Assobiador e outros. Tanto em um quanto em outro caso, os encantados possuem ação e agência, sendo responsáveis por benefícios ou malefícios dirigidos aos indígenas e/ou aos seus inimigos. Todos os anos, os Anacé da Terra Tradicional realizam um ritual denominado Festa do Encantado, em que rememoram a vida e a presença do Cacique Antônio Ferreira, falecido em 2019. Os Anacé compreendem que os encantados estão fisicamente encravados em seu território de ocupação tradicional, constituindo correntes que vão de uma ponta a outra dos limites da Terra Indígena (BRISSAC; NÓBREGA, 2010). Souza descreve a relação da corrente dos encantados com a área de Matões, uma das aldeias que integram o território Anacé, do seguinte modo: "Para nós Anacé de Matões todos os lugares do território são sagrados, porém a mata do Cai a Canga se sobressai por seus encantos e espiritualidade, uma área muito importante para nossos antepassados e para todos da aldeia Matões. Nossos antepassados se faziam presentes em rituais e em oferendas aos nossos encantos. O morro ou mata dos encantados, como é chamado por nós Anacé, é um lugar de renovação espiritual, um lugar de encantos e muita força ancestral. Contam os mais idosos que em cima do morro existe um grupo de encantados, que ao entrarem no mar, em noites escuras sem lua, esses encantos norteiam os pescadores na volta à terra firme. Esse é um dos encantos de nossa Aldeia, que remete a nossa espiritualidade e nossas práticas de sobrevivência" (SOUZA, 2019, p. 33). Portanto, mais do que mera representação ou simbolismo, a corrente dos encantados constrói os mundos Anacé e lhes atribui práticas de sentido (GOMES DE LIMA, 2018).

[11] O Assobiador é uma entidade de referência do povo Anacé, mencionado em inúmeros relatos orais. Segundo os indígenas, o Assobiador está presente nas matas do território, podendo ser ouvido por quem quer que seja. No entanto, nunca se deve responder ao Assobiador. Se o fizer, a pessoa morre surda ou tem os tímpanos estourados.

às vezes ainda me pegue enfeitiçada com as tramas capitalistas, inclusive em termos acadêmicos: sucesso, citações, reconhecimento. O que realmente importa?, eles me fazem questionar.

O encantamento com a ciência Anacé não pode gerar um conhecimento exotizante dos mundos que eles produzem. É preciso colocar em reflexão sempre as implicações da minha presença, com todas as adjetivações que me acompanham, em um contexto de profundas e rápidas transformações nas paisagens e nas dinâmicas indígenas após a chegada do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, destacando, inclusive, as relações assimétricas de poder existentes entre eles e entre eles e eu, as quais envolvem o fato de ser, também, servidora da Funai. É preciso estar sempre vigilante, tanto do ponto de vista epistemológico como ético, de modo a construir a muitas mãos, corações e mentes, um saber comprometido com os Anacé.

De fato, o que me faz ser diferente, do ponto de vista indígena, dos não indígenas que implementam o CIPP no território Anacé? O que faz com que eu, uma branca, moradora da cidade de Fortaleza, possa ser enquadrada como alguém diferente dos inúmeros inimigos dos indígenas, a ponto de eles se preocuparem com o fato de ficar doente, com as dificuldades de atravessar a pandemia com uma filha pequena, dispensarem cuidados me enviando mensagens de apoio, estímulo, gratidão? O que os faz aceitarem meus "sumiços" para escrita da tese ou porque estou chateada com os conflitos internos entre as famílias? A resposta a essas perguntas, acredito, está no tempo longo e duradouro de uma convivência que dura mais de quinze anos.

Bruce Albert chama a atenção para esse processo de ganhar confiança e, ao mesmo tempo, de estabelecer uma relação de longa data que implica em um compromisso com determinados grupos:

> Conforme ganham confiança, começam a avaliar sua aptidão para servir de intermediário, a favor deles, na comunicação entre os dois mundos. Agora com algum crédito, o etnógrafo aprendiz estabelece com eles − sem saber ou sem querer saber − um pacto implícito. O "material etnográfico" registrado a partir de então é ao mesmo tempo o alicerce e o produto desse pacto. Ao lhe oferecerem seu saber, os anfitriões do etnógrafo aceitam a incumbência de ressocializá-lo numa forma que lhes parece mais adequada à condição humana. [...] De fato, em seus esforços pedagógicos, seus anfitriões tem por objetivo primeiro tentar reverter, tanto quanto possível, a troca desigual subjacente à relação etnográfica. [...] É por isso que, na melhor das hipóteses, o etnógrafo que acredita estar "colhendo dados" está sendo reeducado, por aqueles que aceitaram sua presença, para servir de intérprete a serviço de sua causa (2015, p. 521-522).

Ainda de acordo com Albert (2015), esse tipo de relação que se estabelece entre o antropólogo/etnógrafo e os grupos com os quais ele dialoga é uma relação que implica em responsabilidades muito sérias para o

primeiro, sob pena de se configurar, conforme compreendo, em uma relação de mero extrativismo epistêmico (CASTRO-GÓMEZ, 2005), em que, como sanguessugas, sugamos o conhecimento desses coletivos para galgar espaços em nosso universo profissional e acadêmico, sem termos nenhum compromisso com eles.

Não se trata apenas de uma dívida pelo conhecimento contraído, mas antes de tudo de reconhecer a singularidade da relação estabelecida por meio de um pacto, ainda que implícito. É o engajamento que se estabelece entre os grupos e nós que nos torna emissários entre mundos, estando consciente, inclusive, que cada vez mais os próprios indígenas que passaram pela experiência da Universidade passam a cumprir esse papel de emissários dos seus próprios mundos. Não é só deixar-se afetar, como nos disse Favret-Saada (2005), limitando-nos aí ao tempo presente da pesquisa de campo; estar aberta às pessoas e suas implicações no momento do encontro. É, além disso, deixar ser afetada por um comprometimento de longo prazo, durante e depois. Um comprometimento que nos leve a buscar a reversão da lógica colonial, inclusive a epistêmica. É questionar a violência epistêmica, ainda que nossa intenção seja descolonial, presente no próprio ato de escrever, pesquisar e dialogar com esses grupos.

A essa forma de refletir, pesquisar e produzir a partir de um saber comprometido política, social e emocionalmente, Segato (2021, p. 15) denominou de antropologia por demanda ou antropologia litigante, ou seja:

> uma antropologia sujeita à demanda daqueles e daquelas que antes haviam sido objeto de nossa observação; uma antropologia atenta e interpelada por aquilo que esses sujeitos nos solicitam como conhecimento válido, que lhes pudesse servir para aceder a um bem-estar maior, a recursos e, sobretudo, à compreensão de seus próprios problemas.

Ou, em outra passagem: "É por causa dessa disponibilidade para a solicitação de comunidades e povos que essa prática disciplinar é também uma *antropologia litigante, a serviço, questionada*" (SEGATO, 2021, p. 16).

Há, nessa pesquisa e escrita comprometida, um ganho em densidade e profundidade. Ganha-se em reflexividade e em criticidade ao desafiarem-se os cânones epistemológicos da ciência e seus pressupostos em torno de um distanciamento objetivo, por exemplo. O que se ganha é também perceber a mobilização dos afetos, que também são políticos, na construção conjunta da pesquisa, não limitada apenas a uma dimensão de uma racionalidade estreita e unidirecional, que diz que há os sujeitos e há os objetos, ainda que eufemisticamente os chamemos de interlocutores.

No contexto de um pacto etnográfico estabelecido entre mim e os Anacé, ainda que implícito, é que fui produzindo o escrito e a tese. Escrevi com intencionalidade política, para usar uma linguagem com o peso acadêmico de uma tese, para reforçar as denúncias e, ao mesmo tempo, as potências das políticas de existência Anacé. Escrevi não para dar voz aos indígenas. Eles não precisam disso, pois tem suas próprias vozes. Escrevi

pensando no compromisso de, buscar superar a relação hierárquica que existe e está presente, possibilitar-nos questionar nossa própria posição privilegiada num mundo que reproduz a colonialidade do saber e do poder e que nos remete, a cada novo acontecimento, às feridas e aos traumas coloniais. É preciso, resgatando a cosmologia curativa dos Anacé, curar-nos dessa ferida colonial, inclusive nós, herdeiros da branquitude. Busquei escrever assim como os Anacé agem no mundo e produzem ciência: a partir da prática e do concreto, uma ciência vivida.

Nesse sentido, compreendendo a importância dessa ciência indígena que também se faz na Universidade, uma importante orientação metodológica da tese foi levantar todos os trabalhos acadêmicos elaborados até então pelos indígenas Anacé, desde monografias até dissertações de mestrado, em diferentes áreas[12].

Assim, selecionei três trabalhos acadêmicos produzidos por indígenas Anacé, sendo dois de conclusão de curso e uma dissertação de mestrado. São eles: "A desterritorialização da nação Anacé de Matões sob o olhar dos mais velhos", de Ângela Maria Morais de Souza, José Cleber da Silva Nogueira e Lucilane Paulino Nogueira, trabalho de conclusão de curso apresentado, em 2016, ao Programa de Apoio à Formação Superior de professores indígenas – PROLIND, da Universidade Federal do Ceará (UFC); "O conhecimento na escola indígena no Ceará: práticas de ensino diferenciado na escola indígena Direito de Aprender do Povo Anacé", dissertação defendida em 2017 por Thiago Halley Santos de Lima (2017), no contexto do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará; e "Tabas, roças e lugares de encanto: construção e reconstrução Anacé em Matões, Caucaia, Ceará", de Rute Morais Souza (2019), trabalho de conclusão de curso de bacharelado em Ciências Sociais, defendido em 2019, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Tais trabalhos acadêmicos me forneceram importante material para compreender como os indígenas percebiam o fenômeno dos impactos do CIPP em suas vidas. Além disso, apresentavam o modo como os próprios Anacé refletiam e escreviam sobre esses impactos no espaço acadêmico. Eram portanto uma importante fonte de dados brutos quanto de análise reflexiva.

Esse material foi essencial para apresentar os indígenas também como produtores de conhecimento acadêmico, em uma posição mais horizontalizada, ainda que não isenta de relações de poder. A Universidade foi e é um espaço arduamente conquistado pelos povos indígenas. A sua presença nos corredores, nas salas de aula, nas bibliotecas, nos centros acadêmicos e nos múltiplos espaços universitários promove uma reflexão antes impensada: os sujeitos que sempre foram colocados no lugar do "Outro", no lugar dos pesquisados, agora reivindicam e assumem a posição

[12] Maria Aparecida Bergamaschi, Michele Barcelos Doebber e Patricia Oliveira Brito elaboraram um importante estudo sobre as políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas em diferentes Universidades brasileiras. Como um dos resultados, as autoras apontam que "um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica" (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018, p. 46).

de produtores de conhecimento sobre si mesmos e sobre os brancos, convertidos, agora, em "Outros do nós", em um deslocamento interessante de posições, perspectivas. Tal deslocamento gera fricções metodológicas, epistemológicas e ontológicas, em uma relevante contribuição para a própria dimensão do que é ciência, do que pode ser conhecido e de como podem ser produzidas pesquisas mais respeitosas com as ciências e os saberes dos povos indígenas.

A Universidade que se colocou no lugar de produtora de conhecimento sobre indígenas está, nos últimos anos, passando por uma profunda e importante revolução a partir da chegada, da permanência e na conquista de espaços de reconhecimento pelos povos indígenas, que passam a ser produtores, eles mesmos, de conhecimentos científicos. O conhecimento produzido por esses indígenas, no entanto, não deve apenas ilustrar as bibliotecas ou os discursos de autoridades. Tais conhecimentos devem ser conhecidos, citados, referenciados por quem se dispõe a produzir reflexões com os povos indígenas. Como menciona Tuxá (2023, p. 64-65):

> A chegada de indígenas antropólogos leva, inexoravelmente, o coletivo mais amplo que compõe esse campo de conhecimento (brasileiros; neoportugueses; descendentes de colonizadores) a se deparar com os desafios acerca de suas próprias posições na sociedade brasileira, cujas vinculações não serão perdidas de vista.

Esse foi outro importante aprendizado metodológico: compreender que não basta o acesso e a permanência de indígenas na Universidade, é preciso que a produção acadêmica que esses indígenas formulam seja conhecida e que circule nos espaços de reflexão científica, sendo referenciada, considerada, citada.

Tendo iniciado o doutorado em 2019, fui atravessada, assim como os demais humanos e não humanos, por uma pandemia que se espalhou mundialmente em 2020. A Covid-19 atravessou nossos corpos, nossas rotinas e nossas relações, transformando-as profundamente. No planejamento inicial da tese, tinha buscado, no trabalho de Rute Souza (2019), uma referência de uma prática ritualística realizada pelos Anacé todos os anos, na quinta e na sexta-feira santas, de confecção coletiva de bolos, os quais seriam distribuídos, trocados por peixes e consumidos também coletivamente durante o período da Semana Santa.

Diante dessa entrada de pesquisa, planejei realizar uma primeira etapa do trabalho etnográfico junto aos Anacé da Reserva Indígena, em março de 2020, no período da Semana Santa, buscando compreender de que modo a realocação para o novo território da Reserva trouxe modificações ou permanências nas práticas alimentares dos indígenas, em comparação ao que eles vivenciavam no território de Matões e Bolso, impactado pelo Complexo Industrial e Portuário do Pecém. A ideia era, a partir dessa chave analítica da alimentação, investigar as relações dos indígenas com o território e como está se constituindo a vida após o processo traumático de

despojo e desterritorialização (saída compulsória de Matões e Bolso, área desapropriada pelo CIPP) e de reterritorialização (na Reserva Indígena).

Entre o planejamento e a execução, fomos todos atravessados pela pandemia da Covid-19. Isso alterou rotinas, bússolas, rotas de partida e de chegada e colocou a impossibilidade de, naquele momento, iniciar um trabalho etnográfico nos moldes clássicos desse fazer metodológico.

Percebi o impacto e a gravidade da pandemia após o feriado, no Ceará, de 19 de março de 2020. Ainda não tinha compreendido sua extensão (social e no tempo) e a sua profundidade, que determinaria a necessidade de observar o isolamento social e, no caso do lugar onde vivo, a cidade de Fortaleza-Ceará, até mesmo uma espécie de *lockdown*. A partir daquela data, o Governador decretou o fechamento de comércios, escolas e locais onde se prestavam serviços não essenciais. Diante disso, mudei-me, com minha filha, para a casa dos meus pais, que são idosos e têm comorbidades (ou seja, o grupo de risco preferencial).

De abril a junho de 2020, além de revisões de artigos, conclusões de disciplinas do doutorado pendentes do semestre, realizei duas entrevistas com os Anacé da Terra Indígena Tradicional[13] (os caciques Climério e Roberto) sobre os sentidos das retomadas para eles. Essas duas entrevistas, realizadas no final de abril e no começo de maio, foram muito importantes não só para eu compreender a política indígena inserta no *fazer retomada*, ou, como diz Climério, no processo de *relevantar a aldeia,* mas principalmente por envolver-me com mais profundidade na tarefa de contribuir para que os povos indígenas pudessem atravessar o período de pandemia acessando e reforçando redes de solidariedade de apoio entre eles e entre eles e os não indígenas. De algum modo, mesmo em um contexto de isolamento social, necessário para preservar nossas vidas, eu conseguia encontrá-los, dividindo com eles histórias, angústias, precariedades e esperanças.

Ambas as entrevistas foram realizadas a partir do aplicativo *Whatsapp*, em razão da necessidade de distanciamento determinada pela pandemia da Covid-19. Penso que realizar uma pesquisa em outros moldes, no formato que a pandemia possibilitou, com distância física, por ligação por chamadas de voz e de vídeo, via aplicativo *Whatsapp*, exige-nos um contato prévio para fazer o diálogo fluir. Diante da impossibilidade de estar junto dividindo os mesmos cheiros, sentindo o pé pisar o mesmo chão e sendo compelida a ver o que se passa no entorno, compreendendo os silêncios, os não ditos, podemos mitigar os limites dessa forma de pesquisa com as memórias e histórias que dividimos juntos. Consigo, a partir de uma resposta ou de uma pergunta, recuperar memórias e contextos. Não estou querendo substituir, de modo algum, o trabalho de campo clássico, que implica em estar junto por um longo período de tempo. Mas também não posso negar e desconsiderar a importância da nossa trajetória, afinal, há alguns anos

[13] Os Anacé de Japuara, Santa Rosa, Pindoba, Mangabeira, Cauípe, dentre outras, nomeiam-se como "Anacé da Terra Tradicional" para diferenciar-se dos Anacé da Reserva Indígena. Tal classificação, contudo, é contestada por alguns Anacé da Reserva.

nossas histórias de vida se cruzaram nesse emaranhado da existência do aqui-agora.

É exatamente essa história que me fez dividir angústias com elas e com eles e o que nos permite dividir as separações, as traições de seus companheiros, os adoecimentos, incluindo as ideações suicidas. Há mais que uma relação pesquisadora e interlocutores. Há troca e trocas que se operam no âmbito do cuidado, do se importar. Trata-se de um tipo de produção acadêmica que se baseia nas orientações sentipensantes de Orlando Fals Borda (2009)[14].

De todos os momentos de pesquisa-ação e de militância realizados no período da pandemia, um foi particularmente difícil, por envolver o falecimento de uma liderança que eu conheci e estive próxima em muitos momentos de diálogo e pressão para a construção da Reserva Indígena Taba dos Anacé. O falecimento de Cleilson Anacé, vítima da Covid-19, me abalou muito. Abalou minhas estruturas e confiança de que sairíamos da pandemia com poucas vítimas e que, em breve, nos veríamos de novo. Ouvir o relato de outra liderança da Reserva, Ângela Anacé (Dorra), acerca do sepultamento de Cleilson: sem visitas, sem velório, com caixão fechado, sem a possibilidade de a comunidade dar o seu adeus e de realizar seus rituais fúnebres, foi ainda mais doloroso. Seria uma morte que nos atravessaria por toda a vida, porque não conseguiríamos dar o adeus, "plantar o indígena", como o Cleilson, sua família, todos os Anacé e amigos mereciam.

Em junho de 2020, diante dos sinais de arrefecimento da primeira onda da Covid-19, pude participar da construção de projetos para apoio aos povos indígenas no Ceará no contexto da pandemia da Covid-19, das reuniões do Observatório Cearense da Cultura Alimentar e do Observatório dos Direitos Indígenas, para leitura e discussão de textos, das disciplinas cursadas. Embora tudo isso me mantivesse viva e forte, me trazia outras questões. E a tese, gente? Por que é tão difícil focar na tese? A urgência do mundo caindo nas nossas cabeças, a sensação de pré-apocalipse que a pandemia nos trouxe, afastou-me do trabalho da tese. Era preciso retomá-lo.

De acordo com René Zavaleta (2013), as crises são um momento de disponibilidade cognoscível, que nos deixa ver nossas feridas mais antigas. As crises ou instabilidades expressam os desajustes reais das estruturas econômicas, sociais e ideológicas diante do capitalismo e da dominação na América Latina, tendo a ver com os processos históricos de conformação dos

[14] À sociologia sentipensante de Fals Borda, em que pensar com o coração e sentir com a cabeça são pressupostos metodológicos, atenta aos contextos específicos das comunidades e comprometida com transformações sociais, se alinham às orientações teóricas e metodológicas da Investigação Ação Participativa ou Participante (IAP), as quais podem ser resumidas do seguinte modo: a) metodologia e investigador não são coisas separadas, cabendo ao investigador militante descobrir quais são as atitudes mais úteis à causa do setor popular em que está inserido; b) a metodologia é inseparável dos grupos sociais com os quais o investigador trabalha; c) a metodologia varia, evolui, se modifica segundo as condições políticas locais e a correlação de forças sociais em conflito; d) a metodologia depende em grande medida da estratégia global de mudança sociais que se tenha adotado e das táticas a curto e médio prazo. "Así, la metodología no es una enumeración pura y simple de ciertas reglas o principios sin referencia a una comprensión global del proceso de cambio, tal como ha sido planteado por la organización popular que lo persigue" (BONILLA *et al*, 1972, p. 37-38). Fals Borda propõe uma ciência comprometida e engajada, em que sentir a comunidade, suas angústias e anseios, seria o primeiro passo metodológico, sentir pensando.

estados na região, incluindo "golpes suaves" no arranjo estatal, gerando reversões à democracia, como observamos a partir do golpe de 2016 no Brasil. Isso me remontou à crise trazida pela Covid-19 e a oportunidade de discutirmos o racismo, as profundas desigualdades sociais existentes no Brasil e as questões étnicas. Na crise, essas questões emergem com a força e potência daquilo que é deixado subsumido, submergido por muito tempo e explode na pressão do fazer-se impositivo.

A pandemia trouxe uma série de impactos no campo: muitos adoecimentos físicos e mentais, falecimentos de lideranças importantes, insegurança alimentar. Como não havia a possibilidade de construir uma forma 100% segura de "estar lá com eles", era preciso organizar, sistematizar e propor outros caminhos. Um deles foi tratar os grupos de *whatsapp* dos Anacé efetivamente como uma aldeia digital. As possibilidades de pesquisa a partir do contexto pandêmico visibilizaram as pesquisas em cibercultura (AMARAL, 2010) e no campo da antropologia digital (FERRAZ, 2019), fornecendo instrumentais novos à etnografia.

O trabalho de campo nas redes, utilizando esse novo instrumental de reuniões online, *lives* e grupos de *whatsapp*, preencheu parte da lacuna que a distância física impôs, mas a relação com o tempo e com o espaço é outra. A virtualidade pode criar ou fomentar discussões em virtude de mal-entendidos. Tantas vezes "presenciei" brigas no "zap" dos indígenas por causa de uma palavra ou de uma entonação mal compreendida. Talvez, se a conversa fosse ao vivo, essas lacunas seriam preenchidas com outras formas de "falar": o gestual, o tom da voz, a posição do corpo poderia evitar rusgas. Por outro lado, a aceleração das conversas e a necessidade de imediatismo nas respostas me faziam ficar ligada muitas horas por dia. As mensagens vinham a qualquer hora, os conflitos e as necessidades de articulações, inclusive com órgãos públicos, também.

Passei, desse modo, a ocupar uma posição diferenciada, especialmente para os Anacé da Terra Tradicional. Além de servidora da Funai (afastada de minhas atribuições para o doutorado) e pesquisadora, passei a ocupar um espaço de articuladora ou de pessoa a quem eles confiavam o encaminhamento de denúncias e de documentos às instituições públicas, incluindo a própria Funai, Ministério Público Federal, Defensoria Pública da União, Prefeitura de Caucaia e outras. Essa mudança, observada a partir de 2020, marcou toda a nossa relação nos anos de 2021 e 2022, aprofundando um modelo de ciência comprometida e engajada.

Nesse contexto, elaborei uma Nota Técnica dirigida à Defensoria Pública do Estado do Ceará, de modo a robustecer a defesa dos indígenas em uma Ação de Reintegração de Posse movida por um particular, em face da retomada do povo Anacé, efetivada por eles em outubro de 2020[15].

A minha inserção nos grupos de *whatsapp* dos Anacé me permitiu também perceber momentos-chave de mobilização e articulação entre eles, seja a realização de festas e rituais, seja a realização de ocupações de espaços públicos e de rodovias. Considerando as limitações provocadas pela pandemia e o fato de que ainda não estávamos devidamente imunizados

[15] Acerca das retomadas do povo Anacé, ver Nóbrega e Barbosa (2022).

contra Covid-19, o que, no meu caso, somente ocorreu em setembro de 2021, compreendia esses momentos-chave como importantes para a minha presença em campo. Se eu não podia estar com eles a maior parte do tempo possível, que participasse desses momentos, os quais nomeei como vivências ou incursões etnográficas: momentos de encontro, do "matar a saudade" física, enquanto acompanhava suas lutas e reflexões. Sem descolar-me do dia a dia da aldeia por meio do ambiente virtual do "zap", esses momentos eram importantes formas de explosão de encontros: eles davam o gás para a luta cotidiana, como os Anacé mesmo diziam. Eram esses momentos que reforçavam os laços de pertencimento e de união entre eles.

Em 2021, com a nova onda da pandemia da Covid-19, os Anacé da Terra Tradicional me procuraram para auxiliá-los na elaboração de documentos para a Funai, Distrito Sanitário Especial Indígena – Dsei, vinculado à Secretaria Especial de Saúde Indígena – Sesai, e Ministério Público Federal, uma vez que boa parte dos indígenas não estava devidamente cadastrada nos registros da Secretaria Especial de Saúde Indígena, razão pela qual não havia sido garantido a eles a prioridade no recebimento das doses de imunização para a Covid-19. A partir dessa articulação realizada, inúmeras famílias indígenas foram mobilizadas e passaram a receber atendimento de saúde, sendo o meu papel em campo cada vez mais aprofundado e confuso: a pesquisadora havia se tornado a militante, sem deixar de lado o fato de que também é servidora do órgão indigenista, ainda que não estivesse exercendo minhas atribuições.

Mas nem tudo são flores nessa relação. Muitas vezes me vi colocada em um fogo cruzado entre as lideranças indígenas nas suas disputas. Assumir posição por um lado ou outro me custaria muitas coisas, inclusive, minha própria permanência no território. Quando o diálogo e a mediação não eram mais o caminho pelos elementos do campo, a saída, para mim, em alguns desses momentos, foi me afastar.

No segundo semestre de 2021, com o arrefecimento da 2ª onda da pandemia no Ceará, consultei fisicamente o acervo de notícias da Biblioteca Pública do Ceará e a biblioteca da Superintendência Estadual de Meio Ambiente, de modo a levantar os estudos de impacto ambiental dos empreendimentos do CIPP. Confesso que fiquei assustada com o volume de material existente. Seria necessário um conjunto de pesquisadores, com financiamento especial e bolsistas, para realizar o tratamento desse material, condições essas das quais não dispunha.

Tentei, portanto, realizar um estudo a partir de múltiplas fontes, sejam elas documentos administrativos, judiciais, notícias de jornal, vídeos sobre os indígenas Anacé, material de divulgação e de mobilização política do movimento indígena, processos de reintegração de posse etc., cotejando essa análise com as entrevistas realizadas com 12 indígenas da Reserva e da Terra Tradicional[16] e com dois membros do Grupo de Trabalho de Identificação e Delimitação da Funai e, ainda, com grupos focais realizados

[16] Das 12 entrevistas, sete foram realizadas com homens e cinco com mulheres indígenas que ocupam funções de liderança dentro de suas aldeias, divididas entre os Anacé da terra tradicional e os Anacé da Reserva Indígena.

junto aos Anacé, sendo um com lideranças da Terra Tradicional e um na Reserva Taba dos Anacé.

Nas entrevistas realizadas com os indígenas e nos grupos focais, busquei resgatar elementos da memória e da história oral dos Anacé, com especial enfoque para suas lutas cotidianas e suas resistências em face do CIPP. Nesse sentido, algumas observações que Cusicanqui (2012, p. 16) faz são de grande relevância:

> La relación de escucha enfrenta a un mínimo de dos personas, portadoras de sus propias peculiaridades sociales e históricas. Sus "localizaciones" en el diagrama social pueden incluso ser opuestas. En la experiencia con testimonios, he tenido con frecuencia la sensación de moverme a través de estereotipos, que al tiempo de conversar comienzan a ser desmontados. Lentamente, el diálogo va tejiendo puentes sobre brechas de clase, de habitus cultural y de generación. Las percepciones de interrogadores e interrogados se transforman en un proceso largo donde acaba por surgir un "nosotros" cognoscente e intersubjetivo. Pero, ¿qué papel juega en ello nuestra voz? ¿Qué efectos provoca nuestra escucha? ¿Cuánto puede alterar, desde su localización-distinta, a la voz que está escuchando? Y ¿cuánto ese sujeto no invade a su vez a la persona que escucha?

No caso Anacé, as peculiaridades envolvem uma relação de longa data entre mim, não apenas a pesquisadora postulante ao título acadêmico de doutora em sociologia, e eles, quando já há um nós muito anterior a esse momento histórico presente. Nossa relação não se iniciou no meu doutorado, o que fez com que essa escuta fosse diferente de uma escuta em que o pesquisador marca um dia e horário e vai entrevistar alguém. A escuta que fazemos é de mão dupla e não está subsumida a esse tempo da disponibilidade da pesquisa. Eles me ligam, às vezes de madrugada, nos fins de semana, quando estou colocando minha filha para dormir, para falar das angústias vivenciadas pela violência latente, pela polícia que não chega ou que chega para oprimi-los, pelos planos de luta para o dia seguinte. Falamos das nossas angústias e entre essas linhas faladas vamos desenhando (ou não) a tese. O texto é o de menos, porque há limites mesmo para a escrita capturar dores, silêncios, pausas, o intangível e o incompreensível para mim, para eles, para nós. Mas diante disso tudo, a relação é o que importa.

A escuta mútua e ativa é parte de uma experiência vital intersubjetiva, que tem anos, distâncias, reencontros:

> Hay quienes piensan que el ejercicio de la historia oral es pasivo: como si se tratara sólo de encender la grabadora y transcribir los testimonios, para ilustrar temas a menudo cocinados en el gabinete. […] A contrapelo de esta tendencia, nuestro trabajo de historia oral ha sido más humilde y ambicioso a la vez. En un único libro, hemos

> plasmado con Zulema Lehm la experiencia de cinco años de escucha activa, densa y llena de meandros y altibajos —también de traumas y dolores revividos—, que nos fue enfrentando a la posibilidad de ser interpeladas, cuestionadas y transformadas, no sólo en nuestra comprensión teórica de las cosas, sino en el sentido vital de la experiencia intersubjetiva. (CUSICANQUI, 2012, p. 16).

É exatamente por esse intenso diálogo entre os Anacé e eu, fundado em uma relação de longa data, que não posso deixar de considerar a influência dessa relação e do modo como eles me veem nas suas respostas, quando entrevistados por mim, e no modo como desenham e expressam suas opiniões e vivências. Há também um impacto que deve ser considerado na transformação dessas falas e testemunhos em um texto escrito e que será lido por um público diverso ao da aldeia e das nossas famílias. É preciso considerar esse impacto.

Após as primeiras fases mais críticas da pandemia, pude retomar minha relação olho no olho com os Anacé, desta feita pactuando compromissos com a juventude indígena e com as lideranças da Terra Tradicional Anacé. Esses compromissos resultaram na construção de uma proposta de formação em política indigenista com a juventude indígena, um curso com dez encontros que seria certificado pela Universidade Estadual do Ceará como atividade de extensão. Iniciamos o curso, mas após o quinto Encontro, os jovens foram esvaziando os encontros por questões de trabalho e de estudo. A vida voltava ao seu ritmo normal com aulas presenciais e oportunidades de trabalho para a juventude.

Em razão disso, as lideranças Anacé fizeram-me uma provocação acerca do que poderiam fazer em relação aos empreendimentos que continuavam a se instalar com muita força no seu território de ocupação tradicional e no entorno do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. A partir dessa provocação, fizemos um momento para refletir sobre a caminhada do povo Anacé ao longo do tempo, passando por conquistas e desafios. Nesse contexto, as lideranças decidiram construir o seu Protocolo de Consulta e Consentimento do Povo Anacé. Para tanto, elaboramos um projeto, os temas principais que seriam debatidos nas oficinas de construção do protocolo. Assim, ao longo de pouco mais de um ano, facilitei momentos entre as lideranças, mulheres, juventude e troncos velhos, que culminaram, em maio de 2023, no Protocolo de Consulta e Consentimento do Povo Anacé.

No interregno entre o retorno das atividades pós-pandemia e a defesa da tese em setembro de 2023, elaboramos projeto apresentado junto à Cese para viabilizar o deslocamento das lideranças Anacé para intercâmbio de experiências entre os indígenas com as comunidades impactadas pelo Complexo Industrial e Portuário de Suape, em Pernambuco. Dessa experiência, construída também em diálogo com o Fórum Socioambiental de Suape (https://forumsuape.org.br/) e o Instituto Terramar (https://terramar.org.br/), os indígenas perceberam que os problemas que vivenciavam eram muito semelhantes com aqueles vivenciados pelas

comunidades impactadas por Suape, sendo, em alguns casos, os mesmos empreendedores e violadores de direitos.

Por fim, com a construção do Protocolo de Consulta em curso, os Anacé puderam participar de dois encontros, em Brasília, do Observatório de Protocolos Autônomos (https://observatorio.direitosocioambiental.org/), podendo partilhar suas experiências com outros povos e comunidades tradicionais.

Tais atividades engendradas no contexto de um trabalho de construção de uma tese foram essenciais para me perceber enredada nas dinâmicas dos indígenas e, ao mesmo tempo, reforçar nossos laços de confiança e compromisso. A partir dessas experiências, compreendo a importância de construir agendas de extensão universitária na Pós-Graduação, fazendo com que as nossas pesquisas tenham sentido para os grupos com os quais atuamos.

No processo de construção da tese, portanto, estive profundamente envolvida na própria luta e dinâmica Anacé, seja contribuindo na elaboração de documentos encaminhados a órgãos municipais, estaduais e federais, no contexto da defesa e efetivação dos direitos do povo indígena Anacé; seja contribuindo na construção do Protocolo de Consulta e Consentimento Livre, prévio e informado do povo Anacé da Terra Tradicional; seja mediando os diálogos (possíveis ou não) entre os grupos Anacé da Reserva e da Terra Tradicional. Identifico que esses exercícios poderiam configurar também atividades de extensão no contexto da Pós-Graduação, ou mesmo exemplos de uma ciência a serviço da causa popular. Há sempre algum conhecimento de que dispõe a pesquisadora ou o pesquisador que pode ser trocado, apresentado, partilhado com os povos indígenas, assim como eles gentilmente fazem quando se permitem ser interlocutores de alguma pesquisa.

Ao longo desse texto, construído a partir da experiência de elaboração da minha tese de doutorado, procurei discorrer sobre a natureza ética e metodológica de pesquisas com povos indígenas, destacando a importância de colocar a própria relação estabelecida em reflexividade, sem romantizar os movimentos indígenas e os nossos interlocutores, mas com o cuidado ético e político quanto ao que pode ser dito, quando, onde e se é realmente necessário dizer. Tudo isso pode contribuir para descortinar conceitos, propor conexões impensadas pelo modelo de ciência ainda cartesiana.

Apesar de uma relação de longa data que tenho tecido com os Anacé, isso não me torna uma Anacé no mundo. Conhecer-nos em profundidade pressupõe, também, estarmos abertos a ver as nossas falhas, as nossas cicatrizes. Nesse sentido, minha produção acadêmica é diferente de uma pesquisa elaborada pelos próprios Anacé, a partir da nossa posição e do nosso pertencimento etnicorracial e sociopolítico. O modo como leio o mundo, por mais aproximado que possa ser, nunca será igual ao modo como uma Anacé lê o mundo. Nesse exercício, usamos lentes diferentes, a indicar resultados de pesquisa subjetiva e, muitas vezes, substantivamente diferentes também. Daí a relevância de termos mais e mais produções indígenas que possam ser lidas, conhecidas e citadas.

Por outro lado, também compreendo o interesse político dos Anacé no meu papel de mediadora e facilitadora de diálogos e oficinas. Meu conhecimento também os interessa para a luta e isso ficou bastante explícito tanto no curso para juventude indígena quanto nas oficinas para a elaboração do protocolo de consulta. Mas tentei tomar o cuidado para que esse conhecimento ficasse com eles, para que a nossa relação não se baseasse em uma tutela do movimento indígena pela pesquisadora. Nesse sentido, há uma importante indicação que veio dos Anacé: era importante que o conhecimento produzido também fosse útil à luta, em relação de reciprocidade.

Desse modo, levar sempre muito a sério o que os Anacé dizem é condição indispensável da pesquisa realizada com eles. Nesse sentido, meu projeto inicial de doutorado envolvia descrever o CIPP e as políticas de invisibilidade promovidas pelo Estado para instituir subjetiva, social e economicamente a ideia do Complexo e, consequentemente, do desenvolvimento como o destino inexorável do território e das pessoas que ali viviam. Contudo, no aprofundamento da relação com os Anacé, percebi a necessidade de falar sobre algo mais. Aquilo que não estava capturado, subsumido à fatalidade, ao vazio, à tristeza e ao desencantamento trazido pelo projeto do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Como destacou, em uma de nossas conversas, a indígena Dorra Anacé: "por que que sempre querem começar a nossa história pelo CIPP? Nossa história não começa nem termina aí!"

Sob esse questionamento, busquei escrever com eles sobre suas políticas de existência, que não se resumem a resistir. Os Anacé repousam em uma memória ancestral, em uma memória relacionada com os antepassados, a legitimidade para empreenderem suas políticas de existência, sejam elas cotidianas ou não. A memória, portanto, passa a ser um tipo de força vital que leva os indígenas a transgredirem os padrões coloniais que se perpetuam na atualidade. É essa memória que os autoriza a retomar territórios e é em nome dela que eles se organizam no presente. Enquanto anônimos e individualizáveis, as formas de resistência cotidiana, conforme apresentado por Scott (2011), não geram, de acordo com o meu entendimento, uma massa crítica desestabilizadora. Somente a partir dos encontros entre pessoas, histórias e memórias que a luta ganha corpo e, consequentemente, vitórias.

De fato, as pessoas sofrem privação e opressão em um contexto concreto. Não vivenciam as cadeias de valor implicadas na extração de urânio, na fruticultura irrigada ou nos complexos mercados de hidrogênio verde, todos confluindo para o CIPP. Os Anacé vivenciam a retirada da água das suas lagoas, a destruição das matas, a expulsão dos seus territórios e seus atos estão ligados a esse contexto de luta.

É a experiência local, individual, que, articulada com a memória, torna-se uma experiência coletiva. A liga disso é um trabalho constante e cotidiano de fazer laços, criar compromissos juntos, reconectar-se como forma de destruir a incessante máquina de produção de distanciamentos e separações típica do capitalismo neoliberal; um trabalho que os Anacé têm empreendido, mas que passa, muitas vezes, longe das categorias de

resistência. Comer junto, fazer roça junto, dividindo as tarefas, retomar territórios, fazer festas, curar-se passa ao largo da noção estreita de enfrentamento das elites e dos poderes constituídos. Nesses momentos, os Anacé estão existindo e produzindo encontros, mundos, horizontes, possibilidades de vida.

Essa resistência criadora existe sem que esteja colocada intencionalmente ou racionalmente contra algo ou alguém. É uma prática que também se atualiza nos fazeres, na oralidade, nas relações, nos afetos, movendo-se, desse modo, por múltiplos sentidos, alguns tangíveis, como a comida que aciona os sabores da resistência ou como o cheiro da mata recém molhada da chuva que impulsiona o cuidado com a terra; outros intangíveis, como os lugares de memória que os Anacé vão quando experimentam essa mesma comida ou sentem esse mesmo cheiro. Esses lugares de memória não são capturáveis nem transformados em mercadoria na pasteurização da vida moderna capitalista, mas são concretos porque impulsionam os Anacé a agir e a retomar tudo, inclusive o que eles são.

São a partir de alguns desses lugares de memória, memórias partilhadas ao longo de anos de encontros e relações, em que saberes foram compartilhados, que possibilitaram uma tese fundada em um compromisso de longo prazo (SMITH, 2018, p. 29).

Levar a sério o que os povos indígenas dizem e estar disposta a momentos de desestabilização, incluindo alterar o projeto original da pesquisa, foram condições indispensáveis para uma pesquisa efetivamente compromissada com os povos indígenas. Houve, nesse sentido, necessidade de idas e vindas, de retomar a conversa com as mesmas pessoas mais de uma vez, demonstrar e efetivamente agir conforme suas dores e angústias, importar-se. Porque simplesmente não é para todo mundo que a gente abre o coração.

Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce. Postscriptum. **Quando eu é um outro (e vice-versa)**. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AMARAL, Adriana. **Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas**. **Revista USP,** São Paulo, v. 1, n. 86, p. 122-35, jun./ago. 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818/15636. Acesso em: 6 jul. 2021.

ARAÚJO, Ana Maria Matos. 2008. **Urbanização litorânea nordestina:** os casos de Pecém e do Arpoador – Ceará. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br>. Acesso em :12 de mar. 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BONILLA, Victor *et al.* **Causa Popular, ciencia popular.** Una metodología del conocimiento científico a través de la acción. Bogotá: Editora Rosca, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre a observação participante e a pesquisa participante:** memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre "puras", "aplicadas" "etnográficas" e "participantes". Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/ENTRE%20A%20OBSERVA%C3%87%C3%83O%20PARTICIPANTE%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRISSAC, Sérgio Góes Telles; NÓBREGA, Luciana Nogueira. B**enzedeiras Anacé: a relevância dos ritos de cura na emergência étnica de um povo indígena do Ceará.** Reunião Brasileira de Antropologia, 27, 1-4 ago. 2010, Belém, Pará. Anais. Belém: ABA/UFPA, 2010.

BEZERRA, Maria das Graças Viana. **Do canto das nambus ao barulho do trem: transformações no modo de vida e na saúde na comunidade de Bolso no Complexo Industrial e Portuário do Pecém-CE.** Dissertação. Mestrado Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos:** modos e significados. Brasília: Saberes Tradicionais UFMG, 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007. **Institui o Programa de Aceleração do Crescimento — PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 22 de janeiro de 2007, Edição Extra, Seção 1, p. 01-03.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre a observação participante e a pesquisa participante:** memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre "puras", "aplicadas" "etnográficas" e "participantes". Disponível em: https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/ENTRE%20A%20OBSERVA%C3%87%C3%83O%20PARTICIPANTE%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 169-186, 2005.

CEARÁ. Lei estadual nº 12.536, de 22 de dezembro de 1995. **Dispõe sobre a constituição da Companhia de Integração Portuária do Ceará e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, 27 de dezembro de 1995. Disponível em: <www.al.ce.gov.br>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

CEARÁ. Decreto n° 28.883, de 18 de setembro de 2007. **Declara de utilidade pública para fins de desapropriação a área que indica e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Série 2, ano X, nº 178, 19 de setembro de 2007, p. 01-03.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral?** Chasqui – Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 120, p. 14-18, 2012.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.
FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado.** Tradução Paula Siqueira. Revista Cadernos de Campo, n. 13: 155-161, 2005. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3476/serafetado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

FERRAZ, Claudia Pereira. **A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos qualitativos em mídias online.** Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, jun./set. 2019.

GOMES, Maria Cecília Feitoza. **Neodesenvolvimentismo x modos de vida Anacé: Impactos do Complexo Industrial e Portuário do Pecém sobre povos indígenas no Ceará.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA – da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

GOMES DE LIMA, Hércules. **Vestindo corpos: regimes do visível nas pinturas Anacé.** Monografia. Curso de Design e Moda. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

LIMA, Thiago Halley Santos. **O conhecimento na escola indígena no Ceará: práticas de ensino diferenciado na escola indígena Direito de Aprender do Povo Anacé.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 113f, 2017.

NÓBREGA, Luciana Nogueira. **O povo indígena Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, no Ceará: desenvolvimento e resistências no contexto da barbárie por vir.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza (CE), v. 51, n. 2, p. 165-211, jul./ out. 2020.

NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. **Uma Pedagogia das Retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé.** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, *[S. l.]*, v. 31, n. 67, p. 248–267, 2022.

MORAIS DE SOUZA, Ângela Maria; NOGUEIRA, José Cleber da Silva; PAULINO NOGUEIRA, Lucilane. **A "desterritorialização" da nação Anacé de Matões sob o olhar dos mais velhos.** Monografia. Programa de Apoio à Formação Superior de professores indígenas – PROLIND. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 98 f, 2016.

NÓBREGA, Luciana Nogueira. **"Eu fui tão feliz que dói!" - entre políticas de invisibilidade e políticas de existência: os Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, Ceará.** 2023. 391 f. Tese (Doutorado em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111964>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCOTT, James C. **Exploração normal, resistência normal.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 5, Brasília, janeiro-julho de 2011, p. 217-243.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Trad. Danielle Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias:** Pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora da UFPR, 2028.

SOUZA, Rute Morais. **Tabas, roças e lugares de encanto: construção e reconstrução Anacé em Matões, Caucaia, Ceará.** Monografia. Bacharelado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, , 71f, 2019.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. **Disputas Territoriais entre o Complexo Industrial e Portuário do Pecém e as populações tradicionais.** Reunião Brasileira de Antropologia, 28, 2012, São Paul-SP. Anais. São Paulo: ABA, 2012.

TUXÁ, Felipe. **Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade.** Anuário Antropológico 48 (1):61-66, 2023.

ZAVALETA, René. **Lo nacional popular en Bolívia**. Bolívia: Ed. Plural, 2013.

Recebido em: 30/06/2024 * Aprovado em: 18/07/2024* Publicado em: 31/08/2024

CAMINHOS INTERCULTURAIS E INTERSECCIONAIS DE PESQUISA COM POPULAÇÕES INDÍGENAS

LARISSA NIEMANN PELLICER[1]
UFC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-3947-7140

SHERYDA JANUÁRIO LISBOA[2]
UFC, BRASIL
https://orcid.org/0009-0003-4951-6403

GABRIELE DA SILVA DE MELO POTYGUARA[3]
ESCOLA INDÍGENA CULTURA VIVA, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-2614-8129

TATIANE DELIMA ANDRADE POTYGUARA[4]
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE MONSENHOR TABOSA/CE, BRASIL
https://orcid.org/0009-0000-8928-8255

ANTÔNIO AILTON DE SOUSA LIMA[5]
UFC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-5696-2255

JAMES FERREIRA MOURA JÚNIOR[6]
UNILAB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-0595-5861

---

[1] Mulher, cis, branca, sexualidade dissidente. Nascida em São Paulo e radicada em Bogotá, Colombia. Psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora colaboradora na Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (reaPODERE/UNILAB) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

[2] Mulher negra, nordestina, brasileira. Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Fametro (UNIFAMETRO), Brasil. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Pesquisadora da Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (reaPODERE/UNILAB).

[3] Mulher indígena Potyguara e militante jovem do Movimento Indígena. Psicóloga graduada pela UniFanor e com atuação na atenção primária à saúde.

[4] Mulher indígena Potyguara. Psicóloga vinculada a Secretaria Municipal de Saúde de Monsenhor Tabosa/Ceará.

[5] Doutorando e mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Graduando em Psicologia pela UNINASSAU. Bacharel em Humanidade, Licenciado em Sociologia e especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisador colaborador na Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (reaPODERE/UNILAB).

[6] Doutor em Psicologia, Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

RESUMO: *O presente artigo foi construído a partir de uma experiência de Pesquisa Ação Participante com saúde mental e diversos povos indígenas de um estado do Nordeste do Brasil. Foram realizadas entrevistas narrativas e rodas de conversa, considerando a oralidade como estratégia metodológica. Costuramos teoria e prática, apresentando alguns relatos e experiências vividas em território, tecendo reflexões e caminhos possíveis para a descolonização de práticas de pesquisa com populações originárias. Mediante uma posicionalidade crítica de pesquisa, partimos de lentes interseccionais e interculturais que considerem os saberes e práticas ancestrais na produção de conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povos indígenas; saúde mental; interseccionalidade; interculturalidade.*

ABSTRACT: *This article is based on an action-research experience with mental health and several indigenous peoples from a state in the Northeast of Brazil. Narrative interviews and conversation circles were carried out, using orality as a methodological strategy. We stitch together theory and practice, presenting some reports and experiences lived in the territory, weaving reflections and possible paths for decolonizing research practices with indigenous populations. Through a critical research positionality, we start from intersectional and intercultural lenses that consider ancestral knowledge and practices in the production of knowledge.*

KEYWORDS: *Indigenous peoples; mental health; intersectionality; interculturality.*

Introdução

O presente artigo desenvolve-se a partir de uma experiência de Pesquisa Ação Participante com povos indígenas e saúde mental no Ceará[7], realizada pela coalizão entre pesquisadores/as indígenas locais e a Rede de Estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistência (reaPODERE), laboratório transdisciplinar de pesquisa e extensão vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e à Universidade Federal do Ceará (UFC). Assim, destacamos que foi possível construir localmente atuações e conhecimentos com diversos povos indígenas de um estado do Nordeste do Brasil, tais como os povos Cariri, Karão-Jaguaribara, Potyguara, Tabajara, Gavião, Tubiba-Tapuia, Jenipapo-Kanindé, Tremembé e Tapuya-Kariri.

Neste artigo, focamos na experiência do estudo qualitativo desta pesquisa, a partir do qual vivenciamos momentos de inserção em cada território participante, priorizando a vinculação com as pessoas das comunidades e aprendendo a partir de suas narrativas, realidades, saberes e práticas. Através da construção dessa rede de relações, realizamos rodas de conversa e entrevistas narrativas com pessoas indígenas e quilombolas em seus territórios tradicionais.

Conforme Goikoetxea e Fernández (2014), o método de produção narrativa implica na construção de um texto que parte do interesse de pesquisa em determinado fenômeno, entretanto, tal construção acontece mediante a relação entre pesquisadores/as e participantes, onde estes e estas são os/as protagonistas da autoria narrativa e atuam junto aos/às pesquisadores(as). Tal estratégia é um contraponto ao método dicotômico de pesquisa que separa sujeito e objeto de estudo, estabelecendo uma distância entre aquele que estuda e aquele que pode ser estudado (TUHIWAI SMITH, 2018). Além disso, a produção narrativa considera os marcadores sociais como etnia, raça, gênero, classe e sexualidade, entre outros, na forma como os/as participantes de pesquisa compreendem e experienciam os fenômenos pesquisados. Assim, vai na contracorrente de pesquisar a partir de um referencial universal, hierárquico e hegemônico (NÚÑEZ, 2022).

Isto posto, para dialogarmos um pouco a respeito do desenvolvimento de pesquisas com e pelos próprios indígenas, recorremos a uma perspectiva interseccional e intercultural. Desse modo, esta escrita é tecida pelo encontro entre pesquisadoras(es) não-indígenas e psicólogas Potyguaras da Aldeia Vila Nova, localizado em Monsenhor Tabosa, sertão central do Ceará, que participaram como pesquisadoras locais da Pesquisa Ação referida acima.

O texto que segue foi organizado em dois grandes tópicos. No primeiro, dedicamo-nos a refletir sobre os deslocamentos epistêmicos e metodológicos que na nossa experiência encontramos como necessários para a criação conjunta de outras formas de produzir conhecimento com os

[7] A pesquisa intitulada "Detecção de Agravos e Fatores de Proteção em Saúde Mental de Populações Indígenas e Quilombolas do Ceará" contou com financiamento da Chamada Pública 02/2020 do Programa de Pesquisa para o SUS (PPSUS): gestão compartilhada em saúde, regido pela coordenação nacional do Departamento de Ciência e Tecnologia da Secretaria da Saúde, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde do Ministério da Saúde (DECIT/SCTIE/MS), com gerenciamento administrativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

povos indígenas. Para tanto, fizemos uma leitura crítica da arquitetura intelectual que alicerçou a construção da ciência ocidental e apagou outros saberes, de forma a situar a emersão e importância das óticas interseccional e intercultural que nos guiam. Em seguida, descrevemos brevemente alguns dos caminhos metodológicos que traçamos com o objetivo de mitigar os impactos da colonialidade sobre o processo de pesquisa com e pelos próprios indígenas que ocupam espaços científicos validados.

No segundo tópico, tentamos operar uma torção no modo de produção do conhecimento, mudando a construção do texto para aproximá-lo da oralidade e seu contexto. Assim, apesar de trazermos também no primeiro tópico alguns relatos de experiência, é no segundo que oferecemos sua potência. Para tanto, criamos uma textualização das falas e vivências das co-autoras Potyguaras, compartilhadas durante entrevista narrativa realizada ao longo do processo de pesquisa com a saúde mental indígena no Ceará.

Deslocamentos epistêmicos e metodológicos necessários para a co-criação de outras formas de produzir conhecimento

Para o início desta jornada, e para que possamos dialogar com as questões supracitadas, voltamos nosso olhar à arquitetura intelectual que alicerçou a construção do conhecimento ocidental (BRANCO e SIRINO, 2018). Historicamente, como em outras áreas do conhecimento científico, as Ciências Humanas constituíram-se com base em epistemologias formuladas no Norte Global. Na base destas, temos o paradigma cartesiano de René Descartes como influência principal para a instituição de uma maneira específica de subjetivar a vida: a binariedade. Assim, o mundo passa a ser lido de forma binária e dual a partir do bem-mal, homem-mulher, certo-errado, bom-ruim (ANDRADE, 2009; TURRIANI, 2022).

Entretanto, essa lógica tem como referência um modelo de sujeito "universal", que partia de um corpo branco-cis-masculino-hetero-anglosaxônico. Tal figura ocupava, e ainda ocupa, o topo de uma estrutura hierárquica de relações de poder e saber (GROSFOGUEL, 2016). Fica evidente o viés etnocêntrico naquilo que foi nomeado de "universal" em detrimento do "outro", o exótico a ser pesquisado (TUHIWAI SMITH, 2018). Assim, o conhecimento científico consagrado era construído apenas por estes sujeitos e sua cultura que, em um movimento de atualização de operações coloniais, foram invalidando inúmeros e diversos sistemas de conhecimentos que, contudo, persistem e (re)existem.

O paradigma ocidental de produção do conhecimento se concretou de tal forma que ainda há muito que se quebrar para superar seus binarismos. Haraway (1995) faz uma crítica à objetividade científica e seus desdobramentos na produção de conhecimento quando afirma que "a ciência - o jogo real, aquele que devemos jogar - é retórica, é a convicção de atores sociais relevantes de que o conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo".

Diante desta disputa, a autora defende que a produção de conhecimento deve ser reinventada a partir de uma perspectiva de posicionalidade, proporcionando um deslocamento das lógicas de construção de saberes, criando fissuras que possibilitem pensar a partir de que lugares as histórias são contadas, mobilizando estruturas de poder (HARAWAY, 1995; FERNANDES-KAINGANG, 2015). Assim, a multiplicação de saberes localizados pode criar também espaços de agenciamento para o exercício de autonomia e liberdade, como veremos mais adiante.

Dito isto, consideramos centrais os conhecimentos produzidos com base nas experiências de populações que são cotidianamente marcadas por violências estruturais que as posicionam em lugares sociais de subalternidade (RIBEIRO, 2018). O convite que pretendemos com este texto é o de pensar para além das compreensões hegemônicas que objetificam e enquadram tudo aquilo que foge à norma. Para tanto, recorremos à lente interseccional.

Como chave interpretativa, a interseccionalidade nos auxilia a pensar nas relações produzidas por meio da violência estrutural, bem como a sua atuação nas formas e nas estratégias de cuidado (CRENSHAW, 2002). Em 1980, a autora conceituou uma compreensão que mulheres negras do movimento negro já tinham sobre o cruzamento dos eixos de opressão, como raça, etnia, gênero, classe e globalização, o qual materializa efeitos violentos em diferentes níveis (CRENSHAW, 2004). Assim, cria a imagem de avenidas identitárias para analisar criticamente o cruzamento desses eixos em diferentes grupos de pessoas. Isto implica também questionar como estas avenidas foram produzidas ao longo da história, compreendendo que estão na base de uma hegemonia que se mantém a partir da aniquilação de determinadas vidas, corpos, culturas e saberes (FLEURY-TEIXEIRA e MENEGHEL, 2015).

Apesar de ter sido desenvolvido no movimento e pensamento negro, a discussão interseccional nos parece importante aqui pois trata de um momento analítico e político de compreensão crítica das estruturas enrijecidas que sustentam os eixos de opressão que se cruzam nas trajetórias de vida e existência singular de cada pessoa subalternizada em diferentes contextos sociais, como os dos povos indígenas (MELLO e GONÇALVES, 2010). Enquanto pesquisadoras e profissionais da saúde no contexto indígena, consideramos que a interseccionalidade é uma ferramenta que pode também nos ajudar a refletir que o lugar que ocupamos a partir de determinadas categorias indica como subjetivamos, como vivemos, como sentimos, e também como produzimos o conhecimento.

Em consonância às compreensões interseccionais, consideramos de suma importância também as noções de interculturalidade para pensar a nossa posicionalidade enquanto pesquisadoras e a nossa produção de conhecimento. De acordo com Candu e Russo (2010), o conceito emerge no contexto educacional latino-americano, a partir da educação escolar indígena, onde as línguas, saberes e práticas de povos originários passaram a ser incorporados ao espaço escolar como forma de resistência à cultura hegemônica.

Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade é compreendida como ponto central para possibilidades de libertação e transformação social dos povos latino-americanos que resistem às opressões e violências advindas da colonialidade, sendo assim uma estratégia ética, política e epistemológica de transformação social. A autora aponta que:

> O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Nesse sentido, considerar a interseccionalidade e interculturalidade nos processos de pesquisa em contextos indígenas é um exercício essencial, o qual fez-se presente no processo de diálogo e construção de conhecimento com os territórios indígenas participantes da Pesquisa Ação. Revisitando agora esses contextos e encontros interculturais, acreditamos que a análise interseccional pode operar como uma malha móvel que produz deslocamentos e questionamentos acerca das posições identitárias fixas que promoveram estranhamento (PEIRANO, 2014). Reconhecemos que diante desse estranhamento, muitas vezes retornamos a orientações pré-definidas e familiares. Assim, acabamos ignorando ou excluindo outros sentidos, experiências e perspectivas (KELLEY, 2021).

A título de exemplo, podemos relatar alguns deslizamentos que podem ocorrer na atuação como profissionais da saúde e/ou acadêmicas(os) junto aos territórios indígenas. Quando chegamos às comunidades, por vezes caímos em um lugar de saber/poder (FOUCAULT, 2005) que nos faz presumir que as pessoas das comunidades carecem de conhecimentos e estratégias próprias e portanto, precisam da nossa ajuda. Então, oferecemos primeiramente a nossa forma mais conhecida (e geralmente esperada, como os atendimentos psicológicos individuais), antes de buscar um engajamento colaborativo e culturalmente localizado (RODRIGUES XUKURU, 2016).

Assim, acabamos por reproduzir estratégias hegemônicas e individualizantes que dificilmente respondem às demandas psicossociais e culturais específicas de cada povo. Ainda, reconhecendo o saber ocidental consagrado como fruto e gerador de relações de poder, bem como meio de dominação pois “não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2007, p. 28), ao nos apresentar exclusivamente dessa forma cortamos outros sistemas de conhecimentos, tais quais os saberes e práticas comunitárias e ancestrais de cuidado e cura, como se não fossem eficazes à “saúde mental” (BALLESTRIN, 2013; NUNES-KANHGAG et.al., 2024). Da mesma maneira, também não consideramos como os eixos de opressão incidem especificamente naquelas comunidades e em cada grupo que resiste nelas.

Apesar de estarmos empreendendo esforços para veicular vozes que usualmente são excluídas dos espaços científicos consagrados, como os sistemas ancestrais indígenas de saber e praticar o cuidado e a saúde, reconhecemos que também deslizamos na matriz da colonialidade e outras formas de poder (GOIKOETXEA e FERNÁNDEZ, 2014). Por mais críticas que sejam as posições que assumimos na construção de pesquisas interculturais e participativas, faz-se necessário destacar que não escapamos, não somos imunes à cultura que nos estrutura. Por isso, importa desacostumar o olhar, deixar-se impactar e afetar, construir outras familiaridades, validar outras formas de entendimento e produção do mundo (INGOLD, 2016). Nesse sentido, operar uma analítica interseccional e intercultural em nossas pesquisas com povos indígenas no Ceará não se trata apenas de cruzar variáveis, mas pensar a produção destas diferenças, como surgem, de onde vêm, a que/quem se direcionam (CARDOSO, 2012).

Para tanto, consideramos necessário destacar que o método de pesquisa pode em si operar como uma estratégia de colonização das formas de conhecer o mundo e as suas relações (ALCOFF, 2016). Metodologias são, assim, caminhos não apenas científicos, mas políticos, que decidimos traçar na compreensão da realidade, de maneira que elas compõem as posturas que adotamos ao longo do processo de pesquisa, as pessoas e/ou fenômenos com os quais nos deparamos, bem como as ferramentas utilizadas para apreender a realidade (CRESWELL, 2014).

Nesse sentido, ao contrário da neutralidade e objetividade que a ciência ocidental prega, o método é um elemento parcial e intencional nos processos de pesquisa (ATALLAH, 2016; XIMENES et al., 2017). Apesar da Pesquisa Ação ser um método euro-ocidental, distancia-se de seus pressupostos epistemológicos e metodológicos coloniais ao tentar construir um processo mais horizontal de interação entre pesquisadores(as) e participantes (EVANS et al., 2014). Fals Borda (1999) desenvolveu este método com o objetivo de romper com a produção de conhecimento tradicionalmente eurocêntrica e hierarquizada, uma vez que integra a pesquisa científica com a ação social, onde os próprios sujeitos da pesquisa são agentes ativos na construção do conhecimento. Isso implica uma mudança de paradigma na relação entre pesquisadores e comunidades, promovendo uma ciência mais democrática e comprometida com a justiça social (GUARESCHI, 2006).

A Pesquisa Ação Participante tem como principal característica a participação ativa das comunidades no processo de pesquisa, promovendo uma colaboração entre pesquisadores e participantes para a produção de conhecimento que resulte em transformação social. Mostra-se, assim, especialmente relevante quando aplicada em pesquisas com protagonismo indígena. As pessoas e/ou comunidades participantes são incluídas desde o início no processo de pesquisa, e por isso seus saberes e demandas constituem o núcleo central dos resultados e das ações necessárias às mudanças sociais. A construção do conhecimento se dá, assim, a partir da alternância entre a ação e a reflexão, tomando as diversas interpretações específicas de cada contexto/fenômeno como possíveis e válidas (FISHER e BALL, 2003).

Dessa maneira, este método promove uma abordagem colaborativa onde os indígenas não são meros objetos de estudo, mas participantes ativos que contribuem com seus saberes e experiências (SMITH, 2012). A participação ativa das comunidades indígenas na pesquisa fortalece o senso de autonomia de forma que as próprias comunidades identifiquem e proponham soluções para os seus problemas (DURSTON, 2003).

Embora a Pesquisa Ação Participante ofereça muitos benefícios, sua implementação em comunidades indígenas também enfrenta desafios significativos, como a necessidade de adaptação cultural das metodologias. É fundamental que os pesquisadores estejam comprometidos com uma abordagem sensível e ética, respeitando as especificidades culturais de cada comunidade (GUARESCHI, 2006). Assim, devemos envolver líderes indígenas desde o início do processo de pesquisa para garantir a relevância e a aceitação dos métodos e objetivos do estudo. Há necessidade de manter uma comunicação aberta e contínua com as comunidades.

Dito isso, no estudo qualitativo da experiência de Pesquisa Ação que retomamos aqui, propomos alguns caminhos e estratégias que visassem mitigar os impactos da colonialidade sobre o processo de pesquisa com povos indígenas, os quais vivenciam historicamente interações de pesquisa extrativistas e predatórias. Como destaca a pesquisadora indígena Linda Tuhiwai Smith (2018), tais interações coloniais provocam desconfiança e reticência dos povos indígenas em participar de pesquisas com pesquisadores não-indígenas que outrora exploraram sua cultura, seus conhecimentos e recursos.

Na tentativa de transformar essa lógica de relação, traçamos algumas escolhas metodológicas que primassem pela aproximação com as metodologias indígenas tradicionais, como a oralidade. Conforme pesquisadores indígenas ao redor do mundo tem enfatizado, metodologias qualitativas, como as investigações narrativas e rodas de conversa, aproximam-se das ontologias e epistemologias indígenas tradicionalmente orais (WILSON, 2008; KOVACH, 2009; DRAWSON, TOOMBS & MUSHQUASH, 2017). Nesse sentido, as vozes e histórias locais são centrais para a produção e transmissão dos conhecimentos. Além disso, nos relatos que apresentaremos na sequência, a colaboração com as participantes e pesquisadoras locais mostrou-se igualmente necessária para contra-colonizar o saber/poder, reconhecer esses outros saberes e seus/suas autoras, proporcionando transformação e cura (TUHIWAI SMITH, 2018; GROSFOGUEL; 2016).

Relatos de experiências com a saúde mental indígena Potyguara e novas direções

As experiências vividas no processo da Pesquisa Ação Participante com populações indígenas do Ceará sobre saúde mental nos convocaram à construção de reflexões e análises que considerem as especificidades e dimensões histórico-culturais do sofrimento psicossocial desses povos, mas também da resistência, do fortalecimento e da saúde tradicional. Partimos do

entendimento que tal construção só pôde acontecer a partir da coalizão intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes científicos (CARNEIRO DA CUNHA, 2007), onde os primeiros orientaram as ações e compreensões do que seria a saúde mental indígena em cada contexto específico.

Além disso, como destaca a professora e ativista indígena Célia Xakriabá (2023, p. 323) "temos uma tarefa desafiadora, pois não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores". Assim, neste tópico, tentamos operar uma torção no modo de produção de conhecimento, mudando a construção do texto de forma a reconhecer as conhecedoras.

A partir daqui, fundamentamo-nos sobretudo na transcri(a)ção das falas e relatos compartilhados durante a entrevista narrativa realizada com as psicólogas indígenas do povo Potyguara, co-autoras e pesquisadoras locais da Aldeia Vila Nova. Dessa forma, instigamos uma aproximação dos nossos(as) leitores(as) ao cenário da pesquisa em questão, possibilitando uma breve aproximação com as práticas e vivências do território, bem como com os discursos e saberes que ali circulam, de modo a criar espaços de reconhecimento e de reflexão sobre formas de pesquisar implicadas, éticas e políticas (SEVERINO, 2013; ROMAGNOLI e PAULON, 2014).

A Aldeia Vila Nova está situada na periferia urbana de Monsenhor Tabosa, sertão central do Ceará, no Bairro Alto da Boa Vista. É composta por 86 famílias indígenas das etnias Potyguara e Tabajara. O processo de retomada étnica se deu em meados de dezembro de 2004, após reunião com as famílias vindas das aldeias Mundo Novo, Rajado, Jucás e Jacinto que residem nas periferias rurais da cidade de Monsenhor Tabosa. Algumas delas começaram a participar de encontros do movimento indígena na Aldeia Jucás em 2005, momento em que esta iniciava sua identificação étnica perante a lei. Na época, as famílias Potyguaras foram incluídas no cadastro como pertencentes à Aldeia Jucás. No entanto, desde janeiro de 2008, a Aldeia Vila Nova busca fortalecer a comunidade com o objetivo de expandir a reafirmação e autoidentificação étnica em vista da luta pelos direitos fundamentais e específicos, tais como saúde, educação, demarcação do território e cultura ancestral.

Por outro lado, até o presente momento, a Aldeia Vila Nova, apesar da autoafirmação étnica e organização coletiva, ainda não é reconhecida como Território Indígena, tendo seus processos territoriais tramitando em estudo antropológico para ser incluída na área da Terra Indígena Serra das Matas 2. Isto implica, em termos de saúde, que a negação do direito à terra também priva o acesso à saúde indígena.

> Aqui na aldeia que a gente mora, a terra não está legalmente demarcada, então a gente não tem acesso à saúde indígena. O que Gabi e eu fazemos é nos disponibilizar para rodas de conversa, palestras, rituais de fortalecimento. Temos também alguns projetos que ainda não demos continuidade como grupo de jovens, enfim, outros espaços de cuidado dentro do nosso território. Também fazemos as visitas domiciliares dentro da Atenção Básica, mas acontece que a demanda de saúde mental indígena é imensa, imensa

> mesmo, e são casos que precisariam de outro tipo de assistência, mas que chegam à Atenção Básica já muito agravados, devido à falta de acesso, ao preconceito mesmo, à distância das aldeias. Acaba que precisamos nos concentrar nos atendimentos ambulatoriais, de emergência. Mesmo nos serviços de saúde do município, a maioria das pessoas que eu atendo são indígenas Potyguaras porque o posto que eu atuo é referência dessa população que está desaldeada (informação verbal)[8].

Conforme a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (Portaria nº 254, 2002), esta configura-se como modelo complementar e diferenciado de organização dos serviços – voltados para a proteção, promoção e recuperação da saúde –, que garanta à população indígena o exercício de sua cidadania nesse campo. No entanto, comunidades desaldeadas não são atendidas pela política de Saúde Indígena, enfrentando ainda a insuficiência de cobertura, acesso e aceitabilidade do Sistema Único de Saúde que esta visou superar.

E a exclusão dos serviços da saúde indígena não é a única enfrentada por comunidades não-aldeadas como a Aldeia Vila Nova, mas também:

> A falta de acesso à terra leva as famílias a precisar plantar por arrendamentos, muitas vezes com sementes transgênicas, e isso restringe a alimentação, tirando a autonomia alimentar das famílias, que ficam dependendo de produtos ultraprocessados, do que vem de fora e na maioria das vezes com agrotóxicos (informação verbal)[9].

Além disso, a proximidade com o centro urbano gera um acesso fácil a álcool e outras drogas, bem como as influências religiosas muitas vezes violentas, que culminam na negação da identidade indígena, discriminações e preconceito, entre diversas outras violências cotidianas (LANGDON e CARDOSO, 2015).

Diante dessas violências históricas, é importante destacar o papel central da resistência Potyguara, mediante a construção de estratégias e saídas comunitárias:

> Fundadoras desse espaço onde habitamos até hoje, temos construído, enquanto comunidade, pontos de resistência. Destacamos a Escola Indígena Cultura Viva, cujo grupo de educadores/as e professores/as é composto apenas por indígenas Potyguaras. Além da Escola Cultura Viva, no território temos lugares sagrados como o Terreiro das Mangueiras e o quintal produtivo cuidado pelas mulheres indígenas da aldeia. Ainda, o Museu Alto do Bode, nome dado ao bairro no início de sua construção e que abriga, hoje, artefatos ancestrais e de representação da cultura Potyguara; e o Cacimbão do Sabidinho, que abastece com

[8] Fala de Tatiane Delima Andrade Potyguara durante entrevista realizada em 2023.
[9] Fala de Gabriele da Silva de Melo Potyguara, durante entrevista realizada em 2023.

> água a aldeia e demais localidades do bairro em tempo de escassez hídrica. As pessoas da comunidade exercem sua agricultura nas terras de posseiros do Sítio do Ponte, Massapê, Canuto, Sítio do Meio e Volta do Rio (informação verbal)[10].

Vale destacar que, conforme o pensador e historiador Tupinambá Casé Angatu, essas terras de posseiros são e sempre foram indígenas (ANGATU, 2021). São nelas onde historicamente são coletados os alimentos, as sementes para produzir artesanatos e tintas usadas nas pinturas corporais, os elementos que auxiliam os rituais e cerimônias espirituais, as plantas medicinais que produzem remédios tradicionais, tais quais as garrafadas e os lambedores.

Nesse contexto cultural especifico, os diálogos interculturais que culminaram neste artigo se deram inicialmente a partir de encontros virtuais em espaços organizados pela Juventude Indígena Conectada, os quais tinham por intencionalidade a reflexão conjunta sobre o aumento exponencial do suicídio entre os jovens indígenas. Estes diálogos possibilitaram o início da pesquisa de saúde mental com a Aldeia Vila Nova, entre janeiro e fevereiro de 2023, quando pudemos estar juntas em seu território, criando momentos de formação de pesquisadores(as) locais com um grupo composto por indígenas educadoras da Escola Indígena do Povo Caceteiro e moradoras da aldeia.

Nos encontros entre os(as) pesquisadores(as) locais da Aldeia Vila Nova e a equipe de pesquisa da universidade, buscamos traçar juntas caminhos de produção que revisitam as dimensões políticas, técnicas e éticas sobre as noções de saúde mental, a fim de pensarmos de forma horizontal práticas e posturas que possam dialogar melhor com sua realidade e a dos demais povos indígenas do Ceará. Práticas estas interculturais e interseccionais como defendemos aqui, cujo ponto de partida sejam as realidades e contextos específicos em que se dão, baseadas nos conhecimentos tradicionais locais de cada comunidade (PAVAN, LOPES e BACKES, 2014; DUDGEON et. al. 2020). A exemplo disto, trazemos abaixo um trecho transcrito do diálogo entre as autoras não indígenas e as psicólogas Potyguaras:

> Larissa: Tem algo que ficou muito marcado em mim na primeira vez que estivemos aí na aldeia, que foi naquela noite de ritual com as pessoas mais velhas da aldeia, em que vocês se referiram a elas como os homens e mulheres de ciência. Ficou marcado pra mim porque, pelo que entendi, e se quiserem falar um pouco sobre isso, esses homens e mulheres de ciência da comunidade são grandes referências pra vocês, né? São pessoas que têm um conhecimento que é válido, que é importante, e que não é inferior à ciência acadêmica.

[10] Fala de Gabriele da Silva de Melo Potyguara, durante entrevista realizada em 2023.

> Tatiane: Interessante isso que você observou, Larissa. Teve uma roda de conversa que Gabi e eu fizemos no Setembro Amarelo trazendo alguns conteúdos, sentimentos e comportamentos que podem ser de risco à vida e a Cacika da aldeia que estava participando disse "olha, tem muita gente que me procura com isso aí". E aí eu fiquei pensando que são muitas as pessoas na aldeia que provavelmente não chegam aos consultórios de Psicologia e outras áreas da saúde, mas sim à Cacika e outras pessoas de referência cujo conhecimento tem profundidade e proporciona cuidado. Assim, vamos aproximando os conhecimentos.
>
> Gabriele: Eu vejo ainda como algo muito desafiador, mas eu vejo que diante das demandas que chegam, precisamos considerar o todo da pessoa... as estratégias de fortalecimento dos próprios locais, a medicina tradicional, as rezadeiras e benzedeiras, homens e mulheres da ciência que tem a sabedoria ancestral que a muito tempo contribui com o bem-estar da comunidade. Nosso papel como psicólogas não é contestar esses saberes. E aí quando a gente vê que os conhecimentos são unificados, os atendimentos fluem e conseguimos contribuir de forma mais eficiente para o bem-estar das pessoas.

Destacamos, assim, a (re)existência na Aldeia Vila Nova de homens e mulheres da ciência tradicional, guardiões de uma sabedoria Potyguara ancestral, sendo eles(as) curandeiros(as), parteiros(as), raizeiros(as) e benzedeiros(as), dentre outros, que há muito tempo vêm possibilitando práticas de cuidado e cura no território. Diante dessa experiência, compreendemos que o fortalecimento comunitário dos próprios sistemas de conhecimento tradicionais é umas das principais estratégias de promoção de saúde indígena, em que os saberes da ciência tradicional, bem como a grupalidade e coletividade, contribuem com o bem-estar emocional e social da comunidade (GÓIS, 2008; PARRA-VALENCIA, 2023).

A espiritualidade é outro ponto fundamental para pensarmos uma saúde mental indígena sem correr o risco de reproduzir discursos patologizantes (TEIXEIRA et. al., 2016):

> Outra questão que essa conversa me fez lembrar é que os rituais indígenas, as danças e manifestações que podem acontecer nesses momentos de espiritualidade, às vezes são lidos de forma descontextualizada como loucura. Eu já recebi alguns encaminhamentos de psiquiatras de sujeitos indígenas que a partir das experiências espirituais relatadas, saem dos consultórios com diversos diagnósticos e prescrição de medicações pesadas (informação verbal)[11].

[11] Fala de Tatiane Delima Andrade Potyguara, durante entrevista realizada em 2023.

Daí a importância de contextualizar as vivências das pessoas indígenas às suas realidades, compreendendo o papel e sentido que a espiritualidade desempenha em cada cultura, de que forma é assimilada e praticada pela comunidade, e como se relaciona com sua saúde (LUCANA e ELFERS, 2020).

Além da espiritualidade e dos conhecimentos tradicionais, a luta indígena em si já é algo promissor para saúde e bem-estar: "Nos encontros e articulações do movimento indígena nacional, escutamos pessoas indígenas de diferentes comunidades e etnias relatarem que após entrar para o movimento indígena, ganharam vida. Então, eu vejo que a luta já é uma estratégia que abre possibilidades para a saúde mental" (informação verbal)[12].

Dessa forma, consideramos que o pertencimento a um coletivo e a luta por direitos comuns são estratégias que abrem possibilidades para a promoção da saúde mental indígena (FEITOSA, 2019).

Destacamos também a necessidade e importância de retornarmos à natureza e aos recursos que esta pode nos ofertar, sendo pela própria potência dos espaços sagrados presentes nos territórios, bem como pelos recursos que estes podem oferecer. Assim, compreendemos que o meio, seja pela vivência da natureza ou pelas relações nele construídas, é de fundamental importância para promoção da saúde mental indígena (MARQUINA-MÁRQUEZ, VIRCHEZ e RUIZ-CALLADO, 2016). "A própria terra, ou o estar na mata, subir um lajedo e contemplar a vista, comer a fruta do pé, são coisas muito singulares e que podemos alinhar com nossas práticas e pesquisas nas aldeias" (informação verbal)[13].

> A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (XAKRIABÁ, 2023, p. 320).

Assim, as palavras de Célia Xakriabá ressoam algo que pudemos aprender neste percurso intercultural: "reconhecer a participação indígena no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos" (XAKRIABÁ, 2023, p. 323). Com isso, insistimos que nossas pesquisas sobre a saúde mental indígena devem estar alinhadas aos saberes e conhecimentos tradicionais e ancestrais, bem como aos seus/suas produtores/as, autores/as e interlocutores/as.

Estamos circunscritas em outras problemáticas sociais, para além daquelas pensadas a partir de uma geografia intelectual "central". Isto posto, aqui investimos na possibilidade de pensar estratégias possíveis para a construção de uma epistemologia interseccional e intercultural que viabilize narrar histórias a partir de outros lugares, considerando outros saberes para além dos hegemônicos, assim reflorestando o pensamento (NÚÑEZ, 2021).

[12] Fala de Gabriele da Silva de Melo Potyguara, durante entrevista realizada em 2023.
[13] Fala de Gabriele da Silva de Melo Potyguara, durante entrevista realizada em 2023.

Considerações Finais

Visando a construção de uma práxis para as Ciências Humanas voltada ao trabalho com populações indígenas, e pensando em perspectivas éticas, localizadas e implicadas de pesquisa, este artigo se apresenta também como uma outra possibilidade de direção para as pesquisas que se proponham a trabalhar com metodologias que visam produzir textos híbridos e de autorias plurais, como as produções narrativas e as rodas de conversa.

Desta forma, através dos relatos de experiências e reflexões suscitadas, tentamos ilustrar como pesquisas com povos indígenas devem partir dos diferentes contextos em que são desenvolvidas, criando novas geografias intelectuais, com referenciais e critérios próprios e locais, provocando deslocamentos e torções para ratificar a produção de conhecimento a partir de outras perspectivas.

É um movimento de leitura e interpretação guiado pelos contextos locais e culturais específicos de cada povo e território, portanto, um processo que não é passivo diante das estruturas enrijecidas, mas ativo na busca de mecanismos de enfrentamento e transformação. Dessa forma, consideramos de suma importância a interseccionalidade e a interculturalidade como estratégias de construção de tais mecanismos junto aos povos originários.

A construção de conhecimento a partir da perspectiva indígena implica, assim, na circulação de saberes situados e outras formas de reconhecer, como as práticas e sentidos presentes nos territórios originários, a espiritualidade, as práticas de cuidado não-ocidentais como o uso de plantas medicinais e momentos coletivos de rituais, festas e diversas consagrações. É o que buscamos construir através da experiência de pesquisa de saúde mental com as populações indígenas do Ceará que aqui tentamos ilustrar.

Referências Bibliográficas

ALCOFF, Linda Martín. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Revista Sociedade e Estado, 31(1), 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ANGATU, Casé Carlos José F. Santos. **Tupixuara Moingobé Ñerana: autodeclaração indígena como retomada da indianidade e territórios.** Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 231, p. 13-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60509>. Acesso em: 25 mai. 2024.

ANDRADE, Eloísa Benvenutti de. **O Projeto Epistemológico Cartesiano.** Kínesis, I(1), 133-149, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2009.v1n01.4296>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ATALLAH, Devin. **Toward a decolonial turn in resilience thinking in multifaceted disasters: Example of the Mapuche from Southern Chile on the frontlines and fault lines.** International Journal of Disaster Risk Reduction, 19, 92-100, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2016.08.027>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira De Ciência Política, 11, 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo; SIRINO, Sérgio Dias. **História da Psicologia em Contexto: teoria, conceitos e implicações metodológicas**. Revista Sul Americana de Psicologia, 5(2), 172–194, 2018. Disponível em: <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/RSAP/article/view/1805>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras.** Tese (Doutorado em Filosofia) - PPGNEIM, UFBA. Salvador, BA, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7297>. Acesso em: 01 jun. 2024.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Revista USP, n.75, p. 76-84, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero.** Estudos Feministas, 10 (1), 171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 04 abr. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** Cruzamento: raça e gênero. Unifem, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2295749&forceview=1>. Acesso em: 04 abr. 2024.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. SAGE Publications, 2014.

DRAWSON, Alexandra; TOOMBS, Elaine; MUSHQUASH, Christopher. **Indigenous research methods: A systematic review of the literature.** Indigenous Policy Journal, vol. 8(2): 1–25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18584/iipj.2017.8.2.5>. Acesso em: 05 mai. 2024.

DUDGEON, Pat et. al. **Aboriginal Participatory Action Research: An Indigenous Research Methodology Strengthening Decolonisation and Social and Emotional Wellbeing.** Lowitja Institute, Melbourne, 2020. Disponível em: <https://www.lowitja.org.au/wp-content/uploads/2023/10/328548_engagement-and-leadership.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

DURSTON, John. **El empoderamiento de los pobres rurales en América Latina: desafíos para el desarrollo**. Santiago: CEPAL, 2003.

EVANS, Mike, et. al. **Decolonizing research practices: Indigenous methodologies, Aboriginal methods, and knowledge/knowing**. In: P. Leavy (ed.), Oxford Handbook of Qualitative Research, pp. 179–91. Oxford University Press, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.019>. Acesso em: 14 jun. 2024.

FALS-BORDA, Orlando. **La investigación-acción participativa**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1999.

FEITOSA, Maria Zelfa de Souza. **Lideranças Pitaguary de Monguba: estratégias do bem viver e de compromisso ético-político.** (Tese) Doutorado em Psicologia - PPGPSI, UFC, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57582>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FERNANDES-KAINGANG, Rosani de Fatima. **Povos indígenas e antropologia: novos paradigmas e demandas políticas.** Espaço Ameríndio, v. 9, n. 1, pp. 322-354, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.53317>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FISHER, Phillip; BALL, Thomas. Tr**ibal Participatory Research: Mechanisms of a Collaborative Model.** American Journal of Community Psychology, 32(3), 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/b:ajcp.0000004742.39858.c5>. Acesso em: 7 jun. 2024.

FLEURY-TEIXEIRA, Stela Nazareth Meneghel. **Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência.** Editora FIOCRUZ, 2015.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso.** 12 ed. Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder.** 24 ed. Graal, 2007.

GOIKOETXEA, Itziar Gandarias; FERNÁNDEZ, Nagore García. **Producciones narrativas: una propuesta de metodológica para la investigación feminista.** In: Irantzu Mendia Azku et. al. 2014. Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista, pp. 97-110. Bilbao UPV/EHU, 2014. Disponível em: <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?14885398362>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GÓIS, Cezar. Wagner de Lima. **Saúde comunitária: pensar e fazer.** Hucitec: São Paulo, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Revista Sociedade e Estado, 31(1), 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 28 mai. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho. **Metodologias Participativas em Psicologia Social.** Editora da UFRGS: Porto Alegre, 2006.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 1 jun. 2024.

INGOLD, Tim. **Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia.** Educação, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KELLEY, Amber. **The Messiness of (De)Coloniality: An Autoethnography of the Cross-Cultural Researcher.** The Qualitative Report, 26(12), 3724-3733, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4966>. Acesso em: 5 jun. 2024.

KOVACH, Margaret. **Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts.** Toronto: University of Toronto Press, 2009.

LANGDON, Esther Jean Matteson; CARDOSO, Marina. (Org.). **Saúde indígena: políticas comparadas na América Latina.** Ed. da UFSC, 2015.

LUCANA, Sonia; ELFERS, John. **Sacred Medicine: Indigenous Healing and Mental Health.** The Qualitative Report, 25(12), 4482-4495, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4626>. Acesso em: 27 mai. 2024.

MARQUINA-MÁRQUEZ, Alfonso; VIRCHEZ, Jorge; RUIZ-CALLADO, Raúl. Postcolonial healing landscapes and mental health in a remote Indigenous community in subarctic Ontario, Canada. Polar Geography, 39:1, 20-39, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1088937X.2016.1155673>. Acesso em: 14 jun 2024.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. **Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde.** Revista Cronos, 11(2),163-173, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2157>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NUNES-KANHGAG, Rejane Paféj; OMÁGUA, Roseli Waynambi. W.; KAMBEBA, Rosangela Pötyra.; SOUZA, Marcondy Maurício; FERNANDES, Diakuru Judimar; PEREIRA, Erlon Gilbert; GONÇALVES, Shelley De Jesus; SEBASTIAN, Renata; COSTA, Luzia Sigoli Fernandes. A**yahuasca e Outras Plantas Medicinais: Relatos do Uso por Estudantes de diferentes Povos Indígenas do Brasil**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/139875>. Acesso em: 12 jun. 2024.

NÚÑEZ, Geni. **Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário.** ClimaCom – Diante dos Negacionismos [online], ano 8, n. 21, 2021b. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NÚÑEZ, Geni. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude.** Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) - PPGICH, UFSC, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241036>. Acesso 27 mai. 2024.

PARRA-VALENCIA, Liliana. **Grupalidad curadora: Prácticas cotidianas, comunitarias y descoloniales.** Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.16925/9789587604108>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; BACKES, José Licínio. **A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional.** Acta Scientiarum, 36(1), 165-175, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21295>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método.** Horizontes Antropológicos, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES XUKURU, Edinaldo dos Santos. **O lugar da psicologia nas questões indígenas.** In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Povos Indígenas e Psicologia: a procura do bem viver. São Paulo: CRP SP, 2016.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; PAULON, Simone Mainieri. **Escritas implicadas, pesquisadores implicantes: notas sobre os destinos da subjetividade nos desatinos da produção científica.** In: Dimenstein M, Leite J (org.) Psicologia em pesquisa: cenários de práticas e criações. Natal: Editora EDUFRN; 2014. p. 23-42, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, Diomedia Zacarias et. al. **Manifestations and conceptions on mental disease among indigenous people.** Revista Cubana de Enfermeria, 32(4), 126-135, 2016. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=76518>. Acesso em: 14 jun. 2024.

TUHIWAI-SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.** London: Zed Books, 2012.

TUHIWAI-SMITH, Linda. **Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TURRIANI, Ana. In PAVÓN-CUÉLLAR, David. A**lém da psicologia indígena: concepções mesoamericanas da subjetividade.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.** Quito: Abya-Yala, 2005.

WILSON, Shawn. **Research is ceremony: Indigenous research methods.** Halifax: Fernwood Publishing, 2008.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o Giz.** In Terra: antologia afro-indígena. Vários autores. Ubu Editora/PISEGRAMA, 2023.

XIMENES, Verônica Morais et al. **Saúde Comunitária e Psicologia Comunitária: suas contribuições às metodologias participativas.** Psicol. pesq., Juiz de Fora , v. 11, n. 2, p. 4-13, dez. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.24879/2017001100200161>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Recebido em: 15/06/2024 * Aprovado em: 26/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

GEOGRAFIA INDÍGENA “APRENDEMOS COM OS ANIMAIS, SEM LER, SEM ESCREVER”, NARRATIVAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE E SUDOESTE DO AMAZONAS

RENATO ANTONIO GAVAZZI[1]
CPI-ACRE, BRASIL
https://orcid.org/0009-0008-5584-5170

MARIA LUCIA CEREDA GOMIDE[2]
UNIR, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-5878-4800

RESUMO: *O presente trabalho enfoca uma experiência de formação de professores indígenas acreanos na disciplina de Geografia. Discute determinados aspectos do conhecimento geográfico relacionados aos fenômenos naturais de alguns povos indígenas que vivem nas florestas tropicais da Amazônia ocidental brasileira, especificamente localizados no Acre e Sudoeste do Amazonas. Cada povo que habita nessa região tem uma visão e uma compreensão própria do seu mundo, criou maneiras de viver, de usar seu território, manejar a paisagem, e é a respeito desses diferentes olhares sobre os fenômenos naturais no ambiente tropical que este texto irá tratar.*

PALAVRAS-CHAVE: *Geografia, povos indígenas, professores indígenas, conhecimento tradicional, fenômenos naturais.*

ABSTRACT: *This work focuses on an experience of training indigenous teachers from Acre in the discipline of Geography. It discusses certain aspects of geographic knowledge related to the natural phenomena of some indigenous peoples who live in the tropical forests of the western Brazilian Amazon, specifically located in Acre and Southwest Amazonas. Each people who live in this region has their own vision and understanding of their world, they have created ways of living, using their territory, managing the landscape, and it is these different perspectives on natural phenomena in the tropical environment that this text will address.*

KEYWORDS: *Geography, indigenous peoples, indigenous teachers, traditional knowledge, natural phenomena.*

---

[1] Geógrafo, especialista em agricultura biodinâmica pelo Emerson College, com mestrado em Geografia Física pela USP. Desde 1983, trabalha com povos indígenas no Brasil, Venezuela e Bolívia. Em 1996, no âmbito do trabalho na Comissão Pró-Índio do Acre, criou um novo profissional Agente Agroflorestal Indígena, pelo programa de Gestão territorial e ambiental da Comissão Pró-Índio do Acre. Faz parte do Laboratório de artes e estudos de espaço e cultura da UFAC. Em 2023, foi coordenador técnico e pedagógico da formação dos agentes agroflorestais Maxacali. no projeto Hãmhi. pelo Instituto Opaoká. Atua na Comissão Pró-Índio do Acre.

[2] Mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Geografia pela USP, Departamento de Geografia FFLCH/USP, Pós-doutorado em Geografia pela UFSC(2017/18). Desde 2010, atua como professora do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisa, principalmente, as áreas de geografia humana e educação escolar intercultural.

Introdução

A zona tropical engloba uma diversidade de paisagens, porém a grande maioria das pessoas imagina erroneamente que ela é um lugar homogêneo muito verde, com muitas palmeiras, com chuvas torrenciais e com uma exuberante vegetação. A zona tropical, no entanto, é também formada por extensos desertos, montanhas de grande altitude cobertas por gelo, e regiões semiáridas com baixo volume pluviométrico. A zona tropical apresenta uma rica e complexa biodiversidade, e também uma ampla e variada diversidade sociocultural. Cada povo que habita nessa região tem uma visão e uma compreensão próprias do seu mundo, criou maneiras de viver, de usar seus territórios, manejar a paisagem e construir seu espaço geográfico, e é a respeito desses diferentes olhares sobre os fenômenos naturais no ambiente tropical que este texto irá tratar.

Segundo Conti (2002), "o trópico não é apenas uma categoria geográfica. Pode ser entendido também no plano cultural, sociológico" e antropológico. A grande maioria dos povos indígenas e dos povos tradicionais da zona tropical vive entre as baixas latitudes. Esses mantêm uma estreita relação com o meio ambiente, têm um complexo sistema de classificação dos recursos naturais e fazem dele uma interpretação diferente daquela dos ocidentais.

Atualmente, de acordo com Censo IBGE de 2022, apenas no Brasil, vivem 305 povos indígenas, que falam 274 línguas, com uma população de aproximadamente 1.693.535 pessoas. E é sobre os povos indígenas que vivem na Amazônia Ocidental, especificamente no estado do Acre e no Sudoeste do Amazonas, que este texto irá tratar, enfocando a compreensão indígena do meio ambiente, relacionada às diferentes manifestações dos fenômenos da natureza. Neste sentido, será discutido, o "constante interagir" dos povos indígenas, seus saberes e sua relação com o saber científico.

> As sociedades indígenas têm uma relação diferenciada com o ambiente e esta diversidade está baseada nas diferentes formas de organização social desses povos, e no que isso tem implicado, ao longo do tempo, em sua relação com a natureza. Dizê-las simplesmente como sociedades humanas integradas à natureza, é dizer rigorosamente nada. É preciso decifrar essa integração, ou melhor, esse constante interagir. E para tanto, é necessário que se conheça os mecanismos utilizados por esses povos na sua relação com o ambiente: mecanismo esses historicamente dados pela sua própria compreensão do universo, pela sua visão de mundo (Magalhães, 1993, p 19).

O presente trabalho parte de uma inquietação que surgiu durante uma experiência na formação de professores indígenas acreanos e do Sudoeste da Amazonas na disciplina de Geografia, em curso da Comissão Pró Índio do

Acre (CPI-Acre). Desta forma, enfocaremos os conhecimentos geográficos indígenas em suas visões de mundo.

> A Geografia, a forma de interpretar a Geografia vai mudando de acordo com a vivência do ser humano na terra. A definição de território, de invasão, de Geografia vai mudando, as formas de ver o mapa, podem mudar, se a gente não estiver refletindo a nossa forma tradicional. A nossa Geografia é muito baseada em alguns fenômenos que a natureza tem. Por exemplo, para a gente conhecer a friagem, não precisa conhecer essas coisas de máquina. O vento tem uma certa época que dá ao contrário, e a folha da embaúba vira. Então ali é um sinal. E essas coisas a gente tem que observar que os nossos velhos ainda têm. E isso a gente pode aprender, que a natureza ensina tudo. A nossa riqueza está muito nisso. Na época da desova, na época de muita fruta; quando o macaco está gordo, ou a fruta está boa, quando a casca da fruta está madura. Então são coisas que a gente tem que aprofundar nessas coisas. Para nós, a geografia não tem nome. E quando nós falamos na educação diferenciada, vem uma prática que precisa ser fortalecida, de uma geografia mais próxima à realidade da nossa natureza. Essa é uma geografia de muitos povos indígenas até hoje. Nós criamos a nossa forma de educar, de transmitir o conhecimento da nossa aldeia. O que nós estamos fazendo aqui é para nós, para o nosso povo (Professor Isaac Piyãko, 2004)[3]

A narrativa do professor Isaac chama a atenção para uma geografia indígena que não deve continuar invisível aos geógrafos brasileiros, pois a invisibilidade impede ousadias conceituais e metodológicas. A "tradição científica e filosófica ocidental tende a considerar importante uma gama muito restrita de experiências de mundo. Isso se reflete num olhar reducionista, do qual a geografia não escapa, que produz enormes ausências e opacidades" (Guerra e Arruzzo, 2020 p. 117). Neste sentido, pode-se concordar com o autor Herman quando escreve que "considerar a geografia indígena em seus próprios termos requer primeiro que desestabilizemos e desloquemos o edifício da 'racionalidade' sobre o qual a geografia descansa" (Herman, 2008, p 74). A geografia indígena vem para "enriquecer el conocimiento humano, incorporando la diversidad, nuevas formas de comprender el mundo que también son legítimas porque son históricas" (Macas, 2005: p 41).

Para Boaventura Sousa Santos (2010 p. 43,44), na sua discussão sobre uma epistemologia do sul, há uma grande diversidade de pensamentos, "modos de ser, sentir e conceber o tempo e uma relação entre seres humanos e seres não-humanos, de ver o passado e o futuro, de organizar

[3] Entrevista realizada no Centro de Formação dos Povos da Floresta em Rio Branco, 2004.

coletivamente a vida (...).” Na verdade, há muitas outras formas e visões de mundo que não são conhecidas e valorizadas. O conhecimento e as perspectivas indígenas têm sido historicamente marginalizados ou totalmente excluídos da geografia. Porém, nas últimas décadas, tem havido um reconhecimento da importância da integração do conhecimento geográfico indígena na academia. Esse conhecimento tradicional indígena, com seus desafios e suas ofertas, baseia-se em compreensões profundas e íntimas do mundo natural e sobrenatural e incorpora formas holísticas de conhecimento que disponibilizam informações preciosas sobre as relações entre homem e meio ambiente. Além disso, os povos indígenas através das relações íntimas com seus territórios e seus lugares produzem geografias singulares que aumentam a profundidade e a complexidade do estudo das geografias indígenas. (Elkinton, 2023).

O saber geográfico indígena, o saber tradicional e o saber científico

Os cursos de formação de professores indígenas foram realizados pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre) como parte do “Projeto Uma Experiência de Autoria[4]”. Durante a década de 1990, no início do trabalho da disciplina de Geografia nesses cursos, os indígenas demonstraram uma grande curiosidade em saber como o estudo da geografia explica os fenômenos naturais. Queriam entender como e por que acontece a chuva. Quando chove aqui, chove em toda parte? De onde vem o vento? Por que nos meses de maio a julho no Acre chega a friagem, deixando todos sentindo muito frio nas aldeias? Por que no Acre a terra treme? Por que a lua muda de face? Como acontecem o dia e a noite? A terra remenda com o céu? Essas eram as perguntas que muitos professores indígenas faziam no curso.

As suas dúvidas e curiosidades me faziam pensar: como trabalhar a geografia com os professores indígenas? Devemos trabalhar com esses temas? Como trabalhar com os dois conhecimentos, o tradicional e o científico, sem mostrar a superioridade de um conhecimento sobre o outro, sem que o nosso saber desvalorize ou anule o saber tradicional indígena? Como valorizar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas da Amazônia, que a cada dia que passa vêm se perdendo por conta de processos de dominação e apagamento cultural que chegaram com a ocupação branca? Ou seja, frente a esse processo conflitivo, como trabalhar a disciplina de Geografia num projeto de educação intercultural, diferenciado, bilíngue, o pensamento popular, tradicional, mítico, relacionando esse saber com o pensamento científico ocidental?

Diante dessas interrogações, que não são pequenas, propus aos professores que antes que eu desse uma explicação “científica” a respeito de

[4] O conceito e a prática de autoria teve como berço o projeto “Uma Experiência de Autoria” da CPI-Acre, iniciado em 1983 já com este nome de batismo, por querer expressar e incentivar as práticas de emancipação políticas e linguísticas educacionais dos indígenas do Acre.

tais fenômenos, eles expusessem os seus conhecimentos sobre determinados fenômenos da natureza, e foi através desse primeiro contato que os professores indígenas começaram a registrar seus saberes sobre o ambiente amazônico nas aulas de Geografia.

Para Posey (1987, p. 23) é essencial estabelecer o tom necessário a um relacionamento compartilhado entre iguais, em vez de uma doação de informações a um indígena com uma concepção diferente de mundo e de vida. O conhecimento tradicional das populações indígenas é específico e é indispensável para a vida cotidiana no seu ambiente.

Segundo Diegues *et al*, (2001, p. 30) o conhecimento tradicional é rica fonte de informações sobre o meio ambiente, assimilado como o conjunto de saberes e saber-fazer em relação ao mundo natural, sobrenatural é transmitido oralmente de uma geração para outra: “Existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social” escreve ele.

Nós Kaxinawa sabemos quando vai acontecer algumas coisas porque temos pássaros da floresta, têm as árvores da floresta que nos dão alguns sinais. A manifestação da floresta se dá pela força dela própria, os pássaros adivinham coisas, por eles já estão o sabendo. Quando vai dar tudo certa qualquer coisa que a gente vai fazer, os pássaros ficam cantando de uma maneira que a gente percebe que eles estão animados, aí vai dar tudo certo, a viagem para onde a gente vai, pode ser uma boa caçada, ou pescaria. Esse passarinho é bem pretinho, nós chamamos de txã-ika. Esses pássaros moram na floresta, vive na natureza. As árvores também adivinham, quando uma árvore está gemendo, a gente já sabe, se nós remedarmos vamos ficar com dor de dente bem forte. A natureza é nosso Deus, em que nós acreditamos, ele é o cipó, porque ele é da natureza, da floresta. Nossos antepassados contavam para nossos avôs a sabedoria que a floresta tem, tudo que existe na dentro dela, nós acreditamos. Ela conta para os pássaros, e os pássaros nos contam os segredos da natureza através dos avisos. É assim que nós sabemos quando vai chover, quando vai chegar friagem, quando tem vento forte, quando está para chegar o verão (Valdir Ferreira Kaxinawá, In: Gavazzi, 1993).

A geografia indígena, um outro olhar sobre a Amazônia brasileira

Geografia é onde o rio está.
Onde o município está.
É para onde vem o sol.
É para onde vai o sol.
Este rio para onde vai?

Geografia é a divisão das águas.
É igarapé, igapó, lago, açude, mar.
É a medição da terra, a demarcação.
É fotografia, desenho, cor, é um mapa.
É descobrir e aprender o que tem um mapa.

> Geografia é mata, floresta, cipó, mariri.
> É um estudo para descobrir o tempo:
> Sol quentura, verão, friagem, vento, inverno.
> É a chuva, nuvem, casa, gente, relâmpago, trovão.
> É peixe, folha, lua, estrela, é a energia da floresta,
> dos animais: da paca, tatu, macaco-prego, onça, veado,
> jacaré, jabuti, capivara, capelão, tamanduá-bandeira.
>
> Geografia é o homem que transforma muitas coisas:
> a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha em remédio,
> a madeira em barco, a macaxeira em farinha.
> É o seringal, a colocação, a estrada de seringa.
> É a economia da borracha, o dinheiro da floresta.
> É o índio seringueiro, caçador, pescador e professor.
>
> Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo.
> Do nosso mundo e do mundo do branco.
> É a cidade, o Brasil e os outros países.
> Geografia é a história do mundo.
> O mundo é a terra, a terra a aldeia, o rio,
> o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio,
> que cai no mar. Geografia é o depois do mar.
> O mar que aguenta a terra, o homem e sua casa.
>
> Geografia é aquilo que precisamos para viver:
> Precisamos da terra para plantar nosso alimento,
> precisamos do rio para viajar de canoa, pescar, banhar.
> Precisamos da mata, do sol, da lua, das estrelas,
> das nuvens, das chuvas e do ar para viver.
>
> É estudando geografia que podemos saber do tamanho
> da nossa terra, nossa riqueza, nossa cultura,
> do que ainda pertence ao nosso povo,
> e que o branco, o nawa, não vai tomar mais. (Resende e Gavazzi, 1992: p 5)

Cada povo tem um modo particular de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol, com as plantas, com os animais, com a floresta, e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço, uma ou outra visão do mundo (Brasil, 1998), “refletindo nele sua cultura por meio de símbolos, em sua maioria de base mítica e religiosa” (Resende, 2006).

Para Benites (2020), em seu artigo sobre a visão de mundo Guarani Kaiowá, o universo é composto por “patamares celestes” e localiza-se nos horizontes onde se encontram o céu e a terra.” Neste sentido explica que,

> Cada patamar celeste constitui um sistema específico, apresentando distintas condições de luminosidade, relevo, vegetação e, principalmente, dos tipos de seres que habitam o local e das modalidades de interação aí desenvolvidas. Apresenta uma base sólida semelhante à terra onde vivem os humanos, servindo como suporte para o desenvolvimento das formas de vida aí encontradas. Sobre essa base sólida existe uma atmosfera parecida com a terrestre, inclusive com diversas camadas de nuvens. As camadas de nuvens mais altas servem como uma espécie de colchoado, sobre o qual emerge o patamar superior, igualmente constituído, e assim sucessivamente (Pereira, 2004, p. 23 apud Benites 2020:22).

Como afirma Porto Gonçalves (2015), os povos indígenas nos oferecem uma riqueza de conhecimentos, um patrimônio que deve ser considerado e, mais do que isso, deve se descolonizar do nosso pensamento/ação:

> Afirmamos, pois, que é da natureza do pensamento/ação colonial inferiorizar o diferente como condição da sua colonização: ninguém coloniza ninguém que considere igual ou eventualmente superior. Enfim, a inferiorização do outro/do diferente é condição da colonização. Logo, descolonizemos (Porto-Gonçalves, 2015 p. 238).

A Geografia da Natureza se dá através dos animais

Considera-se neste estudo que, para a análise das narrativas indígenas sobre os fenômenos naturais, aqui estudadas, é importante a teoria do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (1996), na qual:

> O modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos —, é profundamente diferente do modo como esses seres os vêem e se vêem (Viveiros de Castro, 1996: p. 117).

Vejamos por exemplo a narrativa dos professores indígenas sobre os avisos vindos dos animais e da vegetação, quando está próxima a chegada da friagem.

> Quando é perto do verão, tem vários tipos de avisos de bichos. Mas primeiro flora o pau que nós chamamos de mutamba. Depois, canta o bem-te-vi da mata, dizendo que a

> terra vai ficar dura. Logo depois passa mais um bando de passarinhos de todas as cores, vermelho, azul, amarelo, verde, avisando ao pessoal que a friagem já vem perto. Depois disso canta o passarinho da noite que nós chamamos *shetika* e com três a quatro dias aparece a friagem. São os primeiros sinais de verão (Resende, Gavazzi, 1992: p 34)

Na narrativa a seguir, vamos observar que o professor Kateyuve Yawanawa afirma que o "estudo da geografia ajuda aprender e ter conhecimento do lugar de onde vivemos". Ele relata a importância dos conhecimentos geográficos indígenas e marca a relevância desse conhecimento através da compreensão da "fala" dos animais, pois eles comunicam determinados "acontecimentos", mas para compreender tais avisos é necessário entender a sua "fala".

> Na opinião do povo Yawanawa, a geografia é muito importante porque tudo que tem no mundo está envolvido na geografia. A geografia indígena tem muito valor para nós. Nem eu próprio conhecia a palavra geografia, mas já conhecia o saber indígena da geografia. A geografia da natureza pode trazer um bom conhecimento para as crianças da escola: estudando a terra, o sol, a lua, as águas, as chuvas, as matas, os ventos, as estrelas, o mundo, o universo, o espaço sem fim. Os seres humanos precisam da terra, da água, do vento, do sol, do dia, da noite, das plantas. O homem para ter vida, depende da natureza, e o estudo da geografia ajuda aprender e ter conhecimento do lugar de onde vivemos. A geografia da natureza depende do conhecimento que se dá através dos animais, ao compreender as suas falas. Para nós, na nossa geografia, nunca se pode dizer que os seres vivos não sabem de nada. Tantos os animais da floresta, como os seres humanos sabem de alguma coisa. Tudo faz parte da geografia. Os bichos sabem da geografia. A saracura adivinha chuva. O rouxinol adivinha o verão. O sabiá da mata adivinha quando a terra está dura. O gavião adivinha um dia de sol. O jacaré vai adivinhar quando vai chover. O macaco capelão sabe das horas. Como aprendemos a geografia da natureza? Aprendemos com os animais, sem ler, sem escrever (Fernando Kateyuve Yawanawa, In: Gavazzi, 1993).

Em outro texto, Isaias Ibã Kaxinawa, também comenta sobre estas relações com os animais e a ciência indígena:

> Por que o índio sabe quando vai chover ? Nós estamos ligados com os bichos da natureza, nossa ciência é diferente dos brancos nawá. Nós sabemos quando vem a chuva. O

> passarinho da mata avisa, conta para o índio quando ele vai trabalhar no roçado ou quando anda caçado. Esse passarinho avisa assim: *txã, txã, txã*... Passarinho bem preto, cantando para o lado direito, cantando para o lado esquerdo, avisando coisa ruim ou coisa boa. Logo o índio fica pensante, é chuva ou alguma novidade. Logo a gente fica preocupado. Esse passarinho não canta toda hora, somente canta avisando alguma novidade muito séria. A ciência do índio é a ligação dos animais com a natureza. (Prof. Isaias Ibã Kaxinawa, In Gavazzi, 1993).

Neste sentido, explica segundo Descola (1998, p. 27), que para os Achuar as plantas e os animais, são todos dotados de uma alma e essa cosmologia não diferencia os humanos e os não-humanos, "os animais, e as plantas em menor medida, são aí percebidos como sujeitos sociais, dotados de instituições e de comportamentos perfeitamente simétricos àqueles dos homens". Para o perspectivismo ameríndio os animais apresentam características humanas e os processos de metamorfose também poderiam ser justificados, "os animais são gente, ou se veem como pessoas" **(**Viveiros de Castro, 1996, p.117).

O vento tem um braço e um olho só

Durante os meses de maio a julho, o Acre sofre com as baixas temperaturas das famosas "friagens", anticiclones de origem polar que após transporem a cordilheira dos Andes, ao sul do Chile, chegam ao Acre. Alguns são excepcionalmente poderosos e provocam o chamado fenômeno da friagem, caracterizado por forte umidade específica e relativa, acompanhada de chuvas frontais e sucedidas por tempo bom e extraordinária queda de temperatura, que pode atingir mínima de até 7 graus Celsius. As friagens chegam com fortes ventos e, na compreensão dos *Huni Kuĩ* (Kaxinawa), os ventos são muito perigosos, pois eles transmitem doenças e podem levar o espírito das crianças para lugares distantes, o que pode até causar a morte. Por esse motivo, quando é tempo de forte ventania, as crianças devem ficar dentro de suas casas e todos devem manter silêncio. Essa compreensão do vento está contextualizada em várias manifestações da natureza, é desse modo que ele é compreendido, associado com a vinda da friagem, com a floração do algodoeiro e a dispersão de suas sementes, com os primeiros voos de alguns pássaros.

> (...) desde o começo do mundo o vento existe feito pela natureza ele é o ar que respiramos. O vento é invisível portanto não podemos pegar e nem ver. Mas podemos pressentir através dos movimentos das árvores e quando ele nos toca no nosso corpo. O vento nunca para de ventar é

> ventando dia e noite. Ele anda pelo mundo como viajante, e é encontrado em toda parte, em todo lugar, em qualquer canto. A gente vê o tipo de vento pelo sinal das nuvens, se ele é fraco ou se ele é forte. O tipo de vento forte, a gente conhece por temporal ou furacão. Já na nossa língua *hãtxa kuĩ*, a gente chama de *niwe yuxibu* ou *niwewa*, mas esse vento existe mais no inverno. Os meses que venta mais em nossas aldeias são: junho, julho, agosto e setembro. Na época de verão, o vento traz a friagem e ninguém aguenta o frio. Faz muito frio mesmo. No mês de julho, o algodoeiro começa florindo. Do mês de agosto para o mês de setembro, o vento passa carregando o algodoeiro para muito longe, jogando as sementes para todos os cantos da mata, nos roçados novos, pra beira do rio... No mês de setembro, é tempo de vento forte. Nesse mês, os filhotes dos passarinhos, como periquito, maracanã, Japinim, saem dos seus ninhos nos primeiros voos, acompanhando o vento. O vento acende o fogo, e transmite muitas doenças da natureza, até doença dos "nawa[5]". Antigamente, o povo falava que tinha um vento que existia no verão. Quando a gente estava trabalhando no roçado e quando o sol forte esquentava, o povo ficava com muita preguiça, porque estava com muito calor. Lá pelas 10 horas passava esse vento bem levezinho e nós índios chamávamos o vento da preguiça, porque quando esse vento passava, levava toda a preguiça que a gente tinha naquela mesma hora. Para nós *Huni Kuĩ*, o vento tem um braço e um olho só e nós reconhecemos o vento como guerreiro valente, porque derruba as árvores grandes e as casas malfeitas que não estejam bem seguras. Quando na aldeia passa muito vento, as crianças se escondem no lugar fechado para evitar o vento. Se as crianças não fazem isso, o espírito do vento leva o espírito da criança e ela fica doente. Por isso, quando venta muito, nós *Huni Kuĩ* ficamos silenciosos até parar de ventar. Quando vem um temporal, nunca a pessoa deve gritar, porque são os espíritos dos que já morreram. Esses espíritos trazem muitas qualidades de doenças, por isso, nós *Huni Kuĩ* respeitamos o vento. (Profs. Indígenas Huni Kuĩ, In: Gavazzi, 1993).

Já para os índios Apurinã, o vento é uma pessoa invisível, que mora no ar, vem do mar e "surge quando as nuvens se juntam". Quando o vento vem, os Apurinã devem ter certos cuidados, pois ele pode trazer sérios prejuízos para o desenvolvimento da sua agricultura, especificamente no caso do milho. O vento não fica parado, corre sem parar por toda parte do mundo, navega para o fim do mundo e para fora dele.

[5] Nawa – termo usado para quem não é *Huni Kuĩ*, o outro, o estrangeiro, o não índio.

> No nosso conhecimento o vento é um fenômeno de natureza, porque nós não podemos ver, mas nós podemos senti-lo em nosso corpo. Podemos também observá-lo através dos movimentos que fazem as árvores. O vento surge quando as nuvens se juntam e formam um temporal forte, com muito vento e muita chuva. O vento é como um avião, porque o avião vem da cidade e o vento vem do mar. Na ciência do branco, o vento é utilizado para encher os pneus dos carros. O vento traz muita chuva, porque vem do mar. Meu pai contava que o vento vem do mar. No mar há um balseiro muito grande. A força do vento vem do balseiro que traz o vento para todo canto do mundo. O vento pode vir também do céu ou do vapor da mata. No conhecimento Apurinã, o vento tem um dilema. Quando o vento começa a soprar, o pai e a mãe das crianças mandam os meninos amiudar-se e balançar nas redes, assim dizem que é para o vento não derrubar os milhos que estão nos roçados. Os mais velhos falam que o vento é uma pessoa invisível chamada por natureza. Ele mora no ar, ele não fica parado e de vez em quando ele vem à terra. Quando ele olha para qualquer lugar do mundo, vai correndo, soprando naquela direção. Na época de verão, o vento navega para o fim do mundo, inclusive para um mundo fora do tempo, causando muita friagem. (Geraldo Aiwa Apurinã, In: Gavazzi 1993).

A chuva é o suor da terra

O clima do Estado do Acre é quente e úmido com duas estações: seca e chuvosa. A estação seca estende-se de maio a outubro. A estação chuvosa, o "inverno", é caracterizada por chuvas constantes, que se prolongam de novembro a abril. No inverno, chove muito. O rio fica largo, a água fica barrenta, suja, escura. Tem muita corrente, dá muita água carregando folhas, paus, galhos e árvores inteiras. "É o repiquete. Quando dá repiquete, dá muita espuma no rio, essa espuma chama muito pium que pica muito. Tem um pássaro que avisa quando está perto de dar o repiquete, é o mergulhão da cara preta. No inverno, a água alaga tudo." (Resende, Gavazzi, 1992: p 23).

A umidade relativa apresenta-se com médias mensais em torno de 80-90% com níveis elevados durante todo o ano. Os totais pluviométricos anuais variam entre 1.600 mm e 2.750 mm, e tendem a aumentar no sentido Sudeste-Noroeste. Na maior parte do Estado, as precipitações são abundantes e não há uma estação seca nítida. Os meses de junho, julho e agosto são os menos chuvosos. "No verão chove menos. O rio fica estreito, corre mais devagar. As águas são mais clarinhas, elas ficam limpas, a praia quente. A gente pesca muito, dá muito peixe. Fica tudo rasinho e por causa

da quentura, a gente toma muito banho no rio e nos igarapés" (Resende, Gavazzi, 1992). Porém, com as mudanças climáticas o Acre enfrenta grandes secas e chuvas muito fortes que causam grandes alagações nas cidades e terras indígenas.

> Por causa dessa chuva forte de 2009 acabou toda a minha roça. Eu plantei mudubim ano retrasado em cima da terra, estava tudo bonitinho, mas murchou tudo. Fiquei sem mudubim. Agora plantei, e a roça vai apodrecendo nesta área. Nunca apodreceu assim! O que está fazendo acontecer isso, que eu não tenho mais roça, minha roça apodreceu tudo, por quê? Acho que é a mudança do clima que o pessoal está falando. (Artesã Aldenira Massal Dani Kaxinawá, In: Melgaço e Olinda, 2017, p. 112).

No texto abaixo sobre a concepção da chuva, observamos como o conhecimento científico ocidental foi incorporado, quando ele afirma que, "a água da chuva sobe com o vapor, e quando chega na atmosfera se transforma na chuva, precipitação", porém todo o resto do texto tem fortes significados indígenas, através dos avisos do canto do sapo e do modo como a palmeira juari cai. O professor Geraldo relata os benefícios da chuva para a agricultura e dá uma explicação mística, cosmológica, quando diz que a chuva está no céu porque lá moram muitos pajés que já morreram, são eles que tomam conta da chuva. Também há referência aos "passarinhos encantados", que em época distante carregavam carvão para colocar na parede do mar, evitando um outro grande dilúvio.

> A chuva vem do mar. O arco-íris toma a água do mar, depois despeja no ar a água chovendo. A água da chuva não vem do céu. A chuva é o suor da terra. A terra sua, esse suor sobe como vapor para as nuvens, que em algumas horas desce para a terra e chove. Nós, Apurinã, sabemos quando está preparando para chover. Quando o macaco zogue-zogue canta animado é o primeiro sinal da chuva. Mas isso só quando ele canta de manhã. A chuva vem através dos ventos, das árvores, e das florestas. Mas como nós temos a mata, nós temos a chuva que forma o tempo. Para os Apurinã a chuva traz muitos benefícios para o crescimento do plantio do roçado, como mandioca, batata, macaxeira, banana, abacaxi, cará, inhame, milho etc. Nós quando escutamos o sapo doraru parar de cantar, sabemos que está próxima muita chuva, com muito vento. O mesmo acontece quando a palmeira Juari que solta sua primeira casca e cai sobre o chão. Quando a casca cai embocada é sinal de que não vai haver chuva. Mas quando cai desembocada, é sinal de muita chuva, muita água, muita trovoada, o que causa muita tristeza para o índio Apurinã, porque sabemos que

> morreu um parente em outro lugar... Ao mesmo tempo, ficamos também contentes, porque no ano de muita trovoada, chuva, vento, e água, vamos ter muita fartura de tudo, como caça, pesca, piqueá, mari, ôxi, jacá e mais outras frutas para alimentação. Também é muito bom para o plantio, que terá bom crescimento. É isso que a água da chuva traz. No conhecimento Apurinã, a chuva está no céu porque no céu moram muitos pajés que já morreram. São eles que tomam conta da chuva no céu. Quando um pajé morre, ele vai para o céu morar com os outros. Quando ele chega lá no céu, ele manda chuva para a terra para acabar com o mundo. Mas os outros pajés que estão junto com ele não o deixam mandar muita chuva. Então só chove pouco. Se chovesse muito, alagava o mundo inteiro. A chuva também acontece quando morre um índio. Então ele vai para o céu e quando ele chega no céu os outros que já morreram, os parentes, fazem a festa da alegria, porque ele já chegou. Quando eles fazem festa no céu, forma um temporal, com trovão e chove muito. Quando eu era pequeno, meu pai e minha mãe me orientavam sobre a chuva. Eles diziam que a chuva é a época que o mar está enchendo, e que nós morávamos numa ilha e que essa ilha é como se fosse abaixo do mar. Quando o mar começava a encher, a gente escuta quando chega a noite os patinhos cantando no céu assim: cuim, cuim, cuim, falando que está para chover, e os igarapés enchem pra valer. Quando começava a chover muito, tinha uns passarinhos que carregavam carvão para colocar na parede do mar. Esses passarinhos também não eram à toa, eles eram colocados pelos pajés, e segundo eles, por isso que morreu muita gente na época do dilúvio. (Geraldo Aiwá Apurinã, In: Gavazzi 1993).

Para a professora Manxineru, o surgimento da chuva está relacionado aos maus tratos da avó com o seu neto cobra, assustada ao ver deitada em seu peito a criança dotada de corpo humano sob sua pele animal, joga a criança no fogo, pensando que fosse uma cobra. Em razão desse acidente, pelo sofrimento do seu filho, a cobra do rio manda muita chuva com excessiva força para encher os rios. Nesse relato, a criança é um ser humano e é também animal, pois transforma-se de "animal em humano e reciprocamente" (Viveiros de Castro, 2011, p 97).

> A história de antigamente sobre a chuva, meu povo conta assim: havia uma mulher que teve um filho com a cobra. Um dia a mulher entregou seu filho para sua mãe ficar com o menino, porque ela ia tirar pau para fazer fogo. A velha estava dormindo na rede e quando abriu os olhos viu uma

> cobrinha em cima de seu peito. A velha jogou a cobra no fogo, porque ela pensava que era cobra mesmo. Quando a cobra caiu no fogo, começou a chorar. Com um pouco, a mãe da criança chegou e foi logo perguntando o que a criança tinha. A velha falou que ela não tinha nada, mas a criança não parava de chorar. Então, a mulher pegou seu filho chorando e foi para a beira do rio. Daí um pouco a cobra chegou perguntando o que o menino tinha. A mãe da criança falou que a sua mãe tinha jogado o seu filho no fogo. A cobra disse que ela ia esperar muito chuva, que ia chover muito. Logo começou a trovejar. Os sapinhos falavam animados que ia chover muito. Depois a chuva começou a encher os rios. (Jacira Manxineru, In: Gavazzi, 1993).

A relação sexual com seres não humanos dotados de poderes xamânicos, tão comum na mitologia amazônica, também é vista nesse relato, onde nasce uma criança cobra com forma visível de animal, que nada mais é do que uma forma de dissimulação. Como bem analisado por Descola (1997: p. 249), quando os animais regressam para suas casas é para se desnudarem de suas aparências, revestirem-se "com adornos de plumas e ornamentos cerimoniais e voltar a ser, de maneira ostensiva, as 'pessoas' que não tinham deixado de ser quando flutuavam nos rios ou revolviam a floresta."

Quem sabe cantar, canta para poder acalmar o tremor da terra

O "país tropical abençoado por Deus" é abalado por terremotos, felizmente de baixo impacto. O Brasil está situado sobre a Placa Sul-Americana. Longe da borda de uma placa, os riscos de terremotos de grandes proporções são menores, com magnitude média de 4,5 graus e uma profundidade baixa (30 quilômetros). O Acre, no entanto, apresenta o maior nível de atividade do país em número e em intensidade dos sismos, pois está na região de abrangência dos efeitos da placa de Nazca, que, quando encontra a Placa Sul-Americana, no litoral do Peru, invade o continente. Nesse local**,** os terremotos acontecem em grandes profundidades (até 650 Km) e, mesmo os de maiores magnitudes, têm os seus efeitos atenuados na superfície da terra. (Santos, *et al*, 2019).

> Em 1973, eu vi um grande estrondo muito comprido e muito longe lá pelas 4 horas da madrugada. Depois disso, eu vi a terra se mexer, era de manhã. A casa se mexeu e algumas coisas caíram da casa, o rio e as plantações balançaram, mexendo sem fazer vento. Meu pai, meu avô, meus tios gritaram e pisavam os pilões para evitar as doenças, porque quando a terra treme é sinal que vai morrer muita gente de doença muito forte. Depois disso, ficou tudo muito silencioso,

> os pássaros, as pessoas pensando nas suas vidas. Depois disso, eu vi meu povo morrendo de gripe forte e de sarampo. Quando a gente ouve estrondo a gente fica muito triste e chora, também quem sabe cantar, canta para poder acalmar o tremor da terra, pedindo que não aconteça nada de ruim. (Edson Ixã Kaxinawá, In: Gavazzi 1993).

Segundo os *Huni Kuĩ*, quando a "terra treme" há um estrondo que anuncia sua chegada e é um sinal de que graves doenças estão por vir. Para evitar consequências negativas, as pessoas não podem ficar quietas durante o tremor: para espantar as doenças, todo mundo deve fazer muito barulho, por exemplo, gritando, batendo os pilões, dando tiros com as espingardas, assobiando, tocando flauta.

O arco-íris está bebendo água

O arco-íris é um fenômeno meteorológico e surge na forma de um arco de luz multicolorida, devido à refração da luz solar (luz branca) nas gotas de chuva que ficam suspensas na atmosfera. Em sua manifestação mais intensa, podem ser vistas as sete cores: vermelho na parte superior ou externa e sucessivamente laranja, amarelo, verde, ciano (ou turquesa), azul e violeta na parte inferior ou interna. Para os Manxineru o fenômeno meteorológico arco-íris está relacionado com a transformação de um menino que gostava de ficar olhando para o céu. Aqui mais uma vez temos as relações entre os humanos e não humanos estabelecendo a formação de fenômenos naturais.

> Meu povo conta que antigamente tinha um menino que todas as manhãs bem cedo gostava de ver nuvens no terreiro. Quando o menino já tinha formado rapaz, continuava todas as manhãs a ficar sozinho olhando as nuvens. Um dia, o espírito da nuvem levou ele para o céu, e esse rapaz transformou-se no arco-íris. As cores diferentes que têm agora o arco-íris, dizem que era os colares de penas de papagaio, tucanos e outras aves que o rapaz usava. Por isso, meu povo, agora, quando eles veem o arco-íris, não deixam as crianças pegar chuva, porque não é chuva, é urina desse rapaz. As crianças podem pegar pereba no corpo, nem apontar com o dedo. Quando o arco-íris está em cima do rio é porque o rapaz que transformou-se em arco-íris está bebendo água, está com muita sede. Também contam que quando não aparece mais arco-íris é porque já é sinal de verão. (Jaime Llullu Manxineru, In. Gavazzi, 1993).

Considerações finais

Podemos afirmar que os vários povos indígenas possuem sistemas próprios de entender e organizar diante do mundo os eventos e os comportamentos. Também possuem um apurado conhecimento do seu ambiente, e vêm elaborando ao longo da sua história complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre a vida, o mundo, o homem e o sobrenatural. O conhecimento tradicional dos povos indígenas se transmite através da oralidade, pois são povos de tradição ágrafa[6], e a aquisição da língua escrita é fato muito recente, que passou a acontecer com a chegada das escolas em suas comunidades.

As narrativas indígenas sobre os fenômenos naturais aqui apresentadas, são registros de seus conhecimentos e das formas como essas sociedades interagem com o meio ambiente, mostrando apenas pequena parte de uma imensa riqueza muitas vezes "oculta" por insuficiência de pesquisa empírica. Neste momento ainda temos poucas geógrafas e geógrafos se ocupando com o assunto indígena, em um país com enorme extensão territorial e imensa diversidade sociocultural. A invisibilidade da questão indígena na geografia no Brasil ainda é grande e a realização de pesquisas que deem destaque à dimensão cultural na geografia auxiliariam a divulgar e a entender a concepção indígena de natureza, como já citado anteriormente e explicado pela teoria do perspectivismo ameríndio desenvolvida por Viveiros de Castro.

Com sua variedade e originalidade, essa diversidade sociocultural é um extraordinário patrimônio cultural que deve ser respeitado, valorizado, divulgado e preservado. Assim, mostrando outras formas de entender e compreender o mundo, revelando outras geografias, pesquisadores e pesquisadoras estariam ampliando o conhecimento em novos sentidos e caminhos com a contribuição sempre bem-vinda dos professores e alunos indígenas do Brasil.

[6] "Quando me refiro à expressão "sociedade ágrafa", penso num modelo de sociedade onde está ausente um tipo de grafismo, o da escrita linear e fonética, que caracteriza a sociedade ocidental, sem com isso querer negar outros sistemas gráficos de escrita" (Gavazzi: p 151)

Referências Bibliográficas

BENITES, Eliel. **Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta**. In Rev. NERA v. Dossiê, Presidente Prudente, 2020, 23, n. 52, p. 19-38.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília. 1998.

CONTI, José Bueno. **Contribuição da geografia brasileira no entendimento do mundo tropical**. Mimeo: Londrina, 2002.

DESCOLA Philippe. **Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia**. In *Mana*, UFRJ, Rio de Janeiro, 1998, p 23-45.

_____. **Ecologia e Cosmologia**. In: (Org.) Edna Castro e Florence Pinton - *Fase do Trópico úmido - Conceitos e questões sobre o desenvolvimento do meio Ambiente*. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudo Amazônico, Editora Cejup, São Paulo, p. 243-261, 1997.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; S. Paulo: USP, 2000.

ELKINTON, Kawena. **'A'ole Pau Ka 'Ike I Ka Hālau Ho'okahi (Knowledge Is Not Restricted To One School Of Thought): Reflecting on the Significance of Indigenous Knowledge in Geography. Society Space**, 2023. Disponível em: <https://www.societyandspace.org/articles/a-ole-pau-ka-ike-i-ka-halau-ho-okahi-knowledge-is-not-restricted-to-one-school-of-thought-reflecting-on-the-significance-of-indigenous-knowledge-in-geography>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GAVAZZI, Renato Antonio. **Relatório do XII Curso de Formação dos Professores Índios do Acre e Sudoeste da Amazonas – Disciplina de Geografia**. Mimeo: Setor de Educação, Comissão Pró-Índio do Acre – Rio Branco, 1993.

_____. Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita. In Revista Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – MEC, Brasília, 1994, número 3, ano 14, p. 151-159, n.63.

GUERRA, Emerson Ferreira; ARRUZZO, Roberta Carvalho. **Geografia e Povos Indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea**. Rev. NERA, Dossiê, Presidente Prudente, v. 23, n. 54, p. 115-136, 2020.

HERMAN, R. Douglas K. **Reflections on the Importance of Indigenous Geography**. American Indian Culture and Research Journal, p. 73-88, 2008.

MACAS, Luis. **La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales**. In: Identidad cultural; mujeres indigenas; agua; democracia; Estado; pueblos indigenas; movimientos indigenas; gobernabilidad; globalizacion; America Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 35-42, 2005.

MAGALHÃES, Antonio Carlos (Org.). **Introdução – Sociedades Indígenas e Transformações Ambientais** – Núcleo de Meio Ambiente – Universidade Federal do Pará – Belém, p. 13–23, 1993.

MELGAÇO, Ana Luiza; SENA, Vera Olinda. ***Hũ hiwea, betsa betsapa hiweabu* – Nossa biodiversidade, nossa vida.** Comissão Pró Índio do Acre, Rio Branco, 2017.

PORTO GONÇALVES, Carlos W. **Pela Vida, pela Dignidade e pelo Território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/ Abya Yala/Quilombola.** In: Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 14, Nº 41, p. 237-251, 2015.

POSEY, Darrel. **A Etnobiologia: teoria e prática**. In: (Coord.) RIBEIRO, Beta G. Suma Etnológica Brasileira – Vozes – 2ª edição, Petrópolis, p.15-25, 1997.

RESENDE, Márcia Spyer; GAVAZZI, Renato Antonio. (Org.). **Geografia Indígena – Setor de Educação**. Comissão Pró-Índio do Acre, Rio Branco, 1992.

RESENDE, Márcia S. **Geografia é mata, floresta, cipó, mariri - A cartografia dos povos indígenas do Acre**. Mimeo**,** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Waldemir Lima dos; CRISÓSTOMO, Cleyton Aguiar; BARBOSA, Antonio Roney de Figueiredo; SILVA, Pâmela Moura da; NASCIMENTO, Francisco Ivam C. do. **Atividades sísmicas na Amazônia: levantamento e caracterização de terremotos na Amazônia Sul-Ocidental** – Acre – Brasil. Revista Geo UECE – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 08, n. 15, p. 66-77, jul./dez.2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **La refundacion del estado em America Latina: perspectiva desde uma epistemologia del sur**. IVIC Caracas. 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A **inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. **Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio.** Mana 2 - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 115-144, 1996.

Recebido em: 22/03/2024 * Aprovado em: 19/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

NHEMONGUETA: EM BUSCA DE NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADES, ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

GABRIELA BARBOSA[1]
UERJ, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-4442-6022

LEANDRO CHAMORRO[2]
UERJ, BRASIL
https://orcid.org/0009-0004-8483-0219

MARTINHA MENDONÇA[3]
UFF, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-9714-0488

MARIANA PALADINO[4]
UFF, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-0671-0260

KELLY RUSSO[5]
UERJ, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-1756-1173

[1] Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado (2001), doutorado (2008) e pós-doutorado (2012) em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora coordenadora de disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/CEDERJ/UAB) e é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[2] É do povo Mbya Guarani. Professor graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente leciona na Escola Indígena da Aldeia Mbya Guarani Ka'aguy Hovy porã, em Maricá (RJ). Professor de Língua Guarani no Programa de Línguas Extrangeiras Modernas (PROLEM) da UFF. Autor do conto "Kuaray e Jaxy", na coletânea As queixadas e outros contos guarani (Editora FTD, 2013), e do livro TEKO HYPY a origem do mundo, uma narrativa Mbya Guarani (Editora Negalilu, 2022). Estuda mestrado em Educação na UERJ

[3] Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense (2023 -2027), Professora na Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Maricá, Rio de Janeiro. Diretora na Escola indígena Para Poty (Aldeia Mata Verde Bonita, Maricá, RJ), Membro da Executiva do Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena - FNEEI e Coordenadora do Fórum Regional da Educação Escolar Indígena do Sudeste- FOREEI-Sud

[4] Mestre e Doutora em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde ministra disciplinas da Área de Antropologia e Educação. Integra o Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade brasileira (Penesbi/UFF). Coordena projetos de pesquisa e extensão relacionados à educação escolar indígena, interculturalidade e cultura e língua Guarani

[5] Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio), professora do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-UERJ). Coordena o Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (FEBF-UERJ) onde desenvolve projetos de pesquisa e de extensão sobre temas relacionados à diversidade etnocultural e linguística na educação, com ênfase na relação dos povos indígenas com os sistemas educativos

TAYNÁ SAMANIEGO[6]
UERJ, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-1327-3916

RESUMO: *O objetivo do trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre as relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas a partir de nossa experiência de mais de dez anos de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas Mbya Guarani, na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro. Nesse encontro, reconhecemos tensões e conflitos, mas também possibilidades para pensar e construir outras formas de entender a educação, as relações de alteridade e o papel da academia. Em uma primeira parte, apresentaremos algumas contribuições de diferentes autores(as), principalmente, de intelectuais indígenas que subsidiam a pensar formas outras de construção de conhecimento. Em uma segunda parte, discutiremos sobre o "Nhemongueta" como metodologia que perseguimos, atenta para a oralidade e para a construção coletiva do conhecimento. Em uma terceira parte, compartilharemos algumas das experiências que marcaram nossa forma de estar, pesquisar e atuar junto com as comunidades, com foco nos movimentos, deslocamentos e aprendizagens adquiridas nesse percurso.*

PALAVRAS-CHAVE: *Mbya Guarani, pesquisa-ação, território, educação escolar.*

ABSTRACT: *The objective of this work is to develop a critical reflection over the relationships between universities, schools and indigenous communities based on our experience of more than ten years of developing research and university extension projects in two Mbya Guarani indigenous schools, in the city of Maricá, in Rio de Janeiro. At this meeting, we recognized tensions and conflicts, but also possibilities to think and build other ways of understanding education, relationships of otherness and the role of academia. In the first part, we will present some contributions from different authors, mainly indigenous intellectuals, who support thinking about other ways of building knowledge. In a second part, we will discuss "Nhemongueta" as a methodology we pursue, attentive to orality and the collective construction of knowledge. In a third part, we will share some of the experiences that marked our way of being, researching and acting together with communities, focusing on movements, displacements and learning acquired along the way.*

KEYWORDS: *Mbya Guarani, action research, territory, scholar education.*

[6] É do povo Guarani Nhandeva, graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e uma das criadoras e coordenadoras do Coletivo de Estudantes Indígenas da UERJ. Atualmente é Instrutora de Linguagem Guarani no município de Marica, Rio de Janeiro

Introdução

O objetivo deste texto é criar um espaço de reflexão sobre as relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas a partir de nossa experiência de mais de dez anos de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas Mbya Guarani, na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro. Somos três professores(as) indígenas de educação básica e três professoras universitárias não indígenas, que temos construído, nos últimos anos, vínculos de parceria e trocas afetivas e intelectuais, a partir de um projeto de extensão desenvolvido nas tekoa *Ara Hovy* e *Ka´aguy Ovy Porã*, localizadas no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro.

O projeto de extensão universitária busca acompanhar e fortalecer práticas pedagógicas de valorização do *Nhande Reko* (modo de ser Guarani), em articulação e diálogo com os conhecimentos *jurua* (não indígenas) que atravessam o currículo escolar. Essa relação continuada e afetiva com as comunidades indígenas estimula grande interesse de estudantes universitários(as), inscritos(as) no projeto, que participam também de disciplinas específicas ou desenvolvem suas pesquisas (trabalhos de conclusão de curso ou dissertações de Mestrado) a partir das experiências vivenciadas nessas escolas. Assim, ensino, pesquisa e extensão (como costumamos definir "o tripé da universidade pública brasileira") são entrelaçadas em um contexto que busca apoiar e fortalecer as escolas indígenas, seus(suas) professores(as) e comunidades.

No entanto, é preciso refletir criticamente sobre as relações estabelecidas nesses anos com as comunidades, principalmente, a partir da participação na construção do Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI (entre 2020-2023), das escolas municipais Guarani *Kyringue Arandua* e *Para Poty Nhe'ẽ Ja*, e a elaboração do livro: "*Yvyrupa*: a sabedoria Mbya Guarani, desconstruindo preconceitos e transformando Maricá" (entre 2022-2024), em parceria com as equipes docentes dessas duas escolas e as lideranças das *tekoa*.

Acreditamos que um primeiro movimento reflexivo seja o debate sobre nossa posicionalidade. Isto é, a problematização do lugar de privilégio como docentes universitárias brancas, urbanas, com maior estabilidade laboral e acesso a salários mais altos do que aqueles recebidos pelos(as) docentes indígenas, e com a possibilidade de "entrar" e "sair" do território. Isto marca uma distância com quem vive o/no território, e de quem vivencia o *Nhande Reko*, mas também precisa conviver com as múltiplas formas de violência e racismo que marcam seu cotidiano.

Neste texto, apresentaremos reflexões que surgem desses encontros "no" território, no qual reconhecemos tensões e conflitos, mas também possibilidades para pensar e construir outras formas de entender a educação, as relações de alteridade e o papel da academia. Importante destacar que, apesar de ser um projeto de extensão o qual possibilitou o contato inicial entre as autoras não indígenas e os(as) autores(as) indígenas do presente trabalho, entendemos que essa atuação não está separada da pesquisa. Compreendemos a pesquisa como um processo complexo de

construção de conhecimento que realizam todos os envolvidos na relação, indígenas e não indígenas, adultos, jovens e crianças, e não apenas os que possuem as credenciais acadêmicas e foram treinados em metodologias quantitativas e qualitativas da "ciência" hegemônica. Essa perspectiva potencializa as reflexões sobre nossos *saberesfazeres* cotidianos e nos orienta num caminhar da *pesquisa-ação,* nos tensionando numa atuação como *professorespesquisadoresamilitantes* que tem como horizonte o Esperançar numa perspectiva freiriana (FREIRE, 1979).

A ideia de que professores(as) que atuam nos territórios *são pesquisadores(as)* por excelência e, assim, investigadores(as) de sua própria prática é fundamental para alcançar perspectivas outras nas nossas concepções sobre a educação escolar, educação indígena e processos de ensino-aprendizagem atravessados por complexas questões políticas, ideológicas e éticas que influenciam o cotidiano, as metodologias pedagógicas e a própria identidade docente.

Entendemos que, para compreender as práticas de professores(as) nas escolas e, em conjunto com eles(as), é preciso buscar e criar uma epistemologia fundamentada na prática, na escuta atenta. Isto implica reconhecer docentes como narradores(as) de suas próprias experiências de trabalho e como sujeitos que têm muito a dizer e a ensinar sobre os desafios que enfrentam, as experiências que vivenciam e o impacto que geram (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015). Também consideramos que é fundamental reconhecer os conhecimentos das crianças e trazer o que as suas falas e comportamentos nos ensinam para o foco dos processos de pesquisa. Assim, defendemos um trabalho interdisciplinar e intercultural. Não apenas linguístico, mas, que seja interculturalmente crítico (WALSH, 2009; QUIJANO, 2009).

Para subsidiar a análise crítica sobre nossos processos de pesquisa-ação (com) indígenas, apresentaremos, em uma primeira parte, algumas contribuições de diferentes autores(as) que irão nos ajudar a reconhecer as críticas de intelectuais indígenas ao papel da pesquisa e de pesquisadores(as) com povos indígenas, e formas outras de construção de conhecimento que eles vêm sugerindo e elaborando.

Em uma segunda parte, discutiremos a metodologia que viemos defendendo, atenta para a oralidade e para a construção coletiva do conhecimento, através do *Nhemongueta*. Este trabalho se propõe a apontar a oralidade e a escrita não de forma hierárquica, mas como processos que se complementam. Entendemos que o *Nhemongueta*, a conversa em torno da fogueira, os aconselhamentos, o diálogo, a troca são essenciais em nosso modo de viver e instituintes em nossa atuação como docentes e pesquisadores(as) (MENDONÇA, MENDES, SAMANIEGO e SILVA, 2024).

Em uma terceira parte, compartilharemos algumas das experiências que marcaram nossa forma de estar, pesquisar e atuar junto com as *tekoa*, com foco nos movimentos, deslocamentos e aprendizagens a partir da construção do PPPI e do livro *Yvyrupa*.

Historicizando as relações entre pesquisadores(as) e povos indígenas, críticas e contribuições de intelectuais indígenas

Reconhecer a historicidade das relações entre pesquisadores(as) e povos indígenas significa compreender de modo crítico as teorias que "moldam" nosso olhar, vinculam-se aos contextos histórico, social, político e econômico de uma época e de um lugar. Na universidade, a estética moderna/colonial tem atualizado diferentes formas de subalternização e construído imaginários sobre uma ciência neutra, objetiva e universal que se impõe como única legítima e assim,

> Subjacente a tudo que é ensinado nas universidades, há a crença no conceito de ciência como o mais abrangente método para se obter uma compreensão do mundo. [...] Teorias geradas a partir da exploração e domínio das colônias, e das pessoas que tinham se apropriado anteriormente dessas terras, produziram a apropriação totalizante do Outro (Smith, 2018, p. 84).

Historicamente, a universidade vem sendo uma das principais forças de produção de "instrumentos de negação, destruição, subalternização, desvalorização, inferiorização e invisibilização dos saberes e das línguas indígenas" no universo da produção científica e acadêmico (BANIWA, 2023). Populações e suas histórias tomadas como "objetos de pesquisa em estudos protagonizados por pesquisadores não indígenas das mais diversas áreas" que, muitas vezes, reproduzem uma lógica tutelar, ao se autorreconhecerem como "protetores e representantes dessas vozes" em diferentes frentes de atuação, como denuncia a acadêmica indígena Geni Núñez Longhini (2023, p.3).

Almeida (2018) analisa o racismo estrutural e como ele se configura como um processo histórico e político que cria condições sociais delimitadas, grupos racialmente identificados, excluídos e discriminados de forma sistemática nas sociedades. Em relação aos povos originários, o legado colonial e racista da academia reproduz a lógica de segregação e dominação do poder, na invisibilidade de corpos/saberes indígenas e na desvalorização de suas histórias e culturas, produzindo assim, "um desafeto, uma desumanização, não sensibilidade a esses corpos, um negacionismo e estranhamento a essas identidades" (TUXÁ, N., 2022, p. 17).

Nesses espaços,

> Práticas de racismo são, em geral, convertidas pelos colonizadores racistas em crimes justificados, em que a própria vítima é responsável pelo seu racismo, como resultado de sua hipotética incapacidade e fracassos cognitivos e civilizatórios. Ou seja, os indígenas merecem sofrer o racismo porque pertencem a povos, culturas e civilizações inferiores e atrasadas e, por isso, devem aceitar o processo de integração e assimilação ao mundo do branco ou que se conformam com o histórico processo de dominação, exploração, subalternização e extermínio físico,

> cultural e epistêmico. Esse é o projeto colonizador da ciência acadêmica desde a sua criação no início do projeto colonizador expansionista, imperialista, capitalista e consumista das sociedades modernas europeias do qual a academia universitária brasileira é herdeira ou cópia periferizada (BANIWA, 2023, p.16).

Nesse sentido, portanto, as relações entre universidades e comunidades indígenas, pesquisadores(as) não-indígenas e indígenas estão sempre dentro de um marco de desigualdade de poder. Contudo, é preciso reconhecer que a universidade também é um espaço relacional complexo povoado por vozes que ecoam em várias direções, interesses e lutas. Entre essas vozes também estão aquelas protagonizadas por cada vez mais estudantes e professores(as) indígenas universitários(as). A presença desses corpos-territórios (CRUZ HERNANDEZ, 2016) impõe e afeta os espaços onde transitam e assim,

> Nossa universidade paralisada em si mesma demorou muito para entender, não como uma concessão, mas como uma obrigação histórica, que deve, sim, inserir todos nós, todo mundo, toda essa gente que se constitui nesse Brasil, nos seus espaços de circulação (KRENAK, 2018, p.12).

Acreditamos que historicizar as relações entre universidades e povos indígenas seja um primeiro passo para reconhecer a lógica racista e verticalizada que tem estabelecido parâmetros nessa relação. Nesse sentido, uma preocupação ético-política precisa guiar nossas propostas e leituras de mundo, tendo em vista que

> Precisamos ser intolerantes com as diversas formas de produções de violências e esse enfrentamento precisa ser introduzido nos nossos fazeres e saberes, nos nossos posicionamentos, ações cotidianas, pautas levantadas, referências buscadas (ITAYNARA TUXÁ, 2022, p. 17).

Seja nas atividades de pesquisa ou de extensão, vemos como nós, não indígenas, precisamos estar atentas e críticas, sobre os esquemas coloniais, em um exercício constante de praticar o respeito, a autorreflexividade e a humildade crítica (KORTEWEG E FIDDLER, 2018, *apud* BORRI-ANADON E OTTAWA, 2024), e assim, procurarmos ser capazes de aprender e trabalhar COM povos originários.

Esse exercício crítico supõe também uma vigilância epistemológica sobre o modo de escrever sobre (com) os interlocutores da pesquisa, o que implica não reproduzir o lugar de "outredade" em que os povos indígenas têm sido historicamente colocados; o que Johannes Fabian (1983) chamou de "negação da contemporaneidade", que consiste na produção de uma distância exotizante: os grupos com os quais convivemos durante o trabalho de campo, nossos pares e interlocutores se transformam na escrita em "eles", nos "outros", separados de "nós" espacial e temporalmente.

Cruz Hernández (2016) ao analisar o conceito de corpo-território, cunhado por feministas comunitárias no México, retomado por mulheres amazônicas, indígenas e rurais da América Latina e Caribe, ajuda-nos a definir algumas questões ético-políticas que parecem-nos fundamentais nessa relação pesquisadores(as) não indígenas e indígenas: nossos projetos e pesquisas são para quem? Estão a serviço de quais interesses? Mantemos "políticas extrativistas de investigação" (Cruz Hernández, 2016, p.42) para publicar, refletir SOBRE esses(as) sujeitos(as)? Vamos continuar falando POR eles usando como desculpa "nobres" justificativas, como: visibilizar saberes "outros", "denunciar" a ausência de direitos, garantir financiamento etc.? Como as perguntas que nos habitam dialogam com as demandas e as perguntas da própria comunidade?

Esses questionamentos também fazem parte do universo de preocupações de intelectuais indígenas que estão hoje na academia, na busca por se apropriar de ferramentas que permitam reconhecimento e garantia de direitos, mas também incluir e fazer circular os conhecimentos indígenas nesse meio, mostrando sua existência, produzindo outras reflexões e práticas (KAINGANG, 2018). A presença implicada desses intelectuais está contribuindo para o afloramento e construção de formas de pesquisa, metodologias, representações e escritas que rompem a ordem acadêmica racista e excludente.

É preciso, portanto, refazer perguntas e objetivos inicialmente propostos, para que tenhamos a oportunidade de aprender COM eles e elas e assim, construir projetos efetivamente coletivos. Assumir que estamos todos e todas inseridos(as) na lógica colonial e racista, e que nossa posicionalidade faz parte de um "jogo de poder" (MUNDURUKU, 2012) que se impõe, mas não impede a busca por novas formas de aprendizagem mútua e de diálogo como nos ensina o povo *Mbya Guarani*, conforme discutiremos a seguir.

***NHEMONGUETA*: O diálogo como metodologia**

Nhemongueta pode ser interpretado como "conversar para trocar ideia de como melhorar as coisas", como muito bem definiu a jovem professora *Mbya* (Kerexu, *apud* MENDONÇA *et all*, 2024). É o momento de roda de conversa entre os(as) Guarani, quando se reúnem ao redor da fogueira, compartilham chimarrão e tabaco em seus cachimbos, *Petyngua*, e discutem questões específicas para tomar decisões em conjunto, além de compartilhar histórias e receber conselhos de *xamõi* e *jaryi*, anciã(o)s da comunidade.

Segundo colegas co-autores(as) deste texto, *Nhemongueta* acontece em várias situações da vida dos *Mbya Guarani* e com diferentes grupos, *kunhã nhemongueta*, *kyringue nhemongueta*, *avakue nhemongueta*. É uma troca de ideias entre grupos de *Mbya Guarani* e não indígenas, sob a perspectiva afetiva, etnofilosófica e crítica perante o processo atual de trabalho escolar e social e ao universo que as permeia. Participam nesses processos professores(as), estudantes, pais, mães, crianças e diretora. O nome *Mbya* é um povo que traça sua história recriando e recuperando o *Nhande Reko* a cada dia. Através desses elementos, realiza o *Nhemongueta*

para manter sua língua viva e plena, transmitindo-a oralmente, de geração em geração, divulgando conhecimentos e, assim, fortalecendo a identidade da etnia. Por sua importância, hoje também se discute muito as possibilidades e desafios para a escrita dessa língua.

No entanto, reconhecemos que o termo *Nhemongueta* pode ter outros significados, até porque uma das maiores riquezas da língua Guarani está na multiplicidade e amplitude de sentidos. Em outro contexto, no "Projeto *Nhemongueta Kunhã Mbaraete*" (KAIOWÁ; GUARANI; FERREIRA, PINHEIRO, 2020) as mulheres Guarani também definiram o termo *Nhemongueta* como conversas informais ou descontraídas, que fazem referência a uma prática de resistência ancestral:

> Em Guarani Kaiowá e Mbyá, "Nhemongueta Kunhã Mbaraete" significa "Conversas entre mulheres guerreiras". A ideia de fofocar remete a uma ação ancestral de resiliência e resistência para sobreviver, um gesto transmitido por gerações de mulheres indígenas e não indígenas para afirmar sua existência. Aqui, estamos recontextualizando o termo "fofoca", frequentemente visto de maneira negativa na sociedade não indígena ocidental. Nossa concepção de Nhemongueta tece um entrelaçamento cultural entre diferentes e singulares culturas, explorando as vivências dessas mulheres como artistas, indígenas, não indígenas e cineastas, através da criação a partir das diferenças.

A conversa informal ou descontraída, "daquelas que acontecem à porta de casa, ao redor da fogueira, na rede, na cama ou na mesa da cozinha – diálogos entre amigas, amigos e/ou parentes, pessoas próximas", como explica o documento, para essas mulheres representa um compromisso que pode parecer despretensioso, pois não é reconhecido no âmbito acadêmico tradicional. Para nós e nossa experiência nesta interface entre espaços da universidade/escola/aldeia ficou a questão sobre como valorizarmos em nossos projetos e ações esta "fofoca pedagógica". Fofoca como meio de circular reflexões, experiências, saberes e narrativas ancestrais que pode nos servir como ação educativa e autorreflexiva sobre os *saberesfazeres* de educação escolar indígena, muito além dos muros da escola. Fofoca que carrega vida, movimento e construção coletiva, de forma muito semelhante ao conceito de "*mingas de pensamento*" cunhado pelo povo indígena Inga [inka] ou ingano, que é um grupo quéchua, situados majoritariamente na Colômbia (CUAICAL, 2018).

Como explica Cuaical (2018), *mingas* seriam ações coletivas que unem indígenas em prol de um objetivo comum. Em outras palavras, mutirões comunitários que recriam a reciprocidade, a unidade e a solidariedade que se constituem como fundamentos para as relações sociais valorizadas como originárias nos contextos das sociedades indígenas e assim,

> La minga o acciones colectivas para el cultivo de la tierra, son la base social para la apertura y construcción de caminos de saber, espacios para escuchar, pensar y hacer. El camino

> práctico de apertura para la investigación, para conversar y pensar juntos de manera permanente. (Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga, 2009, p.28 *apud* CUAICAL, 2018).

Partindo da ideia de *minga*, Cuaical (2018) analisa como intelectuais inganos cunharam o termo *mingas de pensamento* como "estratégia didática" para envolver estudantes e seus familiares em rodas de conversa que possibilitassem melhorar a compreensão de fatos históricos locais relacionados a conquista e manutenção de direitos indígenas.

No contexto do povo *Mbya Guarani,* propomos uma aproximação entre o princípio de *mingas de pensamento* com o *Nhemongueta*, reconhecendo e assim, definindo nossa metodologia: é a conversa informal, a troca de ideias despretensiosa, o sentido de colaboração mútuo como princípio e método. Essa abordagem metodológica reconhece que os projetos e pesquisas por nós desenvolvidos não pretendem estabelecer ou buscar uma única resposta ou verdade, mas sim criar espaço para a emergência de lições e conhecimentos diversos, que se entrelaçam entre teoria e experiência vivenciada.

Esse *Nhemongueta*/conversa/fofoca se torna poderosa justamente por não ser regulada, por não ter limites territoriais. Ela ultrapassa os muros e formalidades da educação escolar ou universitária, para abraçar a cumplicidade entre sujeitos que priorizam a relação entre pessoas. Pessoas estas distintas, estabelecidas em lugares de maior ou menor privilégio social, posicionadas em uma sociedade estruturalmente racista, mas que priorizam curiosidades epistêmicas semelhantes e compartilham afetos, emoções e cuidados, para que ninguém saia perdendo ou ganhando, mas que seja possível todos(as) aprendermos juntos(as).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa assume um caráter investigativo e formativo, onde o ato de conversar e investigar a própria prática e ouvir/registrar as narrativas das crianças resulta no reconhecimento de conhecimentos adquiridos e lacunas, gerando novos saberes e práticas docentes, como apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Assim, *Nhemongueta*/conversa/fofoca se assemelha a um rizoma, ramificando-se em várias direções, entrelaçando nossa subjetividade na inseparabilidade entre a experiência, a narrativa e o diálogo. Portanto, priorizar encontros e organizar os nossos tempos para que seja possível a troca e o diálogo, torna possível a criação de um espaço de encontro onde indivíduos possam reimaginar a si mesmos(as) e às suas realidades através de palavras, sentimentos e experiências compartilhadas. Quando essas experiências-acontecimentos são expressas, elas se enredam em uma relação íntima de escuta entre interlocutores-ouvintes, gerando sabedorias que são tecidas nos atos de (com)partilhar (SERPA, 2018; RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018).

Ao sugerir que professores(as) indígenas, docentes e futuros(as) docentes das universidades convivam e valorizem as narrativas comunitárias e orais acerca de experiências pedagógicas significativas no espaço das comunidades e escola indígena, isso nos leva a gerar documentos que se tornam recursos incomparáveis para compreender as ações, pensamentos,

saberes e emoções daqueles que fazem parte do universo da vida escolar (SUÁREZ, 2017, p.5).

Nesse sentido, a partir do *Nhemongueta*, é preciso repensar a própria definição de extensão universitária. Para Rodrigues *et al.* (2013, p.142), a extensão universitária "surge como instrumento a ser utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social", permitindo que sejam colocados a serviço da comunidade os conhecimentos produzidos no seio da universidade. Contudo, o que temos sentido nesses 10 anos de trabalho em conjunto com as comunidades indígenas, é que no trabalho extensionista os conhecimentos não seguem uma rota unilateral, muito pelo contrário. Em nossa experiência, a extensão universitária tem sido um meio para uma maior aproximação e construção de vínculos com as comunidades envolvidas, a partir da dialogicidade entre conhecimentos e práticas. Ambas as partes produzem conhecimentos e são enriquecidas nessa relação, como procuraremos exemplificar na próxima seção deste artigo.

Movimentos, deslocamentos e aprendizagens a partir de nossos projetos de extensão, construção do PPPi e do livro *Yvyrupa*

São três os projetos de extensão que interagiram com a comunidade Guarani de Maricá ao longo dos anos e contribuíram de alguma forma para os movimentos, deslocamentos e aprendizagens descritos nesta seção. Eles são coordenados pelas autoras não indígenas do presente trabalho e têm como principais objetivos acompanhar e apoiar os processos de ensino e aprendizagem escolares nas duas aldeias Guarani desse município, bem como fortalecer a formação dos profissionais da educação básica que nelas atuam e em outras que os jovens Guarani estudam (fora das aldeias). Assim, buscam contribuir para o desenvolvimento de uma educação pública diferenciada, intercultural, de qualidade e referenciada no território e em sua comunidade. Os três projetos se articulam não só pelas suas bases teóricas, éticas e políticas que defendem a educação antirracista, mas também pelas características metodológicas associadas à perspectiva do *Nhemongueta*.

Hoje, passados mais de dez anos de trabalho, aprendemos com nossos parceiros(as) das escolas e comunidades, como a perspectiva do *Nhemongueta* esteve presente de algum modo na metodologia dos projetos. Essa compreensão foi construída ao longo de um caminho, que teve percalços e inúmeros desafios.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPPI) foi iniciada no final do ano de 2019 e, quando pretendemos retomar o trabalho, em março de 2020, tudo mudou com a pandemia do Covid-19. As pesquisadoras não indígenas se mantiveram afastadas do território, respeitando as barreiras recomendadas pelos órgãos sanitários e, assim, os encontros com as duas equipes escolares passaram a ser remotos, a partir do uso de ferramentas virtuais. Embora o fato de todos "estarmos em casa" tenha facilitado a disponibilidade de tempo para a conexão, restringiu nossa possibilidade de contato com as duas *tekoa*, porque o acesso à internet era bastante limitado na época para elas, apenas alguns integrantes contavam com dados móveis do próprio celular. Foi um momento de desterritorialização que impactou

bastante nosso trabalho. Estar presencialmente apenas em 2022, implicou retomar e fortalecer relações e afetos, principalmente com as crianças e os jovens.

No que diz respeito à construção do PPPI, o documento estava avançado a partir do trabalho desses dois anos, mas sentíamos falta de um envolvimento mais coletivo das duas comunidades, para além dos docentes e lideranças Guarani. A partir dessa preocupação, construímos um diagnóstico sociocultural, organizado a partir de uma série de questões que buscavam indagar sobre a organização social e a territorialidade, as formas de renda e trabalho, as práticas tradicionais vigentes, o uso da língua Guarani no cotidiano e o acesso à saúde e à educação escolar das duas *tekoa*. Ênfase especial foi dado ao indagar vários tópicos relacionados à escolarização, como a língua na qual desejam que seus filhos sejam alfabetizados; o sentido e valor da escola; a introdução de conhecimentos Guarani no currículo escolar; o calendário escolar; a necessidade da escola em oferecer educação infantil; as percepções sobre o "estudar fora da aldeia" e quando seus filhos estariam preparados para isso, entre outros tópicos. Nesse período de dois anos, algumas configurações familiares mudaram. No caso da *tekoa Ara Hovy*, algumas das crianças com as quais trabalhávamos na escola se tornaram jovens, casaram e constituíram novas famílias. No caso da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã* novas famílias chegaram nesse período. Assim, o diagnóstico nos permitiu acessar um amplo leque de informações, abrangendo diferentes gerações e grupos familiares.

Os formulários foram aplicados por docentes e lideranças Guarani, de cada aldeia, fazendo as perguntas em Guarani e preenchendo as respostas dos responsáveis de cada família em português. A sistematização e análise dos formulários deveriam servir como eixo da construção de um PPPI que fosse participativo, comunitário e colaborativo. No entanto, essa metodologia não resultou suficiente, pois só permitiu acessar a uma camada superficial sobre as expectativas e anseios com relação à escola. Além disso, mantinha-nos separadas (pesquisadoras externas/comunidade) nos diálogos e afetos. Foi então quando o *Nhemongueta* tornou-se uma metodologia potente de interação e de nosso estar no território.

Entre muitas das situações vivenciadas, mencionamos aqui a ocasião em que na *tekoa Ara Hovy*, nos reunimos em roda, no pátio de uma das casas na qual vive uma importante liderança feminina, para apresentar o que vínhamos construindo nas reuniões virtuais com a equipe docente sobre o PPPI e colocá-lo em discussão. Foi um espaço de vida da língua guarani, na qual a maior parte do *Nhemongueta* foi nessa língua. Para os que estávamos ali, sem domínio fluido do guarani, foi um momento de escuta importante, mas de um ouvir diferente, procurando captar outros gestos, sensações e relações que se estavam criando e afirmando ali. Vale ressaltar que essa reunião foi conduzida pela liderança e professor da aldeia, o cacique Weraxenu Vanderlei da Silva, quem explicou a importância da escola construir um PPPI próprio, segundo as especificidades da comunidade e foi fazendo a leitura de alguns fragmentos do documento que tratava dos princípios que deveriam orientar a escola, respeitando o modo de ser/cultura Guarani (*Nhande Reko*). Esses princípios estavam escritos em português, mas

ele foi traduzindo e explicando em Guarani, e os participantes do *Nhemongueta* iam falando e comentando. Em alguns momentos, Weraxenu decidia quais questões traduzir ao português para os *jurua* ali presentes, mas não era uma tradução das falas individuais, e sim uma síntese que já resultava de uma compreensão e consenso coletivo, após os debates entre os participantes que foram na língua Guarani.

Na *tekoa Ka´aguy Ovy Porã*, os *Nhemongueta* também foram fundamentais para conhecer a diversidade de anseios e compreensões sobre o papel da escola e da escolarização para essa comunidade, muito mais heterogênea que a aldeia anterior, tanto por ter maior quantidade de pessoas e famílias, mas também pela configuração diversa delas, provindas de diferentes regiões do país, marcadas por trajetórias e experiências diferenciadas. Algumas "ideias prévias" que tínhamos sobre quais eram os anseios das famílias sobre a escolarização das crianças e questões mais específicas como a língua de alfabetização a ser utilizada na escola, foram desmontadas nos *Nhemongueta* que ocorreram entre 2022 e 2023.

Importante ainda ressaltar que essas ideias prévias se sustentavam na compreensão de algumas lideranças com as quais até então dialogávamos mais, e também da equipe gestora da escola (nesse período, em mãos de não indígenas). Nossos pressupostos estavam baseados no relacionamento com um número limitado de integrantes da comunidade e, assim, havíamos perdido de vista outros olhares, posicionamentos e experiências, bem como desconsiderando as tensões e disputas internas de cada comunidade e inclusive, entre elas. Nesse sentido, os *Nhemongueta* foram espaços para que conflitos e desconfianças pudessem ser reelaborados.

Neste sentido, algo que parece tão óbvio como o necessário cuidado metodológico com relação à importância de abranger compreensões de diferentes sujeitos com base em marcadores como gênero, geração, lugar de autoridade, entre outros, estava sendo "esquecido". Isso ocorre em parte devido aos tempos curtos de estar no território, a pressão por cumprir prazos nos projetos que vínhamos realizando, em parte pela nossa própria dificuldade de sair da "zona de conforto", ao interagir maiormente com certos(as) interlocutores(as) com os quais tínhamos maiores vínculos.

Outro momento marcante de nosso *estarfazer* foi a construção do livro "*Yvyrupa*: a sabedoria *Mbya Guarani,* desconstruindo preconceitos e transformando Maricá". Ele surgiu a partir da provocação e afetação que resultou da demanda de uma das lideranças da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã* ao enfatizar que queria "um livro para rolar nas mãos dos moradores de Maricá, para que as pessoas conheçam nossa história" (Vera Mirim, comunicação pessoal, 2022). Assim, a partir de vários *Nhemongueta* entre 2022 e 2024, foi se ideando um livro que narraria as caminhadas, experiências e lutas das *tekoa Ka'Aguy Ovy Porã* e *Ara Hovy* pelo território onde hoje moram. O livro teve a finalidade de alcançar especialmente a leitores não indígenas, com a finalidade de romper com a invisibilidade e o racismo que enfrentam as duas *tekoa* no município de Maricá.

Essa construção permitiu recuperar trabalhos que já tinham sido desenvolvidos a partir dos projetos de pesquisa e extensão das autoras não indígenas, com o envolvimento ativo de bolsistas e estudantes voluntários.

Entre as atividades para a construção do livro, rememoramos o percurso que fizemos pelo território da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã*, guiados pelas crianças, que foi recuperado no livro com o objetivo de mostrar e valorizar a visão delas sobre o espaço onde vivem.

As crianças da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã*, no papel de anfitriãs, foram nos guiando pelos lugares mais marcantes para elas, as suas próprias casas, seus espaços favoritos para brincar e apresentando-nos a todos os elementos e seres que participam de seu cotidiano no território. Elas nos diziam por onde e como andar, o que olhar, cheirar e até degustar nesse percurso. Foi tocante perceber a alegria e segurança delas nesse papel de guias e também de fotógrafas, pois fez parte da proposta que pudessem ter acesso a celulares e câmeras para registrar toda essa caminhada. Para as crianças da *tekoa Ara Hovy*, que foram convidadas a participar também dessa atividade, representou uma oportunidade de conhecer melhor a aldeia que, embora localizada no mesmo município, para algumas delas era desconhecida.

As professoras universitárias que aqui escrevem, junto com os estudantes bolsistas e voluntários, nos tornamos aprendizes nesse caminhar pelo território, tomando contato com uma diversidade de conhecimentos e experiências das crianças que no espaço da escola, no qual predominantemente vínhamos atuando, não tinham emergido de forma tão vívida. Entre os conhecimentos, podemos destacar o sistema de numeração Guarani, as formas e lógicas de produção de artesanato e o modo como cuidam do espaço e lidam com os elementos presentes nele (animais, plantas, objetos etc.).

Chamaram nossa atenção também algumas características dos processos de transmissão desses conhecimentos: dos mais velhos para os mais novos, com privilégio para a oralidade e para a manipulação do concreto, mas também a transmissão de conhecimentos entre pares, o que Codonho (2007) chamou de “transmissão horizontal de saberes”. Assim, foi importante observar como as crianças brincam e interagem no/com o território, desenvolvendo uma série de habilidades e aprendizagens, sem intervenção dos adultos. A compreensão desses processos contribuiu para que pensássemos também sobre como ocorrem as aprendizagens em outros espaços como, por exemplo, as escolas não indígenas de Maricá, que recebem as crianças Guarani após concluírem o quinto ano na escola indígena.

A identificação dos conhecimentos Guarani e de seus processos de produção e construção de conhecimento reforçaram o entendimento de que eles devem ser compreendidos culturalmente, mas também a partir dos atravessamentos históricos e políticos contemporâneos. Então, questionamos as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação (especialmente das licenciaturas que formarão os professores) pela ausência de reflexões mais aprofundadas que, ao mesmo tempo, tragam referências como as que foram experimentadas nas vivências na aldeia.

Reflexões finais

Neste artigo, tivemos o objetivo de refletir sobre as relações entre universidades e escolas e comunidades indígenas. Para tanto, tomamos como referência nossas vivências nos projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas *Mbya Guarani*, na cidade de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro. Nesses projetos, procuramos contribuir para a construção do PPPI e para o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos voltados para a valorização do *Nhande Reko*. A partir da convivência com as comunidades indígenas Guarani de Maricá, identificamos uma gama de saberes específicos desses grupos e percebemos que os processos de construção e transmissão dos saberes podem ocorrer de formas variadas e em distintos espaços.

Nesse sentido, o espaço educativo pode ser a sala de aula, mas também é o quintal do *xeramoi*, ao redor da fogueira ou uma caminhada pelo território, guiada pelas crianças Guarani. A partir das nossas perguntas, a comunidade colocou-nos para ouvir sobre a importância da palavra e da credibilidade das palavras, onde ali no próprio território, no chão da aldeia, tivemos um lugar de ouvintes. Nós professores(as) e pesquisadores(as) colocamo-nos neste lugar de ouvido-aprendiz, tanto na relação com os mais velhos, quanto na relação com as crianças-guias deste território que vai muito além do espaço geográfico apenas.

Tanto diante das perguntas constituídas pelas crianças e o nosso encontro com os mais velhos, fomos convidados a fazer uma profunda reflexão da própria cultura Guarani de entender que os *xeramoi* (os mais velhos) e as *xejaryi* (as mais velhas) carregam uma sabedoria profunda sobre o *Nhande Reko* (modo de viver Guarani), e que este aspecto nos ajuda a compreender melhor a relação do *Nhemongueta* com a prática do ensino-aprendizagem na escola do território. Afinal, como bem lembra Sônia Guajajara (2020), “a ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem Luciano. Prefácio. In: LISBOA, Flávia Marinho. **Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial.** Salvador: EDUFBA, p.5-10, 2023.

BANIWA, Gersem Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019.

CODONHO, Camila G. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno.** 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -PPGA, UFSC, Florianópolis, SC, 2007.

GUAJAJARA, Sónia. **A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo.** Entrevista, 2020. Disponível em: <https://shifter.pt/2020/05/sonia-guajajara-entrevista/>. Acesso em: 22 jul 2023.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tania. U**na mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos.** Solar Revista de Filosofía Iberoamericana, v.12, n.1, p. 35-46, 2016.

CUAICAL, Luis Guilhermo Valenzuela. **La minga de pensamiento, como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de hechos históricos locales en los estudiantes del grado noveno de la institución educativa técnica agropecuaria indígena "Cumbe" del municipio de Cumbal Nariño.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad de Cauca, Cauca, 2018.

FABIAN, Johannes. **The time and the other: how anthropology makes its object**. New York: Columbia University Press, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KORTEWEG, L.; FIDDLER,T. **Unlearning Colonial Identities While Engaging in Relationality: Settler Teachers' Education-as-Reconciliation**. McGill Journal of Education, 53(2), p. 254-275, 2018. Citado em: Borri-Anadon, C. e Ottawa, S. Mettre en oeuvre la réflexivité dans l'élaboration d'outils visant la reconnaissance et la valorisation des langues autochtones. Pistes pour les chercheurs et enseignants non-autochtones. In : OUELLET, S.. WYLDE, C. Regards diversifiés sur l'éducation autochtone: réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle, Quebec: UQAM, 2024.

KAINGANG, Bruno Ferreira (2018). **Antropologia e Educação: experiências implicadas de pesquisas na Educação Escolar Indígena**. In: AVÁ, v. 33, p. 165-184, dez. 2018.

KAIOWÁ, Michele; GUARANI, Graciela; FERREIRA, Patrícia; PINHEIRO, Sophia. **Projeto *Nhemongueta Kunhã Mbaraete***. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/michele-kaiowa-graciela-guarani-patricia-ferreira-para-yxapy-sophia-pinheiro/>. Acesso em: 25 mai. 2024.

KRENAK, Ailton. **A presença indígena na universidade.** In: Maloca: revista de estudos indígenas, v. 1, p 9 - 16, jul. - dez. 2018.

LIMA, Maria Emília C.C; GERALDI, Corinta M.G., GERALDI, João W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** In: Educação em Revista, v.3, n., p.17-44, jan-mar., 2015.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário.** Psicologia & Sociedade, v. 35, p.1-15, 2023.

MENDONÇA, Martinha; MENDES, Leandro; SAMANIEGO, Tayná; SILVA. **Arandu mirim: a sabedoria das crianças orientando a docência e tecendo práticas instituintes na alfabetização Mbya Guarani.** X Encuentro de redes y colectivos de América Latina y de España de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad. Salta, Argentina, 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina, p.73-117, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen. (Coords.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.143-162.

RODRIGUES, A. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B.; COSTA, C. L.; NETO, I. d. **Contribuição da extensão universitária na sociedade.** Cadernos de Graduação, 1, p.141-148, 2013.

SERPA, Andrea. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2018. p.93-118.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SUAREZ, Daniel. **Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.** Revista Teias, v. 18, n. 50, jul.-set., 2017.

TUXÁ, Itaynara. **Territorialidade e subjetividade: um caminho de retomada do ser.** In: Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) (ABIPSI). Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucum: narrativas de Indígenas Psicólogos(as) do Brasil. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022.

TUXÁ, Nita. **De onde falo, porquê falo, o que quero falar.** In: Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) (ABIPSI). Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucum: narrativas de Indígenas Psicólogos(as) do Brasil. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver.** In: CANDAU, Vera (Org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-43.

Recebido em: 01/07/2024 * Aprovado em: 06/08/2024* Publicado em: 31/08/2024

POVOS INDÍGENAS EM MANAUS/AM E O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

MANOEL INÁCIO DE OLIVEIRA[1]
UEA, BRASIL
https://orcid.org/0000-0001-7664-0790

RESUMO: *Manaus é uma das capitais às quais alguns povos indígenas se deslocam para fixar residência, normalmente, os que moram na região, seja em busca de outras oportunidades de estudo, de emprego, de saúde etc. Com a crescente migração dos diversos povos, fazem-se necessárias políticas governamentais que atendam aos povos indígenas, principalmente, no campo educacional. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena (EEI) no município de Manaus, bem como a migração indígena de outros municípios para a capital do Amazonas. Utilizamos para um aprofundamento teórico autores como Santos (2014), Bernal (2009), Ribeiro (2020), Luciano (2006) etc. Os procedimentos metodológicos se basearam em pesquisas bibliográficas. O trabalho evidencia que as primeiras políticas governamentais/educacionais para a EEI se deram em virtude da ação dos Movimentos Indígenas que ainda reivindicam por uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação; Migração; Políticas públicas.*

ABSTRACT: *Manaus is one of the capitals to which some indigenous peoples move to settle down, usually those who live in the region, whether in search of other opportunities for study, employment, health, etc. With the increasing migration of different peoples, it is necessary to have government policies that assist indigenous peoples, especially in the educational field. This work aims to reflect on the development process of Indigenous School Education (ISE) in the municipality of Manaus, as well as the indigenous migration from other municipalities to the capital of Amazonas. We used for a theoretical deepening authors such as Santos (2014), Bernal (2009), Ribeiro (2020), Luciano (2006), etc. The methodological procedures were based on bibliographic research. The work shows that the first governmental/educational policies for the ISE were due to the action of Indigenous Movements that still claim for a differentiated school education for indigenous peoples.*

KEYWORDS: *Education; Migration; Public policy.*

---

[1] Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA). Pesquisador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares das Culturas Amazônica-NEICAM. Pesquisador do Laboratório de Análises Socioeconômicas do Centro Universitário Augusto Mota (LANSOC/UNISUAM-RJ).

Introdução

O processo migratório é tão antigo quanto a própria existência da humanidade. Durante séculos, povos se deslocaram em busca de novas realidades e oportunidades de vida, seja porque o local anterior já não supria as necessidades básicas ou porque são forçados a sair de seus territórios por condições adversas à sua realidade (guerra, desigualdade social, escravidão etc.).

O município de Manaus, capital do estado do Amazonas, é o lugar escolhido por muitos amazonenses para fixar residência em busca de novas oportunidades. Também é destino de pessoas de outras regiões do país, por estar localizada no maior estado brasileiro. Os povos indígenas de diferentes etnias fazem parte do coletivo que escolhem Manaus/AM para residirem, com esperança de outras condições básicas, como saúde, educação, trabalho etc. Nesse sentido, com a crescente migração dos diversos povos, que habitam o estado do Amazonas, para a capital amazonense, desencadeia uma série de desafios que o governo municipal e estadual precisa estar atento, entre eles a garantia de uma educação escolar específica e diferenciada, a qual o Movimento Indígena vem reivindicando.

Objetiva-se neste trabalho refletir sobre o processo de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena (EEI) no município de Manaus, bem como a realidade indígena na capital do Amazonas. Tal objetivo desdobra-se em função de algumas questões, que surgiram, a saber: como se iniciou a Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM? Quem são os agentes envolvidos na execução dessa política educacional?

O trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa, sendo possível a facilidade em organizar o estudo de acordo com as exigências que se impõe para aprofundar a pesquisa, além da consciência de que todos os conceitos possíveis a um objeto de pesquisa ainda não foram aplicados, identificados ou mesmo não tratados com profundidade, suscita uma exploração maior pelo pesquisador por um ponto de vista diferente, com variáveis ao mesmo objeto de pesquisa. Neste sentido, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, cujo material foi selecionado baseado no tema proposto. Dito de outra forma, a pesquisa bibliográfica:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183).

O recorte para a reflexão sobre o processo de implementação da Educação Escolar Indígena (EEI) no município de Manaus, se dá entre os anos de 2002 a 2011, período em que começam a discutir sobre esta modalidade

de ensino, tendo em vista os desafios e necessidades que se apresentavam mediante a presença de indígenas na cidade de Manaus.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira discute sobre a realidade indígena em contexto urbano, na cidade de Manaus/AM, mesclando a reflexão com a temática da colonialidade, pensada e discutida por pensadores latino-americanos, como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) pertencentes a um grupo conhecido como Rede Modernidade/Colonialidade. Este tópico será um pouco mais extenso que os demais por se fazer necessário para refletir os demais tópicos. Também é pertinente a inclusão de autores regionais como Bernal (2009), Ribeiro (2020), Luciano (2006) etc., num diálogo sobre a temática proposta. Na segunda parte aborda-se sobre o delineamento da EEI no município de Manaus/AM, trazendo presente um pouco do processo histórico de implantação da Educação Escolar Indígena no município mesclado com a criação da atual Gerência de Educação escolar Indígena (GEEI) ligada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A respeito das contribuições deste trabalho, percebe-se que os desdobramentos das abordagens aqui estabelecidas produzem uma discussão relevante para o tema da Educação Escolar Indígena na região e no meio acadêmico, contribuindo no auxílio das discussões em prol de políticas educacionais futuras.

Indígenas em contexto urbano

Quando ocorre o processo de migração de um local para outro, significa que algo na localidade já não está bem. Vários são os fatores que fazem com que os povos indígenas deixem suas aldeias/comunidades para morarem nas cidades, seja por problemas relacionados à invasão de suas terras para garimpo ilegal, criação de gado, desmatamento etc., haja vista que os governos não fazem cumprir a Constituição Federal de 1988 (CF/88) acerca dos direitos indígenas, o que acaba contribuindo para uma situação de abandono e invisibilidade.

Pode-se dizer que esse processo migratório ocorre de forma forçada, onde o local de destino “parece ser melhor” que o de origem. A fala de uma indígena do povo Sateré-Mawé, atual coordenadora da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), ao relatar sobre a sua vinda para a cidade de Manaus retrata a realidade de um deslocamento forçado, quando diz que “[...] eu venho da região do município de Maués, da terra Andirá-Marau. Estou aqui em Manaus há um bom tempo, pelo mesmo motivo que muitos indígenas vêm para a cidade de Manaus, que é um deslocamento forçado. Vem em busca da saúde, da educação”. (COPIME, 2021, p. 2). A “explicação” pela busca por um novo estilo ou melhoria de vida pode ser afirmada da seguinte maneira:

> Os índios estão migrando para a cidade buscando o que falta na aldeia – como mercadorias e educação formal principalmente. O ‘mundo dos brancos’ é representado por bens simbolicamente importantes: as mercadorias e a

> escola. Ir para a cidade significa escolarização, inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, casamentos interétnicos (MELO, 2009, p. 76 *Apud* NAGLIS VIEIRA; CASARO NASCIMENTO, 2020, p. 4).

A busca por uma educação melhor, por um sistema básico de saúde, por novas oportunidades de trabalho, entre outros, também são fatores que ocasionam a vinda para a cidade. Dentre os motivos, acima, ainda podem ser acrescentados alguns pelos quais essa migração indígena ocorre:

> 1. A precariedade das possibilidades agrícolas, por conta das condições geológicas e ecológicas da região;
> 2. A baixa produtividade das terras, consequência das condições peculiares (natureza da terra, tipo de precipitações etc.) principalmente em terra firme;
> 3. O pequeno aporte da criação animal na economia familiar;
> 4. O ciclo normal de "calamidades" naturais que podem acabar em alguns minutos com o trabalho de meses (principalmente em alagações);
> 5. A ausência parcial e às vezes total de possibilidades de estudos para crianças e jovens;
> 6. A dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde;
> 7. As condições difíceis de mobilidade e o preço muito elevado do combustível;
> 8. A dificuldade de encontrar serviços e produtos de necessidades básicas;
> 9. A atração exercida pelos centros urbanos, particularmente sobre os jovens já iniciados – ou, pelo menos, instigados – ao consumo de bens que se encontram apenas na cidade, especialmente de atividades lúdicas ou recreativas;
> 10. A presença de parentes próximos já acostumados à vida urbana e à representação que dela se faz;
> 11. A facilidade de consumir álcool nos centros urbanos, sem controle social importante (BERNAL, 2009, p.158).

São motivos reais que acometem indígenas e não indígenas, moradores do interior do estado do Amazonas, que vêm em busca de outras condições de vida. A cidade é vista por um véu ideológico sob o qual muitos indígenas a veem como sendo um lugar melhor para se viver, no entanto, é considerado por muitos um lugar dos não indígenas, fazendo com que os indígenas se sintam deslocados ou fora de contexto, diferente das aldeias.

Manaus ainda é uma cidade em crescimento populacional, demográfico, econômico e, como tal, exerce uma atração forte nas populações indígenas que vivem nas aldeias e em cidades do interior do estado, principalmente, quando essa atração se manifesta por meio de religiosos que fazem visitas ou missões, por pessoas próximas vistas pelos indígenas como possuidores de uma condição de vida melhor. No livro "Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus" de Almeida e Santos (2008) é apresentado alguns relatos de

indígenas sobre a migração das aldeias para a cidade. Um dos relatos reforça o vislumbre que alguns possuem em relação à vida dos brancos.

> Venho de aldeia, vivo aqui em Manaus, mais ou menos, uns treze anos. Atualmente, sou funcionária pública, sou técnica de enfermagem. […] muitas vezes as pessoas pensam porque nós estamos aqui na cidade. Em nossas bases, em nossas aldeias, em nossas áreas, […] temos problemas de saúde, educação, moradia. Isso não quer dizer que a gente aceite a saúde do jeito que é, a educação do jeito que ela seja. Por isso a gente buscou a cidade, para ter uma saúde melhor, para ter uma educação melhor, para morar numa casa melhor. Porque o branco vive numa casa bonita, nós queremos viver numa casa bonita. O branco dirige carro, nós também queremos dirigir carro. O branco é doutor, nós queremos ser doutores. Então, por isso nós viemos para a cidade, para uma educação melhor, para nós, para os nossos filhos e para nossa continuidade (apud ALMEIDA; SANTOS, 2008, p.114).

A fala acima revela o vislumbre, o desejo de poder adquirir o que não tem na aldeia. Compreensível do ponto de vista ideológico da construção de uma sociedade baseada no sistema econômico capitalista, onde se fortalece a ideia do "ter" em detrimento do "ser". Com isso, a vida na aldeia/comunidade perde o sentido, e a cidade acaba se tornando um novo mundo com possibilidades mais acessíveis.

Para Bernal (2009), quando os indígenas tentam explicar o que os motivaram a sair de sua aldeia/comunidade para a cidade, parte-se de uma análise da situação em que se encontrava no seu local de origem, a partir da experiência (individual ou coletiva/familiar) vivida. Ou seja, a vida na aldeia/comunidade, em algum aspecto, se tornou insuficiente, levando à migração para a cidade. A fala de um indígena, entrevistado pelo autor relata um pouco dessa realidade:

> Os jovens de hoje saem em busca das coisas dos brancos: trabalho, produtos que eles não encontram ou que eles estão com vontade de ter. Às vezes, eles saem para vender o que eles produzem. Tem alguns que saem até para comprar par de sapatos de esporte apenas! E o pior é que outros fazem isso para comprar rum ou cachaça barata, e sem que seus pais os vejam. Depois […] eles não querem mais voltar. Eles dizem que não sabem nem pescar nem caçar, que cultivar a terra é muito duro. Uns casam e ficam na cidade. Outros ficam lá, fazendo coisas que não são corretas. As mulheres também não querem voltar por causa dos estudos dos seus filhos. […] na cidade, tem muitas coisas que agradam aos jovens: festas, viver perto dos amigos, reunir-se para fazer esporte, e até coisas ruins. No interior, tudo é mais calmo, a vida é mais simples. Eles não querem trabalhar na agricultura; eles querem ganhar dinheiro rapidamente na cidade (apud BERNAL, 2009, p. 176).

Com base nesse depoimento, observa-se que cada indígena, família ou mesmo povos, possui motivações distintas para sair da comunidade de origem e ir para a cidade, portanto não há motivos para julgamentos ou condenações, uma vez que possuem o direito de ir e vir para qualquer lugar, inclusive para a cidade. Aliás, foi a cidade que chegou em suas terras, e não o contrário. O tal progresso da sociedade foi desinstalando muitos povos e continua ameaçando muitos territórios indígenas, como bem observa Bernal (2009). E pode ser atribuída "culpa" a alguém por essa migração?

> Desde o início da conquista, foram os brancos que se tornaram responsáveis pela migração indígena. Em primeiro lugar, pela invasão dos territórios ancestrais, obrigando os índios a se deslocarem para terras geralmente menos produtivas, onde eles tentaram preservar seu modo de vida. Em segundo lugar, pela implantação de um sistema colonial mercantilista que se sustentava graças aos planos regionais e nacionais de escravos índios, e que aos poucos construiu a vocação exclusivamente extrativista da Amazônia. Finalmente, desde o final do século XIX, os brancos foram responsáveis por um outro tipo de migração que marcou e marca ainda profundamente a vida das pessoas e das comunidades do interior, assim como a vida daqueles que se instalaram nas cidades: as migrações em busca de trabalho, particularmente, para mulheres jovens (BERNAL, 2009, p.172).

Ao migrarem para os centros urbanos, consequentemente para Manaus, os indígenas se deparam com uma situação de exclusão, preconceito e marginalização. Essa situação resulta tanto dos poderes públicos que não possuem políticas para atender as demandas étnicas, ainda que o Brasil possua legislações que afirmem os direitos dos povos indígenas, quanto da população não indígena que ainda possui uma imagem caricata sobre o indígena, aprendida nos livros de história da educação brasileira. O resultado é a continuidade do apagamento cultural dos indígenas, desta vez na cidade.

A imagem caricata que a população não indígena possui, em relação aos indígenas, constitui-se como pontapé para uma relação desigual pautada na ideia de superioridade e inferioridade. "Inferioridade racial" que tempos atrás era suficiente para que fossem escravizados e, atualmente, contribui para uma desigualdade no mercado de trabalho. Neste sentido, tem-se um "controle racial" e a divisão do trabalho, que se estabelecem em torno da relação "capital-salário", pois na medida em que essas relações desiguais se consolidam, aumenta a disparidade de igualdade entre colonizador/colonizado e como diz Quijano (2005, p.108) falando sobre a colonização/escravidão: "Os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, poderiam receber salários, ser comerciantes independentes [...] em suma, produtores independentes de mercadorias".

Daí as identidades criadas historicamente como "índios, negros e mestiços" e mais tarde "europeu, espanhol, português adquiriram um caráter

racial" (Quijano, 2005, p. 107). Sobre essa classificação racial da sociedade, o autor ainda ressalta que:

> Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, 2005, p. 107).

Pode-se afirmar, com base nas palavras do autor, que a categoria "raça" é uma invenção humana e como tal, não foi criada pelos povos que habitavam as terras da chamada América Latina e, sem dúvida, essa invenção reforçou a condição de diferença identitária, garantindo a subserviência dos povos que foram colonizados, ou seja, a "raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos diversos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade" (Quijano, 2005, p. 108).

A visão de uma sociedade a partir do estereótipo racial aparece como gênesis da classificação social (racista, preconceituosa, excludente) na América Latina, visto que é a partir dessas relações desiguais que são criadas identidades "superiores-inferiores-subalternas", que sustentam o projeto colonial na perspectiva da colonialidade do poder, uma vez que, "raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (Quijano, 2005, p. 107).

Essa situação de desigualdade relacional, seja no âmbito social ou de trabalho, pode despertar em alguns indígenas a possibilidade de não assumir a própria identidade étnica, principalmente na cidade, por receio de uma exclusão maior da sociedade não indígena, como podemos perceber na citação abaixo:

> […] existe uma quantidade ainda mais importante de pessoas que podem ser consideradas como originalmente indígenas ou descendentes de indígenas, que decidiram mudar sua identidade ou negar sistematicamente qualquer identificação étnica, fazendo todos os esforços possíveis para afastar-se dos sinais que permitam relacioná-los a uma identidade que eles não aceitam mais como a própria (BERNAL, 2009, p. 36).

Mesmo vivendo em espaços urbanos, não significa que os povos indígenas passam de um estado identitário a outro, como se o ser indígena estivesse limitado apenas ao espaço geográfico da floresta, pois apesar de ocorrerem mudanças na sua cultura e no modo de viver, os povos indígenas não perdem seus referenciais de ancestralidade. Historicamente, as forças

coloniais europeias foram responsáveis pela criação de um novo padrão identitário, de poder, explorando as fenotípicas e sociais de cada povo colonizado, controlando a mão de obra, as produções, o conhecimento, o ser. Nessa concepção, o racismo se estrutura reforçando uma imagem de inferioridade naqueles que a sociedade ignora.

Essa classificação racial da população, que se constitui a partir da conquista da América, contribuiu para que a Europa se fortalecesse como referência de poder e dominação, impondo-se como detentora de conhecimento, de cultura, de religiosidade, conduzindo os povos (colonizados) a uma perda de autonomia e ignorando-os como sujeitos culturalmente organizados enquanto sociedade étnica. Para Santos (2014, p. 13), mediante o processo de invisibilidade na cidade, "os indígenas que vivem na cidade se identificam quando se sentem seguros, seja por meio do movimento indígena, lutando para a efetivação de seus direitos [...] ou por estarem unidos em comunidades, fortalecendo o aspecto da identidade coletiva".

A realidade de exclusão, preconceito, racismo que os povos indígenas passam, contribuem para a situação de abandono, pelo poder público, obrigando-os a se instalarem em locais insalubres, sem condições mínimas de moradia, de saneamento, enfim, são obrigados a morarem nas periferias da cidade.

> Aqui na cidade temos muitas dificuldades, não temos moradia, apoio, condições de chegar à cidade e arrumar um emprego. Por isso nós vivemos nas periferias da cidade. Então a gente se junta. Um parente que se encontra com outro parente, e acaba se unindo pelos mesmos problemas, pelas mesmas dificuldades e, lá no final, pelo mesmo objetivo: uma vida melhor na cidade, que é muito difícil. O que a gente fez e faz? Ao longo dos anos, temos sido empregadas domésticas, como até hoje a maior parte é, muitos parentes ainda são. Pais de família que limpam quintal, que são pedreiros para sustentar suas famílias. Hoje, as esposas e as famílias em geral se destacam com o artesanato, nos finais de semana. É uma forma de sobreviver. Mandam seus filhos para as escolas com muita dificuldade (ALMEIDA; SANTOS, 2008, p.114).

Entre o real e o ideal, há uma realidade muito distante daquilo que é sonhado por aqueles que migram de seus locais de origem para buscar novas/melhores condições de vida na capital. Infelizmente, "são famílias à margem das políticas governamentais, vivendo em áreas de risco e submetidas às condições degradantes do subemprego. Acham-se vinculadas ao mercado de trabalho informal, recebendo pouca assistência das instituições públicas [...]" (SANTOS, 2008, p.71). Nesse sentido, conclui-se que na cidade não Manaus não há políticas públicas habitacionais voltadas para o atendimento adequado de moradia dos indígenas, o que contribui para que:

> As chamadas aldeias ou comunidades indígenas em sua maior parte constituem-se de habitações precárias, edificadas em áreas de risco e sujeitas a acidentes naturais. Foram erguidas em planos inclinados e barrancos ou em áreas palafitadas e passíveis de alagação, com dificuldades de acesso a serviços básicos (ALMEIDA, 2008, p. 25).

Mas não é um fator novo a migração dos povos indígena para as cidades. Como foi dito no início, a migração é tão antiga quanto a própria história da humanidade. A realidade de mobilização dos povos de um local para outro é um processo dinâmico. Conforme Pereira (2021) em um trabalho conjunto com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) foram identificadas 34 etnias espalhadas entre os bairros da capital amazonense.

A luta pela efetivação dos direitos, garantidos em leis, torna-se a pauta mais importante do Movimento Indígena, pois o Estado, enquanto 'agente colonizador', faz uso do poder na esfera social, política, educacional e econômica assegurando a estabilidade desse poderio sobre todos os cidadãos. A imposição do poder estatal pode ser inserida dentro da reflexão da chamada colonialidade do poder, base de desenvolvimento da colonialidade, cuja expansão se dá sob a imposição do poder sobre as populações locais.

> La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2007, p. 93).

Com base na citação do autor, a partir da "conquista" da América estabeleceu-se uma nova forma de relação e classificação social, relacionadas com o poder, tendo em vista as posições sociais que foram ocupadas na colônia. Isso significa dizer que antes da América ser "conquistada" pelos colonizadores europeus, as relações sociais certamente não seguiam um padrão excludente e de classificação por cor, "raça" ou estereótipo.

Na cidade, essa relação preconceituosa ainda é possível de se perceber na relação que há entre os indígenas e não indígenas, principalmente, pelo imaginário existente de como é/deveria ser um indígena, uma vez que:

> […] o preconceito aparece logo no momento em que a outra pessoa sabe que você é índio: no ônibus, na escola, no bairro, na política. Eles lhe ouvem falar e logo […] 'é um índio' dizem eles, 'ele não sabe nada', pensam eles. A discriminação conosco é pior do que com os negros. O Índio é a coisa mais discriminada do mundo (BERNAL, 2009, p. 169).

Além dos povos indígenas terem que lidar com a situação de abandono, ainda têm que ter resiliência para lidar com o preconceito e o racismo. Se pensarmos como colonizador que quer destruir a identidade de um povo para poder controlá-lo mais facilmente, chega-se à conclusão de que a migração indígena da aldeia para a cidade é favorável à política do Estado, pois uma vez na cidade, tem-se a visão de que os indígenas perdem a sua identidade e deixam de ser indígenas. Consequentemente, os direitos fundamentais também são desconsiderados, em virtude de sua condição de residência urbana.

Para Baines (2001), essa política vem desde o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que forçava os indígenas a virem para a cidade, com a intenção de integrá-los à sociedade. Essa integração, por um lado, ainda é vista como possível para o governo brasileiro. O autor nos diz que:

> A própria política indigenista tem contribuído à migração para as cidades. A ideologia do SPI visava a uma pressuposta integração rápida dos índios à sociedade nacional, o que favorecia o estabelecimento de áreas reduzidas para os índios e a liberação das demais terras para ocupação pelos brancos. [...] A falta de terras adequadas para sua sobrevivência é um dos fatores que leva à migração indígena e à busca de trabalho assalariado em fazendas e cidades (BAINES, 2001, p. 16).

Conforme a fala do autor, observa-se que muitos indígenas se veem forçados a sair de suas aldeias e comunidades por falta de condições de sobrevivência. Suas terras são constantemente invadidas por grileiros, garimpeiros, fazendeiros, incentivados por uma economia mundial que visa o lucro acima de qualquer custo. Poderíamos dizer que há uma intencionalidade política-ideológica por trás da falta de políticas públicas voltadas para os povos indígenas na cidade que, com o exercício do poder e do controle social, contribui para invisibilizar as identidades indígenas, com a tentativa de torná-los cidadãos integrados.

> A formação do cidadão como "sujeito de direito" somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, nesse caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno de governamentabilidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Parece haver um processo de repetição histórica que visa a integração indígena, de forma mais sutil que não é perceptível. Essa reflexão pode ser relacionada com o que Castro-Gómez (2005, p. 80) chama de "invenção do outro". Para o autor, "ao falar de "invenção" [...] nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81). Há uma tentativa de inferiorizar os povos, que foram colonizados, em todas as

dimensões de vida. Nesse sentido, não seria de estranhar que a identidade dos povos indígenas na cidade de Manaus fosse invisibilizada ou até mesmo apagada. Há um domínio (ou pelo menos uma tentativa) existencial de ser dos povos que se configura em uma forma de colonialidade.

> La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRES, 2007, p.129-130).

O processo de invisibilização do outro (dos povos indígenas) passa, além do controle do poder (colonialidade do poder) e do conhecimento (colonialidade do saber), também pela colonialidade do ser, que mexe com o caráter ontológico dos povos subjugados, que de pessoas livres passam a ser escravizadas. Isso significa que são tidas como inferiores, que qualquer povo não europeu, vencido pela guerra, posto nessa condição de escravo, é inferior e deve aceitar tal condição (MALDONADO-TORRES, 2007).

A luta dos povos indígenas não é apenas contra a falta de políticas públicas, pela melhoria de saúde, de educação, de condições de trabalhos, dentre outros, mas também contra toda a mentalidade racista e preconcebida que nega as identidades étnicas, contra a lógica hegemônica dos centros urbanos que se torna empecilho para o reconhecimento de outros modos de vida, de outros ritmos diários. Nesse sentido, “as organizações e comunidades na cidade funcionam como pontos de referência de indígenas de outros bairros da cidade e também das aldeias do interior do Estado". Esta referência é independente do tamanho da comunidade” (LIMA; CHAMO, 2008, p. 52). Silva (2019) também corrobora essa ideia ao dizer que:

> Acredita-se que a visibilidade dos indígenas no contexto urbano cresça através dos movimentos e organizações construídas no contexto urbano, as associações, as ONGs, cooperativas. São formas de fortalecimento dos povos indígenas, forma de reivindicar os direitos declarados nas leis que asseguram políticas públicas, atendimento aos serviços públicos. E no âmbito do sistema educacional, respeito às diversas culturas existentes de cada povo, diversidade da identidade étnico-cultural dos povos indígenas (SILVA, 2019, p. 126).

A ação do Movimento Indígena (Organizações, Associações, Fóruns, Coordenações Indígenas etc.) contribui na articulação política dos povos

indígenas que vivem na capital do estado do Amazonas, considerando suas necessidades que os fizeram migrar, reivindicando ações governamentais, entre elas políticas educacionais.

O delineamento das primeiras políticas públicas da Educação Escolar Indígena em Manaus

O início da Educação Escolar Indígena no município de Manaus/AM mescla-se com a origem da atual Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), setor da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e também com o próprio Movimento Indígena do estado do Amazonas.

Um dos instrumentos que contribuiu para a oferta da Educação Escolar Indígena - EEI foram as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena - CONEEI, reivindicadas pelas Organizações Indígenas. A I CONEEI foi realizada a partir das Conferências Regionais, espalhadas pelo Brasil e discutia estratégias para superação dos desafios referente à efetivação da EEI.

Conforme o DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2009), somente no ano de 2009 quase 2000 (duas mil) conferências (municipais e regionais) foram realizadas nas comunidades educativas, reunindo lideranças indígenas, escolas públicas, universidades, Organizações Indígenas e Indigenistas, discutindo a relação entre a escola e a dimensão cultural dos povos indígenas, elaborando propostas em vista à superação dos desafios enfrentados por comunidades/aldeias e comunidade escolar em geral.

> A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das etapas locais e regionais, os Delegados e as Delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. A etapa nacional realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram. Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas. Deste modo, a I CONEEI mobilizou 50.000 pessoas entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência (DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p.3).

A quantidade de participação é impressionante. É uma clara demonstração do engajamento e da consciência política que os povos indígenas vêm demonstrando face às investidas anti-indigenistas do Estado. É uma prova de que mesmo com as legislações em vigor e os povos indígenas tendo direito à educação escolar, o Movimento Indígena não parou nas reivindicações, pois em Manaus/AM, as reivindicações indígenas, no período de 2005 a 2011:

> […] possibilitam a premência do início da implantação da modalidade educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual se concretizará o direito dos índios de poderem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem em contexto escolar, diferenciado e específico, contribuindo, ainda, para o processo de afirmação da identidade étnica (SANTOS, 2012, p. 83).

A atuação do governo municipal de Manaus para a implementação da Educação Escolar Indígena não pode ser desvinculada da atuação dos Movimentos Indígenas que reivindicam qualidade no ensino e autonomia para aprender e ensinar de acordo com suas próprias pedagogias. Segundo Souza (2021, p. 37) “Em Manaus, a construção da Educação Escolar Indígena é marcada por um processo de luta dos povos indígenas por uma educação escolar que atenda à realidade das diversas etnias residentes na cidade”.

Mediante às exigências do Movimento Indígena, o governo municipal criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) com o objetivo de estruturar a Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Nesse sentido, o NEEI é fruto da realização de algumas ações para se discutir a EEI no município (RIBEIRO, 2020).

> Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação, SEMED/Manaus, promoveu o I Círculo de Palestras - Educação Escolar Indígena. Nesse evento, foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar e realizar um diagnóstico da situação escolar indígena no município de Manaus e, posteriormente, elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED/Manaus. Para compor o GTI foram convidados representantes de organizações indígenas: Associação Comunitária Tikuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y’apyrehy’t, Conselho Indígena Sateré-Mawé Inhãa-bé, dentre outras e órgãos indigenistas como Fundação Nacional do Índio/FUNAI, Conselho Indigenista Missionário/CIMI, Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Após os encontros do GTI, foi solicitada a oficialização e publicação de portaria junto à SEMED/Manaus, com a finalidade de institucionalizar a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 158).

A partir das discussões do GTI, um dos resultados foi justamente a criação do NEEI, que passou a atuar com "[...] projetos pedagógicos para subsidiar e orientar a implementação da modalidade Educação Escolar Indígena na rede municipal de ensino" (MANAUS, 2017, p. 22). Alguns dos projetos foram: Centros Culturais das Comunidades Indígenas – CCCIs (residentes na Zona Urbana de Manaus); O Cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras, Projeto Jogos Estudantis Indígenas de Manaus, Ciclo de Palestras do Núcleo de Educação Escolar Indígena, Programa de Formação de Professores Indígenas – Projeto Manaó (MANAUS, 2017).

Esses programas/projetos pedagógicos contribuíram para um olhar crítico na construção de novas políticas educacionais respeitando as especificidades de cada povo indígena, propiciando "[...] às comunidades a aquisição de instrumental necessário para uma interação menos conflituosa e uma convivência digna com a sociedade não indígena" (FERREIRA, 2001, p. 117).

Para melhor funcionalidade na efetivação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus, segundo Ribeiro (2020), o Decreto n. 8912/2007, no Art. 46 definia os objetivos do NEEI da seguinte forma:

> I - Elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena;
> II - Planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
> III - Elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;
> IV - Propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;
> V - Orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;
> VI - Assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;
> VII - Promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (RIBEIRO, 2020, p. 49-50).

Desde o início da implementação da modalidade da Educação Escolar Indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, há a presença ativa dos indígenas inseridos nas discussões e elaboração de políticas diferenciadas, na intenção de romper com propostas políticas colonialistas. Essa atitude demonstra a luta pelo reconhecimento e visibilidade que a colonialidade insiste em manter apagada, assumindo a direção de sua própria existência.

> [...] os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos coletivos, cobrando dos governos, por meio de suas organizações representativas, a constituição de um Estado diferente, um Estado que possibilite a igualdade de condições de vida para

> todos os brasileiros, incluindo os setores excluídos do país (LUCIANO, 2006, p. 95).

A partir da fala do autor verifica-se que os povos indígenas estão assumindo, cada vez mais, a autonomia sobre as dimensões que lhes dizem respeito, tornando-se presentes nas principais discussões políticas que incidem sobre seus direitos, suas culturas, garantindo a continuidade deles para as futuras gerações. Ao refletir sobre tal questão, Luciano (2006) também relaciona a necessidade de os povos indígenas se autogovernarem, caso contrário, a perspectiva de autonomia não chegará a se concretizar.

> Os espaços de autonomia dependem da capacidade de gestão do movimento indígena, mas também das tendências ideológicas e políticas dos governos. A necessidade de exercício de autonomia real exige que o próprio movimento se torne um campo de autogoverno dos povos indígenas enquanto canal para a sua participação nas tomadas de decisões que lhes dizem respeito em qualquer nível de governo do Estado (LUCIANO, 2006, p. 97).

Ribeiro (2020) ao dissertar sobre o início da concretização da Educação Escolar Indígena no município de Manaus traz informações sobre o atendimento às comunidades indígenas onde já havia um processo de escolarização, o que diante do trabalho de efetivação da Educação Escolar Indígena:

> [...] na fase inicial do NEEI foram beneficiadas as comunidades indígenas que já desenvolviam experiências educacionais e que dispunham de estrutura física, além de uma demanda de crianças em idade escolar. Esse propósito visava organizar bases experimentais para os grupos indígenas residentes na área urbana e rural do município de Manaus (RIBEIRO, 2020, p. 50).

Em 2009, por meio do Decreto nº 090/2009, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) teve uma reformulação na sua estrutura interna, nesse caso, o NEEI "passou a ser denominado de Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/Departamento de Gestão Educacional" (RIBEIRO, 2020, p. 51).

A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), por ser um setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, não possui autonomia administrativa, mas exerce um trabalho voltado para a implantação de políticas públicas que prioriza "[...] os espaços societários dos povos e comunidades indígenas no contexto, urbano e rural, do município de Manaus [...]" (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2021, p. 160).

A atuação da GEEI/SEMED-Manaus não tem a prerrogativa de propor políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, haja vista que esta função é do governo municipal, por meio da SEMED. Neste sentido, ela realiza assessoramento pedagógico e oferece suporte técnico para os professores indígenas, para as Escolas Indígenas e os Espaços de Estudos da

Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - EELCTI (espaços estes onde ocorre a Educação Indígena das comunidades que se encontram na cidade de Manaus).

Atualmente, na cidade de Manaus há 22 EELCTI, distribuídos nas comunidades indígenas, sendo de responsabilidade das comunidades, tendo professores indígenas contratados pela SEMED-Manaus. Um dos maiores desafios é a formação dos professores, que parece ser mais dispendiosa do que a de um não indígena, uma vez que este já tem o domínio e familiaridade com os conteúdos que irá ministrar em sala de aula devido a sua formação escolar. Por outro lado, o professor indígena tem que ser capaz de dominar e lecionar os conteúdos básicos que compõem o currículo escolar reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); lecionar conteúdo específico voltado para a cultura (aprovados pela comunidade); produzir material didático específico, entre outros desafios que se apresentam diante da atividade profissional.

> Quando um professor "branco" começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não-índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão "por-fazer" (MAHER, 2006, p. 25).

Dentro do processo formativo dos professores indígenas, para Grupioni (2006, p. 50), a produção de materiais, pelos professores, é um dos mais importantes ganhos para a Educação Escolar Indígena, indo desde "cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes, jogos [...] produzidos a partir de processos de pesquisa [...] em diferentes concepções pedagógicas". É uma importante aquisição para a EEI devido ao fato que os materiais didáticos das Escolas Indígenas não são elaborados por profissionais não indígenas ou pelo Estado, mas pelos próprios professores indígenas com a ajuda de sua respectiva comunidade.

Como a maioria dos professores indígenas que estão exercendo a profissão nas escolas e nos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas não possuem curso superior, essa carência é "suprida" por formações realizadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) que a SEMED possui, mas

não é suficiente para o exercício da profissão, porém é um ponto positivo, pois há formação continuada desses profissionais.

> Esses processos de formação, hoje conduzidos não só por organizações não-governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (GRUPIONI, 2006, p. 53).

A formação de professores indígenas é apenas um dos desafios enfrentados diante da Educação Escolar Indígena em Manaus, outros vão surgindo com o andamento da aplicação de novas legislações e o exercício do trabalho pedagógico nas Escolas Indígenas e nos EELCTI. Poderíamos elencar vários desafios que a própria Gerência enfrenta na realização de seus trabalhos, mas também é importante salientar suas conquistas nesse exercício de consolidação da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Entre elas: 1) um lugar no Conselho Municipal de Educação; 2) a parte pedagógica das Escolas Indígenas, que antes era responsabilidade da Divisão Distrital Zonal Rural, agora é da GEEI etc. Abaixo, pode-se observar algumas das ações diferenciadas realizadas:

> Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas: Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas. Marca o início do ano letivo nos Espaços Educativos Indígenas e, acontece geralmente nas dependências da DDPM.
> Jornada Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEI: Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nos CMEEI.
> Mostra Pedagógica dos professores indígenas de Manaus: Socializar as atividades realizadas pelos professores indígenas das Escolas Indígenas e dos CMEEI de Manaus; avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos Professores Indígenas.
> Formação continuada para professores indígenas – DDPM: Acompanhar a formação continuada para os professores indígenas de Manaus ofertada pela DDPM.
> Jogos Indígenas da Escola Indígena Puranga Pisasú: Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas esportivas próprias de suas culturas para as escolas indígenas do rio negro e cuieiras.
> Brincadeira de Curumins e Cunhantãs: Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas desportivas próprias de suas culturas para as crianças residentes na área do Rio Tarumã-Açu, Espaço Cultural Kuiá (RIBEIRO, 2020, p. 124 - 127).

As ações citadas exigem o acompanhamento dos assessores pedagógicos, mesmo que a iniciativa de realização de algumas não seja da GEEI/SEMED-Manaus, por exemplo, a formação dos professores indígenas, que é de responsabilidade da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Essa metodologia de projetos contribui para que as comunidades indígenas percebam que a educação nas Escolas Indígenas não precisa, necessariamente, ocorrer de acordo com os modelos das escolas não indígenas, criando a oportunidade para que novas metodologias didáticas sejam inseridas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, bem como a produção de materiais didáticos e a elaboração de um currículo específico, que segundo Luciano (2001) faz com que as comunidades assumam, de fato, a autonomia das Escolas Indígenas.

> […] a comunidade é que produz e elabora o material. Assim, ela pode perceber e sentir a importância do produto como esforço do seu trabalho e passa a valorizá-lo mais e melhor. Logo, também, as escolas começarão a elaborar seus currículos e regimentos escolares, o que dará maior autonomia política e administrativa às escolas assumidas pelas próprias comunidades (LUCIANO, 2001, p. 124).

Num período de 16 anos, de acordo com Ribeiro (2020) desde a implantação da GEEI/SEMED-Manaus, a partir de 2005 a 2020, 12 professores assumiram a função de coordenador(a) da GEEI/SEMED-Manaus:

> • Professor Ely Ribeiro de Souza – período: 2005 a 2006 (etnia Macuxi);
> • Professora Leonízia Santiago de Albuquerque – período: 2006 a 2007;
> • Professora Ádria Simone Duarte de Souza - período: 2007 a 2008;
> • Professora Romy Guimaraes Cabral – período: 2008 a 2009;
> • Professora Maria do Perpétuo Socorro L. de Sousa – período: 2009 a 2012;
> • Professora Me. Jonise Nunes Santos – período: 2013;
> • Professora Meire Lane de Oliveira Araújo – período: 2013 a 2015;
> • Professor Me. Rossini Pereira Maduro – período: 2015 a 2017 (etnia Borari);
> • Prof. Dra. Altaci Corrêa Rubim – período: 2017 a 2019 (etnia Kokama);
> • Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos - 2019 (RIBEIRO, 2020, p. 56).

Observando a relação dos 12 coordenadores da GEEI/SEMED-Manaus, é possível perceber que três eram indígenas, de etnias diferentes, o que nos faz questionar sobre a baixa participação de indígenas assumindo a coordenação de setores que definem direcionamentos para os povos indígenas, principalmente, da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Essa baixa participação ocorre, segundo Ribeiro (2020, p.95) "[...]

pela carência de servidores indígenas no quadro de efetivos da SEMED". A nível de Estado, a Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC-Amazonas possuía um coordenador indígena, da etnia Mura, mas infelizmente foi vítima de acidente de trânsito, levando-o a óbito. A importância de um indígena assumir essa função de coordenação é relevante e necessária para apropriação dos encaminhamentos políticos e pedagógicos, garantindo ação diferenciada para uma escolarização diferenciada, tendo um crítico e decolonial, caso contrário, ocorrerá a reprodução de processos coloniais de imposição escolar.

Considerações finais

Ao chegar a esse ponto do nosso trabalho, é possível perceber o percurso didático percorrido por entre os tópicos, abordando desde a realidade de migração e situação dos indígenas que vivem na cidade de Manaus/AM, mostrando alguns dos principais motivos que fizeram com que esses povos forçosamente saíssem de suas aldeias para fixar residência na área urbana, e os desafios enfrentados atualmente na cidade, desde problemas político-estruturais como moradia, saúde e educação até o racismo e preconceito da população citadina não indígena.

O recorte utilizado para a reflexão sobre o processo de implementação da Educação Escolar Indígena (EEI), no município de Manaus, foi entre os anos de 2002 a 2011, período em que começou a discutir sobre esta modalidade de ensino, e para não ficar muito extenso, optamos pelos dez primeiros anos de implementação desta modalidade na cidade de Manaus.

No contexto atual, só existem Escolas Indígenas no entorno da cidade de Manaus (área ribeirinha) na Aldeia Terra Preta, Aldeia São Tomé, localizadas no Rio Negro, na Aldeia Três Unidos e na Aldeia Nova Esperança, localizadas no Rio Cuieiras. Na cidade existem os Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI).

Vale assinalar que desde o ano de 2002 a Educação Escolar Indígena, no município de Manaus, apresenta resultados altos e baixos, com desafios e conquistas. Entretanto, sempre com a presença ativa do Movimentos Indígena e parceiros indigenistas, principalmente nas discussões políticas, com a finalidade de garantir direitos diferenciados aos indígenas que vivem na capital e no interior.

A ideia de refletir sobre a migração indígena, trazendo dentro de um contexto de discussão da Colonialidade, é importante para observarmos a resiliência dos povos indígenas frente às políticas colonialistas que dificultam a efetivação dos direitos, garantidos em leis, torna-se a pauta mais importante do Movimento Indígena.

Os autores locais trazidos para esta discussão ajudam a perceber que o processo colonial ainda continua presente nos dias atuais, mas encontra dificuldade diante da tomada de consciência dos povos indígenas, que cada vez mais estão articulados política e comunitariamente pela garantia dos seus direitos, pelo reconhecimento étnico, pela valorização cultural e pelo direito de serem quem são. Não à integração!

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **O mapeamento social, os conflitos e o censo: uma apresentação das primeiras dificuldades.** In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos. Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da universidade Federal do Amazonas, p. 19 - 33, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos. **Depoimento de Corina Maria Machado Lana.** In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos (Org.). Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da Universidade Federal do Amazonas, p.114-116, 2008.

BAINES, Stephen, Grant. **As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade**. Revista Brasil Indígena, Fundação Nacional do Índio, v. 7, p. 15-17, 2001.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus.** Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009 (Série Nova Antropologia da Amazônia).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. C**iências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro".** In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 80 – 87, 2005.

COPIME (Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno). Entrevista. Manaus/AM. 2021.

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, p.71-111, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39 – 68, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: atlas, 2003.

LIMA, Luís Augusto Pereira; CHAMO, Laura Adriana. **Indígenas na cidade de Manaus: a construção do mapa.** In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos. Estigmatização e Território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus:

Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Editora da Universidade Federal do Amazonas, p. 37-62, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural.** In: LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, p. 86-127, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM.** In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, p.112-129, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas: uma introdução.** In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-37, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In. CASTRO_GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

NAGLIS VIEIRA, Carlos Magno; CASARO NASCIMENTO, Adir. S**er criança indígena terena no espaço da cidade: cultura, escola e brincadeira.** Educação, *[S. l.]*, v. 43, n. 1, p. e31080, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/31080>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, Cila Mariá de; RIBEIRO, Giovana de Oliveira. A **Educação Escolar Indígena e o ensino remoto em tempos de pandemia.** In. I Simpósio Processos Educativos e Identidades Amazônicas/Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC, v. 04, n. 01, 2021, p. 157-166. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9166>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Indígenas na cidade de Manaus (Am)**. Novos Cadernos NAESA, v. 23, n.3, p.11-31, set-dez, 2021.

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: CLACSO, p. 107-130, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Sigo Del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. **Assessor Pedagógico**: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2005-2011).** In: SANTOS, Jonise Nunes. Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, p.83-97, 2012.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Etnografia da inclusão: a resistência contra a indiferença.** In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; SANTOS, Glademir Sales dos (Org.). Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Editora da Universidade Federal do Amazonas, p. 63-81, 2008.

SANTOS, Cirlene Batista dos. **Os direitos dos indígenas na cidade de Manaus**. Manaus, 2014 (Relatório final – PIBIC).

SILVA, Elisângela Guedes da. **Indígenas e o processo de Migração para a cidade.** In: SILVA, Elisângela Guedes da. Indígenas no contexto urbano: identidades, culturas e educação escolar dos indígenas residentes na comunidade nações indígenas Tarumã Manaus. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 162f, p. 77-101 2019.

SOUZA, Alcione Deodato de. **Bases Legais da Educação Escolar Indígena em Manaus.** In: SOUZA, Alcione Deodato de. Construção do reconhecimento: um estudo da educação Kokama na comunidade Nova Esperança. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 131f, p. 37-45 2021.

Recebido em: 13/03/2023 * Aprovado em: 08/03/2024 * Publicado em: 31/08/2024

FRUIÇÃO E POSSIBILIDADE NO PALÁCIO-FLORESTA: O OLHAR MUSEOLÓGICO E A PRESENÇA INDÍGENA NA ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE

PEDRO MARCO GONÇALVES[1]
UNIRIO, BRASIL
https://orcid.org/0009-0002-1730-7757

HELENA CUNHA DE UZEDA[2]
UNIRIO, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-6847-1533

RESUMO: *O presente artigo objetiva analisar a exposição "ELAS Indígenas" e o Parque Lage enquanto lócus museológico da cultura carioca contemporânea e a presença indígena no espaço. A exposição foi aberta aos públicos no dia 22 de julho de 2023 e, em diálogo direto com um dos curadores e o atual diretor do espaço, Alberto Saraiva, o texto aborda a instituição acerca do próprio conceito de "museu" e as possibilidades entre museologia e arte. As entrevistas servem como amparo epistemológico para a discussão estabelecida, sobretudo da nova postura da instituição diante a mediação com grupos historicamente marginalizados, assim como outras experiências da presença indígena na história dos museus e da museologia.*

PALAVRAS-CHAVE: *Parque Lage; Exposições Museológicas; Museologia; Curadoria; Presença Indígena.*

ABSTRACT: *The present article aims to analyze the exhibition "ELAS Indígenas" and the Parque Lage as a museological lócus in contemporary culture of Rio de Janeiro and the indigenous presence in the space. The exhibition was open to the publics on the 22 of july 2023, and in a direct dialogue with one of the curators and the director of the institution, Alberto Saraiva, the text approaches the Parque Lage as a museological institution, through the possibilities of interface between museology and art. The interviews with Saraiva served as an epistemological baseline for the discussion around the future possibilities towards marginalized groups, as well as other experiences concerning the indigenous presence in the history of museums and museology.*

KEYWORDS: *Parque Lage; Museological Exhibitions; Museology; Curatorship; Indigenous Presence.*

---

[1] Museólogo, curador e pesquisador. Bacharel em Museologia pela Escola de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. E-mail: pedromarcogoncalves@gmail.com
[2] Museóloga, Doutora em Artes Visuais PPGAV-UFRJ (2006) e docente do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - UNIRIO / MAST), coordenadora do Projeto de Pesquisa "Design de Exposições", que conta com financiamento da FAPERJ. E-mail: helenauzeda@terra.com.br

Introdução

A História - com "H" maiúsculo - da cultura carioca é perpassada por cenários específicos que constroem uma paisagem ocupada por presenças pontuais. Espaços complexos onde a cultura material serve de espelho para os corpos que ali se manifestam. O Parque Lage é um desses espaços apesar de historicamente também ser um ambiente de constantes e insistentes disputas, retomadas e ocupações. De memória e contramemória (FOUCAULT, 1999), essa instituição é conscientemente marcada por suas contradições e limites, de maneira que o movimento estruturado a partir dessas variáveis leva a inflexões de possibilidades e ressignificações do patrimônio ali presente e a ser construído.

A manufatura de narrativas sobre e sob a cultura material, seja ela de matriz histórica, artística, natural ou religiosa, é uma potência criadora de realidade, é uma construção simbólica que organiza as formas de vida presentes em torno de uma memória, real ou não. É um lastro de possibilidade para o futuro a partir do que foi um dia construído, ou do que foi apreendido do que aqui ficou. Esse movimento é referido como "musealização" pela Museologia, uma passagem criativa (BRULON, 2018) que pode ou não estar circunscrita no espaço "museu", mas sempre diz respeito à possibilidade de existência via discursividade e representação material.

O presente texto irá traçar uma análise sobre expressões de musealização que não estejam no espaço museal[3], usando como ponto de partida a exposição temporária "ELAS Indígenas", aberta aos públicos no dia 22 de julho de 2023 nas cavalariças históricas da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, terminando por explorar a presença indígena nesse espaço, e, com isso, as eventuais disputas evocadas diante dessa presença.

A exposição é dedicada à obra artística de oito mulheres indígenas, curada por Toni Lotar e Alberto Saraiva, o último sendo o atual diretor da instituição. A exposição será explorada com ênfase em seu caráter representacional e expositivo, assim como o processo de musealização para além do "museu", algo que acaba por colocar o próprio conceito de museu em disputa.

Para a análise feita foi considerada a gestão da EAV Parque Lage por José Alberto Gomes Saraiva, museólogo egresso da Escola de Museologia da Unirio e mestre em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS - Unirio/MAST. Foram realizadas duas entrevistas com Saraiva, nas quais ele irá abordar as tensões e disputas que acontecem no espaço e a possibilidade de ressignificação via experimentação e abertura institucional.

O Parque Lage na gestão de Saraiva vem promovendo ações de mediação com grupos historicamente marginalizados e memórias ativamente hostilizadas na cultura brasileira contemporânea, uma das quais é a exposição aqui analisada enquanto possibilidade de cruzo no que tange a memória e a representação.

[3] O termo "museal" aqui evocado sempre será referente a "museu", diferentemente do termo "museológico" ligado a "museologia".

A exposição "ELAS Indígenas" é parte dessa agenda política de reparação e experimentação, que apresenta outras potências e desafios. O cunho museológico da exposição será analisado neste texto enquanto hipótese de distinção a uma comunicação museológica ligada ao espaço museal. Como a presença desse processo de musealização é também a criação de um *lócus* de disputa e possibilidade de agência, uma das hipóteses que movimenta a presente pesquisa são as reverberações, mas também os ruídos que possam ser estabelecidos na distinção desta comunicação museológica. Os novos desafios que estas presenças dissidentes suscitam e como a visualidade destas se expressa na história da instituição escolhida.

O artigo também considera as diferentes abordagens no campo da museologia e das exposições, suas diferentes chaves de leitura e as experimentações sociais para com a sociedade. Diferentemente de Brulon (2018), Desvallées e Mairesse (2013, p. 56) conceituam "musealização" como "[...] a musealização designa o tornar-se museu ou, de maneira mais geral, a transformação de um centro de vida, que pode ser um centro de atividade humana ou um sítio natural", a história recente do Parque Lage nos aponta como a potência de um "centro de vida" traz consigo desafios próprios e a decisão de abertura narrativa nos lança a outras problemáticas e esperanças.

Passagens, espaços e distinções

Primeiramente, vale salientar que o que a pesquisa chama de Parque Lage é um complexo composto pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage (casa/palacete) e seu jardim, no bairro Jardim Botânico, Zona Sul do Rio de Janeiro. O espaço tem sido de grande relevância cultural há quatro décadas, sendo um dos cartões-postais mais notórios da cidade.

Enquanto patrimônio, o Parque Henrique Lage e o palacete sede – antiga residência do industrial Henrique Lage (1881-1941) – foi o primeiro tombamento realizado pela divisão do Patrimônio Histórico e Artístico da Guanabara[4], hoje Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac), no ano de 1965. O espaço é onipresente na história da cultura carioca, chegando a ser cenário de filmes icônicos do cinema brasileiro, como "Terra em Transe" e "Macunaíma".

Desde da fundação da EAV, em 1975, a escola de artes tem sido um *lócus* para pensadores, curadores e artistas colocarem-se diante do posicionamento cultural estabelecido nos anos 1970 e 1980, abertamente contra a ditadura militar e, mais recentemente, contra o crescimento da ofensiva da extrema-direita e seus desdobramentos. O Parque Lage pode ser considerado como uma paisagem com diversos momentos de inflexão na história da cultura brasileira, sobretudo no que diz respeito a exposições, entre as quais pode-se ressaltar "Como vai você geração 80?", realizada em 1984 no palacete, bem como a exposição "Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira", aberta em 2017 nas cavalariças históricas do

[4] Processo de tombamento número 03/300.290/1965, Dec. "E"788, de 15.07.1965.

Parque Lage. A última havia sido montada no Santander Cultural em Porto Alegre, tendo sido fechada após um ato de censura de matriz LGBTfóbica, organizado pelo Movimento Brasil Livre (MBL). A mesma exposição – que também seria impedida de ser aberta no Rio de Janeiro, no Museu de Arte do Rio (MAR), pelo então prefeito Marcelo Crivella – foi, por fim, inaugurada na EAV Parque Lage, com recursos levantados por meio de um *crowdfunding* (BRULON, 2021).

Apesar de exposições históricas e de seu tombamento, o espaço não advoga para si o título de museu. Contudo, não tomar para si esse título não exclui a instituição de se colocar como instância permeada e condicionada por um olhar museológico, talvez, sobretudo, neste exato momento. Hoje, a direção reflete sobre a criação do Museu Memória Lage, que atualmente existe como um arquivo de consulta, apenas. O olhar museológico aqui evocado é algo a ser percebido e apontado antes mesmo de haver um museólogo como diretor e, de fato, é algo que perpassa a índole da instituição desde seu início. Exposições museológicas que expandiram e determinaram produções artísticas que lhes sucederam.

Devemos, propriamente, delinear o que estamos chamando de "exposição museológica". Entendemos como exposição o que Ulpiano Menezes melhor nos apresenta:

> O que é uma exposição: uma exibição que oferece ao olhar objetos, ou idéias? A exposição museológica somente poderia exibir objetos circunscritos em sua própria concretude como um ritual de idolatria. Tudo o que se debateu até aqui, porém, em especial o caráter convencional da exposição, conduz a direção diversa, em que o objeto aparece fundamentalmente como suporte de significações que a própria exposição propõe (MENEZES, 1994, p. 24).

Dessa forma, a partir das palavras de Menezes sobre o que podemos conceituar como exposição, soma-se o caráter devidamente museológico deste processo de percepção de objetos pelos públicos. As significações atribuídas aos aspectos materiais ou imateriais da cultura são um conjunto de leis simbólicas, uma suspensão de uma realidade ordinária a um espaço de memória distinto. Sempre se adequando aos interesses dos agentes e seus contextos, circunscritos em um outro tempo, inseparável de seu território. Fluxo de significação que se adapta a diferentes culturas, estéticas e éticas. Movimento consciente de mudar de lugar. Passagem e travessia coletiva entre o tempo via memória. Em outras palavras, a musealização.

A musealização, portanto, é o processo iniciado a partir do reconhecimento da musealidade de algo. A musealidade, característica reconhecida e elegida por uma comunidade, é o que banha os objetos considerados como possuidores de valor, elevando-os simbolicamente do cotidiano. E, quando expostos, esses objetos são condicionados a se relacionarem com os públicos. O que nos leva a concluir que a forma pela

qual são expostos é um imperativo para a comunicabilidade da musealidade e a fruição dos públicos.

Enquanto processo de cultura e memória, a musealização é uma experiência de criação (BRULON, 2019), um trânsito sensível que distinguirá certos aspectos culturais de outros. Conforme nos diz Tereza Scheiner (1998), a museologia é um campo de reflexão que transborda o "museu". Tomando como objeto de estudo a museologia, esse deslocamento de seleção e distinção, uma suspensão simbólica ou passagem criadora (BRULON, 2018), tal processo é passível de ocorrer em qualquer espaço dependendo dos agentes, intenções e contextos que o permeiam.

Assim como os palácios renascentistas, muitas exposições não precisaram de museus para fazerem uso de uma configuração museal como suporte. A musealidade se constrói de maneira consciente para com os aspectos de maneira independente de uma institucionalidade, para além da definição normativa de museu.

Expor, por sua vez, é uma ação que pode ser atravessada pela ótica museológica em diferentes aspectos e a depender sempre dos agentes que possuem a autoridade sobre o objeto exposto. Diferentes corpos, territórios e cosmovisões interpretam seus patrimônios - e interpretam outros patrimônios também - de maneiras diversas e plurais. Podendo o mesmo significante ter significados múltiplos a partir do olhar lançado e do valor escolhido a ser enunciado. Uma exposição museológica, marcadamente lida sobre o olhar museológico, faz o uso consciente desse aparato de poder e autoridade para comunicar aos públicos uma mensagem construída.

Pensaremos a curadoria aliado ao pensamento de Marília Xavier Cury (2021), enquanto um ciclo completo de ações ao redor do objeto museológico, enquanto tudo que perpassa a musealidade, o que lhe atravessa de maneira a condicioná-la aos interesses em disputa. O objeto sozinho não fala por si, mas, sim, reverbera os discursos que sobre si foram confeccionados, a musealidade que lhe foi elegida.

A musealidade e a forma de representar sempre estão intimamente relacionadas. Escolhe-se o que ressaltar e o que esconder, assim como qual a melhor maneira de atribuir valor ao objeto a partir da intenção da musealização. A partir disso, se pode concluir que mesmo espaços que não se auto-intitulam "museus" são atravessados pelo objeto da museologia, a musealização, podendo se apropriar de conceitos caros ao campo de maneira empírica, bem como o campo museológico consegue apontar a qualidade científica de seu saber em experiências museológicas não museais.

O diretor Saraiva vê a musealidade enquanto força comunitária (SCHEINER, 1998) constituinte do Parque Lage. Ele considera que a EAV é, de fato, uma instituição museológica, pois seu objetivo encontra-se na construção contemporânea e contínua de valores sociais e artísticos, sem a pretensão que estes alcancem o patamar museal institucionalizado.

Figura 1 - Visão externa das cavalariças históricas do Parque Lage



Fonte: Pedro Marco Gonçalves

Ele afirma:

> Considerando que nós somos um complexo museológico! Toda a floresta da Tijuca com sua fauna e flora, o conjunto arquitetônico e paisagístico patrimonializados, e o memorial que abarca a história da escola – Memória Lage -, e o processo de reflexão contínuo de valores. Um complexo que lida com ações de musealidade no âmbito da produção de valores artísticos. Eu vejo uma instituição altamente museológica, mas altamente museológica não no sentido do musealizado, mas no sentido dos processos de criação de valores sociais. E essa criação de valores que a museóloga Tereza Scheiner vai considerar como "força" social. Que é tanto uma força do objeto quanto uma força comunitária. Então, eu vejo a escola com a propriedade de criar valores, a propriedade de indicar processos de musealização, existir como força de musealidade. Não como força museal, que é uma coisa que tá dentro do museu. Mas como força de musealidade. Porque toda força de musealidade está sempre fora do museu! A musealidade quando é concluída, se estabelece no âmbito do museu, seja ele tradicional ortodoxo ou não, e aí a escola já não se preocupa mais com aquilo. A escola se preocupa com essa força integral que são valores que estão aí se dando (Saraiva, 2023, informação verbal).

Antes de abordarmos as exposições em si da EAV Parque Lage, faz-se necessário o reconhecimento de uma problemática para a discussão aqui proposta. Em seu depoimento, Saraiva argumenta que o Parque Lage é, de fato, um museu. Seu argumento tem como fundamento a abordagem de Scheiner (1998) que identifica o museu como fenômeno. A partir da leitura de George Henri Riviere sobre o EcoMuseu, Scheiner terá um olhar holístico sobre o campo do patrimônio e da memória, algo que nos leva a um olhar integral do que entendemos como "Museu".

> Se as coisas se transformam e se o sentido está na relação, o Museu poderá então ser percebido enquanto dobra, enquanto fenômeno, enquanto processo - livre, plural, em permanente e contínua mutação. É nesse Museu que acreditamos: o Museu como se dá *no instante*, em todas as suas formas, em todas as suas manifestações, também chamadas "museus": a praça, a aldeia musealizada, a cidade-monumento, o jardim botânico, o zoológico, o aquário, o parque nacional, o centro de ciência e técnica, a galeria de arte contemporânea, o Ecomuseu. (SCHEINER, 1995, p. 26)

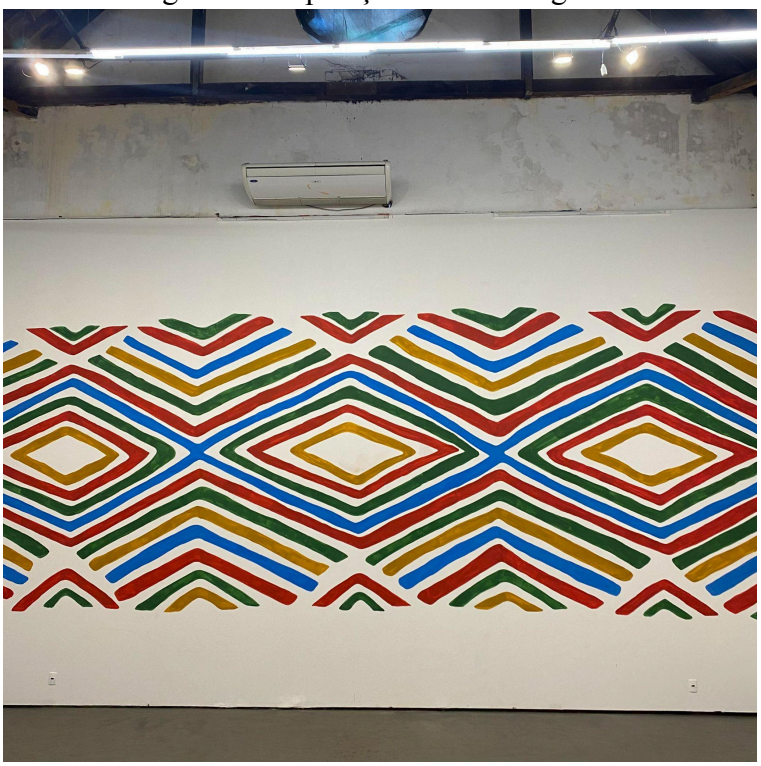
A discussão metamuseológica (CURY, 2020), tentando pensar a museologia a partir de si própria, nos leva a uma problemática na qual o Parque Lage pode ser lido enquanto um "Museu" mesmo não o sendo institucionalmente. Aqui, não cabe uma análise prescritiva ou uma imposição teórica, porém é preciso reconhecer como diferentes chaves de leitura museológica possibilitam interpretações plurais do mesmo objeto.

Exposição, presença e ocupação

A exposição "Elas Indígenas", curada por Toni Lotar e Alberto Saraiva, tem como objetivo explorar a produção de oito mulheres indígenas de oito territórios diferentes. Entre as artistas estão Vãngri Kaingáng, do Rio Grande do Sul; Tapixi Guajajara, do Maranhão; We'e'ena Tikuna, do Amazonas; Ana Kariri, da Paraíba; Mara Kambeba, do Amazonas; Juliana Guarany, do Rio de Janeiro, Benilda Kadiwéu e o Coletivo Kadiwéu, da aldeia Campina, representado por Samila Fernandes, do Mato Grosso do Sul. A exposição ficou aberta aos públicos nas cavalariças históricas do dia 22 de julho ao dia 10 de setembro de 2023, como parte do Plano de Atividades Anuais da EAV Parque Lage, com patrocínio do Instituto Cultural Vale, via Lei Federal de Incentivo à Cultura.

A exposição tinha como objetivo apresentar a concepção ocidental de "arte" sob a perspectiva das artistas supracitadas, levando a reinterpretam esse ideal a partir de suas próprias referências. As obras são todas em suporte de tela, com exceção de um mural com grafismos, que recebe os visitantes na primeira parede das cavalariças.

Figura 2 - Exposição ELAS Indígenas



Fonte: Pedro Marco Gonçalves

A presença de povos indígenas no espaço do Parque Lage não é um fato novo. Vale lembrar que houve a construção da Oca Kupixawa, em 2014, para lançamento de um livro no período do G20, a única oca indígena na Zona Sul do Rio de Janeiro, feita para ser um espaço de debate e reflexão sobre os atravessamentos que perpassam comunidades indígenas no território do Rio. A Oca foi alvo de um incêndio na noite de 26 de junho de 2021, com suspeita de ter sido criminoso, algo que nos retoma ao contexto do debate público ao redor do PL 490/70, o "Marco Temporal" e as manifestações indígenas contra esse projeto de lei que foi derrubado pelo STF em setembro de 2023 (G1 Rio, 2021).

Na entrevista, Saraiva indaga: "Onde estão as pessoas negras e indígenas na escola?". Hoje, uma forte presença indígena na rotina do Parque Lage pode ser vista na parte externa, entre as cavalariças e o palacete, onde diferentes etnias vendem seus objetos, mas essa presença ainda não infiltrou a dinâmica institucional da Escola. Saraiva enfatiza o movimento da Escola de abrir-se às novas disputas que surgiram com a presença indígena plena no Parque Lage, no Dia Internacional dos Povos Indígenas (9 de agosto), o Parque Lage foi espaço de celebrações e feiras indígenas pelo segundo ano consecutivo.

Figura 3 - Exposição ELAS Indígenas

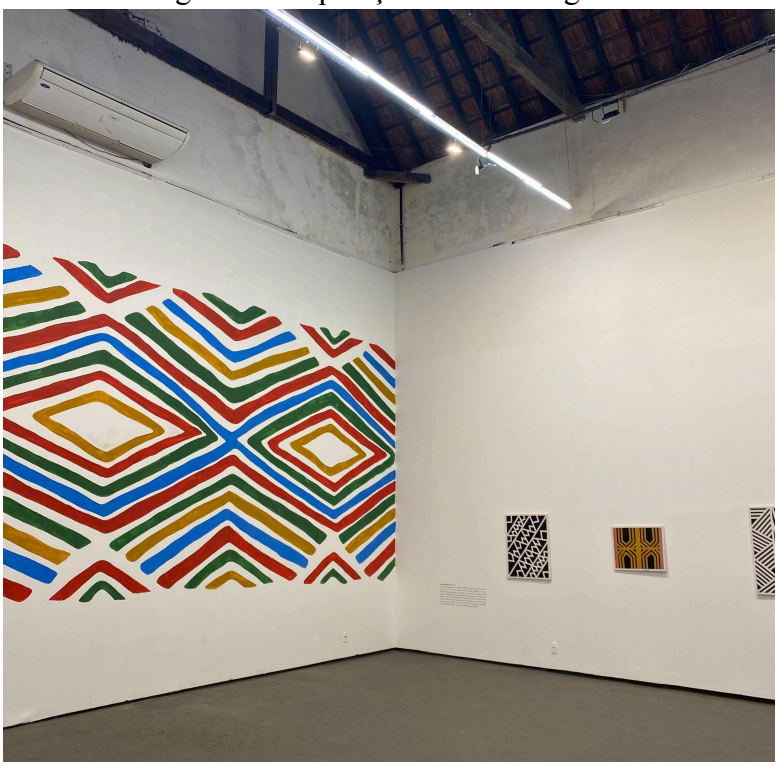


Fonte: Pedro Marco Gonçalves

Uma exposição de um museu é, ao fim e ao cabo, um ambiente artificial. Ela não se reproduz na natureza e só consegue ser concebida a partir da intencionalidade dos agentes que o instrumentalizam. Tais agentes têm o poder de decisão e de memória sobre o tema a ser explorado, a partir dos interesses evocados podendo ser um instrumento de compromisso com a vida ou um louvor a um passado imaginado, algo que Mário Chagas (2002) irá chamar de "poder de memória" e "memória do poder".

O autor nos aponta como a estética de uma exposição é também um instrumento de persuasão, que "remontar" um passado é "inventar" um passado, e dessa forma podemos afirmar que é inventar um presente também. A representação nesse espaço de valoração apartado da "vida comum" por meio da musealização é o motor de discursividades que operam na manutenção do imaginário da "vida comum". Em outras palavras, o movimento de musealização é um movimento de poder que molda e é moldado a partir da agência de sujeitos históricos e portanto é passível de ressignificar como as presenças nesses espaços se dão.

Figura 4 - Exposição ELAS Indígenas



Fonte: Pedro Marco Gonçalves

Podemos pensar como a expografia se constitui em um elemento narrativo arbitrário. Ela, por si, enquanto formato, já condiciona a leitura do conteúdo e a qualidade da fruição em relação ao objeto exposto. Ou seja, a própria maneira de expor não é neutra. Na representação de corpos e memórias indígenas é incontornável o caráter da violência colonial, museus etnográficos do mundo inteiro abordam essa cultura de diferentes maneiras, de experimentações sociais e participação ao discurso austero e único.

Da mesma forma como podemos observar a presença indígena ocupando museus tradicionais, temos que apontar o movimento de comunidades indígenas musealizando seus próprios territórios e patrimônios. Um dos exemplos é o Museu dos Kanindé como aponta Suzenalson da Silva Santos (2021), sendo um processo museal iniciado em 1995, pelo cacique do povo Kanindé José Maria Pereira dos Santos, o Sotero, com objetivo de ser um espaço de afirmação identitária da etnia e do território. O Museu dos Kanindé foi o primeiro museu indígena criado no Ceará, com o intuito de explorar o olhar indígena sobre sua própria cultura material.

O primeiro museu indígena em "primeira pessoa" no Brasil foi o Museu Magüta, localizado em Benjamin Constant, AM, fundado em 1991, porém iniciado enquanto processo museológico desde 1985. Com objetivo de lutar pela demarcação de terras e afirmar sua identidade Tikuna ao invés da ideia de "caboclo", o Museu Magüta se apropria da ideia de museu e a transforma em instrumento de disputa do próprio conceito de museu (ABREU, 2012).

A presença indígena em museus tradicionais se faz presentes em diferentes níveis, podemos apontar a co-curadoria e a gestão compartilhada de coleções como um nível e a consulta como outro. A autoridade sobre seu próprio patrimônio é uma decisão das próprias comunidades e parte da ética museológica é respeitá-la.

O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP desenvolve ações em direção ao direito indigena da musealização. Segundo Marília Xavier Cury (2023), o MAE-USP, mesmo não sendo um museu indígenas, tenta proporcionar o protagonismo dos grupos e etnias presentes em seu acervo e exposições. O movimento do museu à colaboração é descrito pela autora dentro de suas problemáticas e contradições, buscando ver para além da romantização, no qual os diferentes agentes disputam, sobretudo dentro de um museu universitário. A condicionante de um museu universitário coloca o MAE-USP em um outro espaço simbólico de disputa por não ser diretamente afetado pelos interesses privados, possibilitando um espaço de experimentação.

Cury (2023) nos lembra atentamente do papel que o Estado Brasileiro possui na salvaguarda da memória e do patrimônio dessas comunidades e como na ausência de políticas públicas, a cultura material desses povos é hostilizada pelo abandono ou descaso de uma análise sensível necessária. Da mesma forma como interesses privados se apropriam de pautas indígenas, trazendo camadas de complexidades que merecem ser pontuadas por não serem feitas ao acaso.

Da mesma maneira, podemos pensar a exposição "Dja Guata Porã", aberta no Museu de Arte do Rio em maio de 2017, enquanto um exercício decolonial de curadoria compartilhada, como afirma Leandro Guedes e José Ribamar Bessa (2020). Os autores nos apontam para o exílio simbólico que comunidades indígenas enfrentam nos regimes museais, e a exposição como possibilidade de combate ao estereótipo e possibilidade de construção de narrativas próprias sobre si. Guedes e Bessa iram nos apontar para como essas experiências de co-criação compartilham uma base teórica comum, essa sendo a Museologia Experimental e a Museologia Social.

Esse referencial teórico nos aponta para dois planos de análise conceitual: o primeiro sendo que a coparticipação da comunidade é o caráter central e distintivo da Museologia Social (MORAES, 2021); e, em segundo lugar, é a Museologia Experimental enquanto dobra epistemológica do fazer museu autorizado, entendendo que esse é feito a partir e para um olhar iluminista, masculino e branco, sendo construído para que a norma e a disciplina da cultura e dos corpos se sobreponha a experiência humana (BRULON, 2022).

Na exposição aqui analisada, iremos primeiramente analisar o todo, entendendo que a fruição dos públicos e a narrativa se estabelece com uma visualidade do espaço integral antes mesmo das obras individuais apresentadas. A musealidade é comunicada enquanto senha visual conjunta antes mesmo das obras serem fruídas em seu universo particular.

Assim, podemos perceber como a curadoria fez a escolha de uma expografia no estilo "Cubo Branco". O Cubo Branco, tradicionalmente

caracterizado pelas paredes brancas e pouca densidade de quadros expostos, com seus respiros regulares e luz difusa, é um modelo de museografia canônico desde a primeira metade do século XX. Eleito como paradigma após sua incorporação às exposições do MoMA (MORAES, 2014), o Cubo Branco carrega consigo a pretensão de situar o público diante de uma obra destacada de seu contexto, uma obra sem a interferência de molduras ou de cores, colocada sobre uma superfície "neutra". A suposta neutralidade do branco advém da ideia da física de que o branco é a ausência da cor, que isso destacaria a obra de arte moderna, isolando-a de tudo e todos os estímulos que a cercavam (O'DOHERTY, 2002).

Figura 5 - Exposição ELAS Indígenas



Fonte: Pedro Marco Gonçalves

Contudo, embora o espaço seja percebido antes do conteúdo exposto, o Cubo Branco foi originalmente conceituado para ser um culto à arte europeia dita moderna, com as cores das obras sobressaindo sobre o fundo branco. A presença de uma construção compartilhada com os sujeitos e a possibilidade de "cruzamento", possibilitando, dentro de seus limites, reimaginar os modos de representação e construir diálogos que almejem a ressignificação por todos de um patrimônio comum. A exposição "ELAS Indígenas" dentro de sua proposta, pode ser um passo ao reconhecimento necessário da presença indígena nos espaços museológicos e de arte, sempre em direção a uma função social que se oriente pela humanização dos sujeitos e a potencialização criadora de memória dos corpos.

O texto da exposição, escrito por Saraiva, diz aos visitantes que a exposição seria a primeira iniciativa de construir uma escola de arte mais

indígena. O texto também anuncia o programa de "Ações Indígenas Permanentes", que tem como início as primeiras docentes indígenas da EAV Parque Lage, Varin Mema, indígena do povo Marubo e doutora em antropologia PPGAS/UFRJ/MN, lecionando sobre grafismos indígenas, e Ana Cariri, artista e ativista de políticas públicas para povos indígenas do Brasil.

Figura 6 - Exposição ELAS Indígenas



Fonte: Pedro Marco Gonçalves

A presença do Cubo Branco em um contexto não museal nos convida a outras possibilidades de fruição e de participação. A intervenção dos grafismos na parede principal mostra como outros espaços e agentes conseguem dobrar e expandir os modelos museológicos canônicos, mesmo em seus limites e contradições, considerando que a presença indígena plena em um Cubo Branco não permite que ele seja totalmente embranquecedor. A presença de corpos enquanto sujeitos nesses espaços os expande para outras possibilidades de encontro e narrativa. Uma que, mesmo em suas contradições e limites, distingue-se da tradição museal do colecionismo europeu.

Conforme nos aponta Igor Simões (2021), o enquadramento curatorial da tradição das artes brasileiras apresenta limites e limitações ao envolver outros agentes, sobretudo pessoas racializadas. Embora Simões utilize a arte e a poética negra em seu texto, podemos pensar como a imposição de silenciamento desses corpos e subjetividades se aplica também às comunidades indígenas, sobretudo se encararmos o recorte de mulheres indígenas.

A fruição e as tensões desenvolvidas na exposição "ELAS Indígenas" nos convida à reflexão sobre o papel das instâncias museológicas na aliança

com comunidades marginalizadas e como esses pactos de cuidado podem ser desenvolvidos. E parte de reconhecer as problemáticas é reconhecer que o Parque Lage está no caminho de uma auto-representação de comunidades indígenas sem a tutela ou intermédio de outros agentes. E quando esse momento chegar, outras problemáticas chegarão também.

Considerações Finais

Se no movimento de apropriar-se do instrumento "museu", os povos indígenas o reconfiguram diretamente, o ampliam, o ressignificam, o mesmo pode ser dito acerca das intervenções ao Cubo Branco. Este, construído para atender as demandas da arte moderna européia do começo do séc. XX, dobra-se por completo no encontro com outros agentes. Torna-se outra coisa, começa a nos apontar outros usos dos mesmos signos, que deixam de representar "objetificações" um dia consolidadas. Nessa qualidade relacional com o Outro, movimento desses sujeitos enquanto agentes, esse espaço branco fechado abre-se para uma cosmovisão que o determina como mediador cultural, e por mais que não seja plenamente horizontal, nos aponta para encruzilhada como possibilidade e re-existência.

Buscamos traçar uma análise para além de purismos e essencialismos, as disputas ao redor da representação e agência é algo que perpassa todas as instituições museológicas. Não há respostas prontas ou soluções estabelecidas. A abertura ao diálogo com o outro é um movimento de experimentação em busca da emancipação.

A Museologia Social e a Museologia Experimental nos apontam para uma museologia que sirva para a vida (DECLARACIÓN de CÓRDOBA, 2017), que consiga possibilitar encontros e mudanças na realidade material dos sujeitos históricos. Essas mudanças são sempre graduais e complexas, mas parte do exercício de descolonizar o pensamento museológico é a mudança ativa dos sujeitos com seu direito à musealização (BRULON, 2020).

A exposição "ELAS Indígenas" é um exercício de mulheres indígenas musealizando sua produção artística conforme entendem e ocupando um espaço institucional na qual lhes foi negado. Os ruídos na comunicação museológica, dessa maneira, pode nos indicar uma consequência natural da mudança de agentes. Podemos pensar que os grafismos na parede central estabelecem uma clivagem com o Cubo Branco que não seria explorado se as artistas não fossem, necessariamente, mulheres indígenas.

Escolher esse objeto de estudo específico também pode nos indicar outros caminhos de infiltração nos espaços de arte que não sejam museus. Espaços esses que podem ser apropriados e que sejam submetidos a revisões que talvez possam servir de exercício museológico mais permanente do que instituições museais.

Com a exposição temporária "ELAS Indígenas", a EAV Parque Lage, assim como diversas instituições museais que buscam abrir-se para o Outro, caminha no árduo e complexo caminho em direção à democratização e pluralidade. Apesar de todas as problemáticas envolvidas e uma longa

trajetória pela frente, a instituição EAV Parque Lage reconhece seu lugar enquanto agente político na construção de memória, narrativa e identidade cultural.

Entrevistas

SARAIVA, Alberto. Entrevista concedida a Pedro Marco Gonçalves em 13 de maio de 2023. Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Rio de Janeiro, 2023.

SARAIVA, Alberto. Entrevista concedida a Pedro Marco Gonçalves em 13 de julho de 2023. Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Rio de Janeiro, 2023.

Referências Bibliográficas

ABREU, Regina. **Museus indígenas no Brasil: notas sobre as experiências Tikuna, wajãpi, Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno e Galibi Kali'na.** In: FAULHABER, Priscila; DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; BORGES, Luíz C.. Ciências e Fronteiras. Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2012.

BRULON, Bruno. **Museums and their borders: teaching and learning from experimental museology: Decolonising Museology.** ICOM/ICOFOM Study Series, p. 45 - 57, 2022.

BRULON, Bruno. **Museus, patrimônios e experiência criadora: ensaios sobre as bases da Museologia Experimental.** In: MAGALHÃES, Fernando; COSTA, Luciana Ferreira da; Hernández, Francisca Hernández; CURCINO, Alan. Museologia e Patrimônio. Vol. 1. Leira: Instituto Politécnico de Leira, p.199-231, 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/41793336/Museus_Patrim%C3%B4nios_e_Exp>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRULON, Bruno. **Os Desajustados na Floresta: corpos dissidentes em museus insubordinados.** Museologia & Interdisciplinaridade. Vol. 10, n. 20, jul/dez de 2021.

BRULON, Bruno. **Passagens da Museologia: a musealização como caminho**. Museologia e Patrimônio, v. 11, n. 2, p. 189 - 210, 2018.

CHAGAS, Mário. **Memória e Poder: Dois movimentos.** Cadernos de Sociomuseologia, v. 19, n. 19, 11, 2002.

CURY, Marília Xavier. **Metamuseologia: Reflexividade sobre a tríade musealia, musealidade e musealização, museus etnográficos e participação indígena.** Museologia & Interdisciplinaridade, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 129–146, 2020.

CURY, Marília Xavier. **Narrativas museográficas e autorrepresentação indígena: a museologia colaborativa em construção.** Revista De Antropología Del Museo De Entre Ríos, 7(2), 73–82, 2023. Disponível em: <https://ramer.ar/revista/index.php/ramer/article/view/133>. Acesso em: 30 set. 2023.

CURY, Marília Xavier. **O Protagonismo Indígena e Museu: abordagens e metodologias.** Museologia & Interdisciplinaridade, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 14–21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/38267>. Acesso em: 30 set. 2023.

DA SILVA SANTOS, Suzenalson. **Museu Kanindé: Fórum de Conhecimentos a Ancestralidade Indígena.** Museologia & Interdisciplinaridade, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 52–59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36178>. Acesso em: 30 set. 2023.

DECLARACIÓN DE CÓRDOBA (2017), **XVIII Conferencia Internacional de MINOM: La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada.** MINOM-ICOM. Disponível em: <http://www.minom-icom.net/2017-18th-internacional-conference-minom-icom-cordoba-argentina-2017>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DESVALLÉES, André. MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia.** Tradução de BRULON, Bruno. CURY, Marília Xavier. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013. Disponível em: <https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. ***Microfísica do poder***. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GUEDES, Leandro; BESSA, José Ribamar. **Curadorias compartilhadas em exposições indígenas: o caso de "Dja Guata Porã" no Museu de Arte do Rio.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 89-117, jan./jul. 2020.

INCÊNDIO DESTRÓI PARTE DE OCA INDÍGENA NO PARQUE LAGE, NO RIO. G1 Rio, Rio de Janeiro, 26 de jun. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/26/incendio-destroi-parte-de-oca-indigena-no-parque-lage-no-rio.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico.** Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. DOI: 10.1590/S0101-47141994000100002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5289>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAES, Julia Nolasco Leitão de. Horizontes e Itinerários da participação dos públicos nos Museus. Museologia & Interdisciplinaridade, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 168–190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/39053>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MORAES, Julia Nolasco Leitão de. **Museu, informação artística e "poesia das coisas": a divulgação artística em museus de arte.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - UFRJ-IBICT, Rio de Janeiro, 2014.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCHEINER, Tereza. **Apolo e Dioniso no Templo das Musas. Museu: gênese, idéia e representações na cultura ocidental.** Rio de Janeiro, 1998. 152f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SIMÕES, Igor Moraes. **Todo cubo branco tem um quê de Casa Grande: racialização, montagem e histórias da arte brasileira.** Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte, Porto Alegre, volume 3, número 1, p. 314 329, maio de 2021.

Recebido em: 23/10/2023 * Aprovado em: 05/04/2024 * Publicado em: 31/08/2024

GONÇALVES, Pedro Marco; UZEDA, Helena Cunha De. Fruição e possibilidade no palácio-floresta: o olhar museológico e a presença indígena na escola de artes visuais do Parque Lage. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 322-339, mai./ago. 2024.

TRAJETÓRIAS DE VIDA DO POVO PANKARÁ: REAFIRMAÇÕES DA IDENTIDADE ÉTNICA NO SERTÃO PERNAMBUCANO

EDIVÂNIA GRANJA DA SILVA OLIVEIRA[1]
IFSertãoPE, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-6097-6529

ROBERTO REMÍGIO FLORÊNCIO[2]
IFSertãoPE, BRASIL
https://orcid.org/0000-0003-3590-9022

CARLOS ALBERTO BATISTA DOS SANTOS[3]
UNEB, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-2049-5237

RESUMO: *O presente manuscrito busca evidenciar o processo de afirmação da presença indígena e as relações socioambientais na região da Serra do Arapuá, no sertão pernambucano, enfatizando o papel das lideranças nas mobilizações através das histórias de vidas e ancestralidades. Para tanto, foram acionadas as memórias dos indígenas Pankará da Serra do Arapuá, na perspectiva de uma história indígena discutida a partir das interpretações dos conhecimentos sobre a flora, fauna, os sentidos e significados atribuídos ao Rio São Francisco e as nomeações dos indígenas para os diversos aspectos da Natureza. Na intenção de exercitar a história dos Pankará nas dinâmicas de interação com Ambientes, a Serra do Arapuá – área de Brejo de Altitude – e às margens e ilhas no Rio São Francisco, relacionadas às relações parentais e ambientais que são importantes na afirmação da identidade étnica.*

PALAVRAS-CHAVE: *Povos Indígenas; Etnicidade; História; Memória.*

ABSTRACT: *This manuscript seeks to highlight the process of affirming the indigenous presence and socio-environmental relations in the Serra do Arapuá, in the Pernambuco hinterland, emphasizing the role of leaders in mobilizations through life stories and ancestry. To this end, the memories of the Pankará indigenous people of Serra do Arapuá were activated in the perspective of an indigenous history discussed from the interpretations of knowledge about the flora, fauna, the senses and meanings attributed to the São Francisco river and the appointments of the indigenous people to the various aspects of Nature. With the intention of exercising the history of the Pankará in the dynamics of interaction with Environments, the Serra do Arapuá - area of Brejo de Altitude and the banks and islands in the São Francisco River, related to parental and environmental relationships that are important in the affirmation of ethnic identity.*

KEYWORDS: *Indigenous Peoples; Ethnicity; History; Memory.*

---

[1] Doutora em História Social (USP); Professora de História no IF Sertão Pernambucano - Campus Petrolina
[2] Doutor em Educação (UFBA); Professor de Língua Portuguesa IFSertãoPE IF Sertão Pernambucano, campus Petrolina Zona Rural
[3] Doutor em Etnobiologia (UFRPE); Professor Assistente (Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais) UNEB

Introdução

A Serra do Arapuá é um brejo de altitude em meio à Caatinga, localizada no semiárido pernambucano, na região da bacia do Rio São Francisco, em uma área denominada Submédio São Francisco. Está localizada no município de Carnaubeira da Penha, cuja população de 11.782 pessoas, encontra-se assim distribuída: 1.982 pessoas habitando a zona urbana e 9.800 habitam a zona rural, sendo que 96,61% dos moradores da zona rural são indígenas, o que equivale a 9.468 pessoas, segundo o Censo de 2010 (IBGE). A população total do município é composta por 80,35% de indígenas das etnias Atikum (Serra Umã) e Pankará (Serra do Arapuá). Portanto, o município é predominantemente indígena. Em relação a renda, 55% da população possui renda mensal *per capita* de até ½ salário mínimo, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano/IDH (0,537) e mais de 50% da população sendo beneficiária no Programa Bolsa Família (ANDRADE, 2010; SIGAS-PE, 2013).

Pankará Serrote dos Campos é um povo formado por 95 famílias em área reivindicada na zona rural do município de Nova Itacuruba (PE). A pequena cidade de 4.800 habitantes, segundo Censo 2010 (IBGE, 2010), faz parte da microrregião de Itaparica, possui clima semiárido e vegetação predominante de Caatinga hiperxerófila. Com IDH baixo (0,595), a população do município possui renda *per capita* mensal estimada em dois grandes grupos: até ½ salário mínimo (45% da população ocupada) e até 1,8 salário mínimo (13% dos moradores). É antiga área de habitação de grupos étnicos, atualmente habitando a Nova Itacuruba as comunidades quilombolas: Negros do Gilú e Poços dos Cavalos. O povo indígena Pankará Serrote dos Campos e dois novos grupos que estão em processo de emergência étnica, Tuxá Campos e Tuxá Pajéu. Portanto, a Nova Itacuruba é caracterizada pelo baixo índice populacional, poucas oportunidades de trabalho e baixos rendimentos, no entanto, com elevado índice de mobilização étnica, com cinco grupos reivindicando reconhecimentos étnicos, garantias territoriais, direitos à saúde e educação diferenciadas.

Histórias de vida e memória

As histórias de vidas foram registradas conforme metodologia da História Oral, compreendendo que as memórias são recheadas de subjetividades e de representações formuladas a partir das vivências expressas pela compreensão do passado (ALBERTI, 2004). Assim, concebemos que o passado emerge no presente, "misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência" (BOSI, 1994, p. 09). Portanto, buscamos compreender os relatos de vida exercitando reflexões sobre os acontecimentos, acionados para compor a "história" dos povos originários que habitam o sertão pernambucano. Por entender que, como Bordieu

(2006), a trajetória de vida compõe aspectos da individualidade, construção social e biológica, tentamos compreender as narrativas das vidas dos Pankará como afirmação da identidade na Serra do Arapuá imbricados nos processos mobilizadores para o reconhecimento étnico, nas garantias de direitos e no acesso à terra.

O Pajé Pankará Pedro Limeira (Pedro Luiz dos Santos), nascido em 1930, afirma ser filho de Luiz Antônio dos Santos, o "índio mais perseguido pelos brancos", conhecido como Luiz Limeira, era também Pajé. O avô, o pai e o entrevistado não estudaram, devido à falta de escolas na aldeia na época. Por isso, é enfático ao abordar a importância das mobilizações dos Pankará pela educação específica e diferenciada. "O povo mais velho não tinha estudo, para aprender alguma coisa, tinha que passar uns dias nas matas, voltava e contava ou fazia as coisas" (PEDRO LUIZ DOS SANTOS, em entrevista em maio/2019).

A família possui a "Ciência do Índio", conhecimento fundamental sobre a ritualística para a afirmação étnica. O pai e o avô da Cacica[4] Dorinha, foram importantes lideranças da Serra do Arapuá que, em parceria com as lideranças da Serra Umã, atuaram ativamente nos processos de mobilizações na Serra da Cacaria (na região da Serra do Arapuá) e na Serra Umã, na década de 1940.

O pai (Luiz Limeira) denunciou as perseguições enfrentadas e reivindicou direitos às terras, através de telegramas, participação de circuitos de trocas ritualísticas e políticas, realizando viagens ritualísticas e de "fugas" em busca de apoio com outros grupos indígenas. Dentre as investidas pelo reconhecimento, enviou, em 1949, uma carta para o Chefe do Posto Indígena Atikum, após viagem a Rodelas (BA), quando recebeu apoio do chefe do Posto Indígena Tuxá, além de orientações para o reconhecimento e proteção do Serviço de Proteção ao Índio – SPI (MENDONÇA, 2012; MENDONÇA, 2013). Em 1952, Luiz Limeira recebeu a visita do antropólogo norte-americano William Hohenthal[5], o mesmo encontrava-se em Rodelas, no povo Tuxá, na Bahia, quando soube que a Serra Cacaria/Arapuá era local de ritual, de habitação de índios. Ao conhecer a área serrana, descreveu como local favorável, com grande disponibilidade de água, possuindo abundantes artefatos arqueológicos, comprovando que era lugar de indígenas. Por essas razões, deveria ter sido a área adequada para a implantação do Posto Indígena e não a Serra Umã, local desfavorável, com escassez de águas e clima muito seco.

Hohenthal atestou também a existência de, em torno, 1.000 remanescentes de índios Huamué, os índios "Pacará ou Pacarais" habitando as duas serras, Cacaria e Arapuá. Além de realizar denúncia sobre as

[4] Optamos pelo uso do termo cacica (feminino de Cacique), por ser utilizado pelas comunidades indígenas locais.
[5] William Dalton Hohenthal Jr foi um pesquisador da Universidade da Califórnia em Berkeley, empreendeu viagem pelo Sertão do São Francisco nos anos de 1951 e 1952 sob a chancela do SPI, com o objetivo de efetuar estudos etnológicos sobre os indígenas dessa região. Durante sua estadia com os grupos indígenas, enviou correspondências para o Chefe do Posto Indígena da I.R.4, sediado em Recife, também produziu relatório para o SPI, enviou "artefatos recolhidos entre os índios, destinados ao Museu de Antropologia da Universidade da Califórnia" (SILVA, 2007, p. 162) e publicou artigo na Revista do Museu Paulista em 1960.

perseguições feitas por famílias “poderosas” da cidade de Floresta contra a família do índio Luiz Limeira (HOHENTHAL, 1960, p. 61).

Na cosmologia dos indígenas no Nordeste é fundante a ritualística do Toré e o complexo da Jurema. Segundo o Pajé Pedro Limeira, a Jurema é usada para cura, faz limpeza e fortalece o corpo, contudo, para funcionar tem que ter o ritual, cantar o toante. Explicitou que a função de Pajé não é por indicação, é escolhido pela Natureza. Nascendo diferente, a aprendizagem ocorre pelos “Encantados”, nas matas, o Pajé destaca que não sabe ler e escrever como os irmãos, mas possui a sabedoria (OLIVEIRA, 2014).

Pedro Limeira casou com a índia da Serra Cacaria, Emília Olindina dos Santos. Os filhos foram criados na Cacaria, local de tradição, onde sempre dançaram o Toré no Terreiro Sagrado. Em um estudo, foi evidenciado que D. Emília nasceu na aldeia Roçado, no pé da Serra Cacaria. Os pais eram da Serra do Arapuá, chamavam Olindina Maria de Souza e Olímpio Barbosa de Souza. Desde tenra idade, aprendeu afazeres domésticos, da agricultura e dos rituais. Em um destes rituais, conheceu o seu esposo e, aos 16 anos, casaram-se, em 1949. Da união, resultou o aumento da família, “12 filhos, todos nascidos na Serra do Arapuá, alguns com ajuda das parteiras, outros sozinha. São dez homens e duas mulheres, sendo a filha Maria das Dores (Dorinha), a “nossa Cacica” (D. Emília dos Santos, em entrevista em maio/2019).

O Pajé Pedro Limeira contou que em épocas de grandes secas era obrigado a ir trabalhar em São Paulo ou descia a Serra e plantava cebola nas margens do rio, na condição de meeiro. Desistiu de trabalhar em terras dos outros na “beira do rio” e resolveu plantar somente em suas terras, na Cacaria. Destacou que em períodos de chuva, planta feijão de corda, batata-doce, mandioca e milho. Apresentando os nomes indígenas “Caibora” (feijão-de-corda) e “Atí” (milho), na língua do “Velho Ajucá” (PEDRO LUIZ DOS SANTOS, 2019).

As relações parentais são originárias na Serra Negra, as “raízes” da família do Pajé Pedro Limeira é da Serra Negra e Serra Umã, a bisavô era da família de Chico Lata. Afirmou que a Serra Negra é dele: “eu tinha as frases que veio da Serra Negra para a fazendinha, na Barra do Tarrachil. A Serra Negra é indígena, é nossa. A família da minha esposa, Emília, também tem a raiz na Serra Negra” (PEDRO LUIZ DOS SANTOS, 2019).

Sobre o povo Atikum, o Pajé relatou a conquista pelo reconhecido por conta dos índios das serras Cacaria e Arapuá, especialmente, a família Limeira. Na chegada dos representantes do SPI, os “caboclos” da Serra Umã não conseguiriam realizar um ritual forte; então, a família Limeira foi fortalecer o ritual (PEDRO DOS SANTOS, 2019). Sendo evidenciado em um estudo sobre o povo Atikum as relações parentais, de compadrio e a ritualística com os índios da Serra do Arapuá, reconheceram que a família Limeira e o atual Pajé Pedro Limeira são grandes conhecedores da “ciência do índio” (SILVA, 2007). Confirmando as relações e fluxos ritualísticos entre os habitantes das referidas serras.

Afirmando a presença indígena na Serra do Arapuá/Cacaria, a filha do Pajé Pedro Limeira e de Dona Emília, neta da liderança Luiz Limeira, a Cacica Dorinha, nasceu em junho de 1964, na Serra da Cacaria, e se tornou uma liderança local. “Sempre vivi sob a orientação e no acompanhamento dos rituais praticados pela minha família, sempre estive em contato com as tradições religiosas indígenas” (MARIA DAS DORES DOS SANTOS, em entrevista em dezembro/2018).

A Cacica afirmou que a família sempre sobreviveu das práticas agrícolas e de artesanato produzidos pelos pais. Sobre a participação no processo de mobilizações dos Pankará, Dorinha afirmou que, em 1998, passou a fazer parte das mobilizações em defesa do seu povo:

> A partir de então, eu, junto com as lideranças de meu povo, alcançamos muitas conquistas após enfrentamentos de vários desafios. Considero como um dos maiores desafios enfrentados na minha caminhada, enquanto líder do meu povo, foi a luta pelo reconhecimento do povo, logo em seguida, a conquista pela Saúde e por uma Educação Específicas, que atendesse as necessidades do meu povo. Atualmente, um dos maiores desafios ainda é a demarcação do território, ainda em processo de delimitação. Considero como as maiores dificuldades na minha atuação, como líder do povo, o enfrentamento das constantes ameaças, perseguição e descriminação por parte dos políticos e posseiros que habitam o território da Serra do Arapuá. Mesmo assim, seguirei firme em defesa dos direitos do meu povo (MARIA DAS DORES DOS SANTOS, dezembro/2018).

A década de 1990 foi considerada um período marcante para o país, com leis e regulamentações prenunciadas pela Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988. Em relação aos indígenas no Sertão do São Francisco, a referida década foi importante pela ocorrência de um acentuado processo de novas ou “retomadas[6]” de mobilizações étnicas. Neste sentido, a Cacica afirmou que participou de forma efetiva no processo da autodenominação dos indígenas, que em companhia do Pai, o Pajé Pedro Limeira, e do Pajé Manoelzinho Caxeado, foram participar do I Encontro Nacional dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, na cidade de Olinda (PE), em janeiro de 2003.

Destacou que antes da viagem sonhou que andava entre a Serra da Cacaria e do Arapuá, na região do Boqueirão, onde havia muitas flores brancas, borboletas e palavras voando. Havia um jardim e no centro uma palavra, Pankará. Ao chegarem no Encontro, no momento de fazer a identificação do povo, sentiu uma forte dor no peito, lembrou do sonho e do nome, apresentaram o ritual e se autodenominaram *Povo Pankará*, “povo

[6] Termo utilizado pelos indígenas do Nordeste relacionado a área que reivindicam como direito ao território. Em Pernambuco também é utilizado para designar o processo de estadualização das escolas indígenas, na mobilização pela autonomia e pelo direito a Educação Específica e Diferenciada (ALMEIDA; SILVA, 2014).

resistente". Então, "alguém de Brasília que participava do evento afirmou que os indígenas na Serra do Arapuá existiam há muitos anos, que tinha registro de documento deles, com o nome Pacará" (MARIA DAS DORES DOS SANTOS, 2019). Mas, o sonho revelou Pankará e foi escolhido para a identidade do povo.

Após o retorno à Serra, Dorinha continuou o processo de mobilizações com os indígenas do Arapuá e, em junho de 2003, através de um ritual, foi escolhida Cacica, pela Natureza e formado um Conselho Tribal, composto por 12 lideranças. A partir do ritual, foi apresentada aos indígenas da Serra e reconhecida como liderança maior.

O processo de organização política, com escolha de cacicado e de Conselho Tribal, faz parte das práticas de organização política de praticamente todos os povos indígenas no Nordeste, implantado no passado em muitos grupos pelos funcionários do SPI. Dorinha Pankará, além de Cacica, ocupa outros cargos e funções na organização sociopolítica do seu povo. Ela diz sentir orgulho de representar o povo e contribuir na luta junto aos demais povos indígenas do Brasil, "sinto que carrego esta luta como uma Missão de Vida" (MARIA DAS DORES DOS SANTOS, 2018).

Sobre a condição de mistura, a Cacica afirmou que os índios, ao longo do tempo, misturaram-se com não indígenas. E, próximo a Serra do Arapuá tem o Quilombo Tiririca das Crioulas, com relações parentais e históricas com os Pankará. A afirmação da identidade não é pela aparência física, mas pela preservação da tradição, da cultura e das mobilizações, pois, desde os antepassados, a história é cravada na Aldeia Cacaria, incluindo o nome, da "época em que os índios eram espancados e, muitas vezes, mortos. Eles eram enterrados em jarras (urna funerária) e hoje existem muitos cacos dessas jarras" (GOMES, 2017, não paginado). O avô enfrentou muitas perseguições dos "posseiros".

Afirmou que, entre 1940 a 1980, os indígenas eram "tratados como escravos", obrigados a pagar "rendas". A Serra do Arapuá foi ocupada por famílias poderosas da cidade de Floresta. Os "posseiros" praticavam violências para submissão dos indígenas, mas essas mesmas famílias permanecem agindo para submissão do povo Pankará, com uma nova estratégia: a apropriação da identidade indígena para usurpar o poder do povo, na intenção de fazer a gestão do Território Indígena Pankará. A fala da Cacica entra em concordância com a pesquisa de Hohenthal (1960), registrada em tópico anterior, na história de vida do seu Pai, o Pajé Pedro Limeira.

Dorinha também relatou que atualmente existe uma grande tensão na Serra do Arapuá devido à demora na finalização do processo de demarcação e desintrusão das terras, com ameaças e perseguições. Os não indígenas, denominados pelos Pankará de "posseiros", estão fazendo investidas e ameaças para os indígenas comprarem as terras que sempre foram habitadas pelas famílias indígenas, nunca saíram da Serra, mesmo quando proibidos, escondiam a identidade indígena e praticavam os rituais sagradas à noite, nas matas e na Serra Umã. Afirmou que quando ocorrer a finalização do

processo de demarcação e desintrusão no Território Pankará, não terá pagamento de indenizações a indígenas, somente aos não indígenas e declarou que existem mais de 70 não indígenas ocupando o Território Pankará.

O processo de demarcação e desintrusão da Terra Indígena Pankará Serra do Arapuá iniciou em 2010, com a emissão da Portaria 413 e o reconhecimento do povo e do Território Serra do Arapuá como área indígena. Com a previsão de delimitação de 15 mil hectares e, em 2014, foi finalizado o Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação - FUNAI (RCID[7] - FUNAI), realizando atividades, nomeado de Grupo de Trabalho (GT - FUNAI), com a participação dos Pankará. Relatou a Cacica que após a finalização e entrega do referido relatório pela FUNAI ocorreu acentuada tensão, com constantes ameaças de mortes.

Portanto, o acirramento de conflitos e disputas podem ser interpretados como estratégias dos não indígenas que são representantes das famílias com "posses" na Serra, dominam o poder político local e os Pankará foram e são envolvidos no jogo das disputas por acesso ao poder municipal. Afirmando a Cacica Dorinha, "tem a missão de lutar pelo povo, mesmo perseguida e ameaçada irá cumprir o dever até o final da vida" (MARIA DAS DORES DOS SANTOS, 2018).

A afirmação da presença indígena na Serra do Arapuá é também afirmada pelo Pajé João Miguel (João Antônio do Nascimento), habitante na região do Agreste, na Serra do Arapuá, nascido em 1962. Declarou que a família é muito boa e muito importante, os avós paternos eram Miguel Rosarinho e Maria de Miguel Rosarinho[8]. Os avós maternos se chamavam Manoel Branco e Antônia Branca. Afirma pertencer à família Amanso, originária das serras Umã e do Arapuá. Viveu a maior parte da vida morando entre essas duas serras, mas destaca que "passava uns tempos na 'beira' do rio plantando arroz, feijão e cebola, na Ilha Grande", no Município de Abaré/BA.

Evidenciou que a família "nasceu nos rituais". A mãe era "Cabocla Mestre da Jurema", rezava na Serra do Arapuá, mesmo sendo da Aldeia Olho d'água do Padre, Território Indígena Atikum. Praticavam os rituais às escondidas, sempre à noite, "por causa dos brancos" que não gostavam, "diziam que a gente era feiticeiro, por isso os Terreiros eram todos escondidos, em cima das Serras, nas matas, distantes das casas" (JOÃO ANTÔNIO NASCIMENTO, em entrevista, março/2019).

Sobre o reconhecimento do povo Atikum, descreveu que costumeiramente a família praticava agricultura na Serra Umã, no período de plantio de mamona, fava, milho e feijão, e praticavam os rituais com os

[7] O referido documento é parte do processo administrativo demarcatório aberto pela Fundação Nacional do Índio, definido através do Decreto n. 1775/96. É uma peça técnica objetivando o embasamento do processo de reconhecimento de um território indígena (GALLOIS, 2004).

[8] No sertão pernambucano era prática usual a atribuição de nome ou sobrenome do esposo para fazer referência a esposa, como também para diferenciar de outro membro da família que possui o mesmo nome, que com o tempo podia transformar em um outro sobrenome da família. Costume ainda hoje existente, principalmente na zona rural.

"caboclos" da Serra Umã. No momento do reconhecimento dos Atikum, não conseguiram fazer um ritual forte e então a família foi morar um tempo na Serra Umã, praticando rituais para fortalecer os "caboclos de lá". Em relação a Serra do Arapuá, afirmou possuir direitos às terras na "cabeça da Serra", na Chapada, herança dos mais velhos. Mas, sempre morou no Agreste, em terras arrendadas, plantando de meeiro, trabalhava também de "aluguel" para os "posseiros" e "compadres" (JOÃO ANTÔNIO NASCIMENTO, 2019).

O Pajé reafirmou que vivem da agricultura, plantando milho, feijão, mandioca, andu e batata-doce e que os indígenas não usam nenhum tipo de veneno, apenas esperam o tempo chuvoso para obter boa colheita. Também, a partir do movimento de reconhecimento da "tribo", passou a ser reconhecido na região como Pajé, recebendo pessoas para rezas e "trabalhos" espirituais. Segundo ele, após o reconhecimento étnico, ocorreu melhoria nas condições do povo e da família, com a conquista de muitos empregos e serviços nas áreas de educação e saúde (JOÃO ANTÔNIO NASCIMENTO, 2019).

Manoel Gonçalo da Silva, conhecido como Neném Pankará, é também uma liderança que representa as práticas tradicionais pela sabedoria e uso dos recursos naturais com finalidade terapêutica e ritualística. Em relação aos cultivos e manejos agrícolas, pratica plantios consorciados e utiliza plantas para o combate de pragas nas roças. Portanto, exercendo práticas de sustentabilidade e de preservação ambiental, como a indicação e fabricação de "garrafadas", remédios de plantas para curas de doenças e profundo conhecedor das plantas sagradas usadas nos rituais, tornou-se uma referência na Serra do Arapuá e região.

Nasceu no Enjeitado, região entre o Agreste e a Chapada da Serra do Arapuá. E, hoje, aos 57 anos, enfatiza que possui melhor preparo físico do que muita gente mais jovem, o que atribuiu sua disposição e boa saúde aos usos diários de chás e "garrafadas", preparados com plantas da Serra. Afirma que nunca foi ao médico e nunca fez nenhum exame de laboratório, nunca sentiu nenhum tipo de dor, sensação de mal estar ou doença. E que os conhecimentos são de "herança tribal". A família sempre foi dos remédios: "Meus avós laboravam com remédios, minha mãe laborava com remédio, meu pai laborava com remédio e eu nasci laborando, fazendo remédio e continuo na mesma cura" (MANOEL GONÇALO DA SILVA, em entrevista em março/2019).

Relatou que antigamente, quando as mulheres e os homens adoeciam de "febre, ferida ou outras doenças, as curas e os remédios eram do mato". Destacou que "todo remédio do mato nós sabia, os encantados nos ensinavam. Nós aprendemos a fazer, chegava, descia e ensinava a nós como fazer os nossos remédios, nossos médicos, nossos 'dotôs' eram os encantado de luz e o pajé" (MANOEL GONÇALO DA SILVA, em entrevista em março/2019).

Sobre a infância e a juventude, narrou que viveu no "mato, nos Toré e nas matas. Era e sou muito cismado, só gosto de viver na mata". O pai era Acino José da Silva, o avô Gonçalves e a avó Maria Gonçalo. A família é toda

da família Gonçalo, "Gonçalão, Gonçalinho, Gonçalo Véi, João Gonçalo, Antônio Gonçalo, Neto Gonçalo, João Gonçalo, Antônio Gonçalo". Reafirmou que a família Gonçalo é da Serra Negra, "vieram pra cá, daqui voltaram pro rio, pra Rodelas, voltaram pra Buíque. É muita história e muito comprida. Em todos os cantos que nós chegamos, tem nosso povo. É tudo parente" (MANOEL GONÇALO DA SILVA, em entrevista em março/2019).

Destacou que a família era muito numerosa. O avô com 12 irmãos "e vieram uma meia dúzia, meu pai veio junto das serras de Umã e do Arapuá". Todos foram e são perseguidos. Por isso, "em todo canto que chego encontro uma 'rama' da família". Afirmou que a Serra Negra é a mãe de todos os índios da região e, devido às perseguições, os indígenas tiveram que fugir da Serra Negra, "uns foram se esconder na região do atual município de Buíque". A Serra Negra, devido a sua vegetação de mata fechada, "serviu durante séculos de abrigo a índios, escravos fugidos e fugitivos da justiça" (MAPEOU, 2008, p. 40).

Afirmou o entrevistado que os filhos dos "caboclos", atualmente os índios Pankará, eram batizados no ritual da Jurema, não eram batizados na Igreja. Não podiam fazer nada, nem podiam plantar e nem fazer farinha, devido às perseguições. E o avô contava que o motivo da saída da Serra Negra foi porque desapareceu uma moça branca. Saíram caçando a moça e não encontraram. A família do avô, os indígenas da Serra Negra, chegaram numa maloca, era uma "loca[9]" de pedra, habitada por "Encantados de Luz e da Natureza", que avisaram para saírem da Serra Negra, pois aconteceria um "derramamento de sangue". Então, uns ficaram e foram acusados de crime pelo desaparecimento da moça, outros fugiram para a Serra do Arapuá. Os brancos continuaram a perseguição, restando aos índios fugirem para outras serras e para Buíque.

A respeito das relações parentais com os indígenas que habitam a região da Serra Negra, no atual município de Buíque, foi afirmado em pesquisa que os indígenas Kambiwá possuem relações parentais e fluxos culturais com os Pankará (ANDRADE, 2014), tendo a Serra do Arapuá como lugar de refúgios de índios e a Serra Negra sendo a referência da identidade Pankará.

> Aqui na serra é um lugar que mais se escondia índio, nunca pegavam. Foi uma persiga grande, os brancos colocaram os escravos pra perseguir a gente, mas aqui eles nunca conseguiram. Mas, hoje, todos nós temos que agradecer a Buíque e a Serra Negra, a nossa identidade, somos de lá (MANOEL GONÇALO DA SILVA, em entrevista em março/2019).

O ancião descreveu que muitas das perseguições eram feitas por negros escravizados, comandadas pelos brancos que se diziam donos das terras: "Negros perseguiam a mando dos brancos". Mas "agora são tudo

[9] Termo popular no sertão que designa um esconderijo embaixo ou entre pedras.

braiado, índio com negro ou com branco". Seu Manoel evidenciou que a mistura da sua família aconteceu a partir da chegada na Serra do Arapuá e Umã, ao misturar-se com outras famílias. Com os Rosa, mesma família dos Atikum que habitam a Serra Umã. Na Serra do Arapuá, a família Gonçalo é uma das mais antigas, misturada com as famílias Caxeado e com os Limeiras. Reforçou que a família é a que tem a história e a verdade, "aqui de lado fica a pedra de Aticum, tem um terreiro. Aqui um caboclo começava dançando o Toré sozinho, ia aparecendo outros caboclos e com três dias aparecia caboclos de todo lado. Aqui é a história e a raiz do povo do Enjeitado, hoje a gente continua na luta, somos fortes" (MANOEL GONÇALO DA SILVA, 2019).

Em relação ao Rio São Francisco, Neném Pankará falou da família (os Gonçalves), que possuíam relações parentais às margens do rio, ao destacar que "um tio viveu toda a vida nos terrenos dos Caribés, perto de Belém do São Francisco". E, na Velha Itacuruba, morava a família dos Francisco, atualmente os Pankará Serrote dos Campos, na Nova Itacuruba. E os demais familiares dos Francisco foram realocados após a Construção da Barragem de Itaparica, no Projeto Brígida, onde moram seus parentes, João Guarda, Zé Francisco, Valdo e Antônio Francisco. Além de outros parentes que foram realocados na Nova Remanso (BA), onde mora o parente Joaquim Francisco e outros. A origem deste povo é toda do Enjeitado e do Mingu, são todos parentes, como também possui relações parentais com outros grupos indígenas habitantes no sertão do São Francisco.

Reafirmou que são todos parentes e com origens na Serra Negra, foram "braiando" e espalhando pelas regiões das serras e do Rio São Francisco. Com parentes em Pernambuco, nos povos Atikum, Kambiwá e Pankararu, na Bahia, nos povos Tuxá e Tumbalalá. Destacou relações parentais com os negros e brancos "posseiros". Evidenciou as relações socioambientais às margens do rio São Francisco, afirmou que, em épocas de secas, desciam a Serra para fazer trocas e plantios na beira do rio, num porto próximo à cidade de Belém do São Francisco, para buscar sal e trocavam por banana, castanha, laranja, feijão de corda, fava e andu, cultivos agrícolas da Serra. Continuam cultivando até os dias atuais.

Também praticavam agricultura de vazantes no rio, na região da Velha Itacuruba, plantavam mandioca e batata-doce. Informou práticas extrativistas e artesanais: com a palha de Catolé fabricavam arupemba[10], cestos e "bocapios[11]", para carregar produtos ou como objeto de troca na região do Rio São Francisco. Destacou que a planta Catolé é considerada medicinal. Negociavam também penas das canelas de ema, usadas na fabricação de pincéis. Ressaltou que as aves também eram consideradas sagradas, usadas no ritual, mas, atualmente, estão em extinção.

O antropólogo Hohenthal descreve que os indígenas Tuxá usavam o caroá para fabricação de roupas, usadas nas cerimônias religiosas, como também penas de ema, utilizadas nos adornos. As aves eram capturadas na

[10] Peneira de palha das plantas catolé ou buriti, muito usada até os dias atuais na região do sertão nordestino.
[11] Sacola com pequena abertura feita de palha de caroá.

região da Serra do Arapuá ou obtinham dos índios "Pacarás", habitantes na referida Serra. Portanto, vinculando a Serra como local de habitação de indígenas "Pacarás" e afirmando as relações existentes entre os indígenas Tuxás e os indígenas da Serra do Arapuá (HOHENTHAL, 1960).

Por indígenas e não indígenas, Neném Pankará é reconhecido como grande conhecedor dos usos diversos das plantas, tanto na terapêutica quanto na ritualística do povo Pankará.

A liderança Luciete Pankará afirmou que sua identidade étnica nasceu na Aldeia Mingu, localizada na região da Serra do Catolé/Serra do Arapuá. A origem da família materna é da Aldeia Mingu e esse nome foi atribuído à "mãe-avó" da sua mãe, que era conhecida como Mãe Mingu, uma liderança tradicional. A família paterna é da Aldeia Lagoa, das famílias Souza e Caxeado. Os avôs paternos moraram na Aldeia Água Grande, onde ainda existe a casa dos avós, e o processo de mobilização não denominava os lugares como "aldeias". O local ou região denominada Água Grande tinha como "posseiro" Totonho Novaes e os avós paternos eram moradores de lá, na condição de meeiros[12] e pagavam ao "posseiro" metade da produção.

Na adolescência, "Íamos para a Aldeia Lagoa fazer farinhada e dançar o Toré no terreiro da casa de tia Amélia e também na casa de tia Osmíndia, na Gameleira". Luciete ressalta que a tia Osmindia, mãe de Marineide (apelido Pêdêda), atualmente lidera um grupo de indígenas Pankará na cidade de São Paulo (SP). A prima paterna Chirley Pankará é uma liderança do movimento indígena paulista e, recentemente, foi eleita a primeira Deputada Estadual Indígena no Estado de São Paulo (MARIA LUCIETE LOPES, 2019).

Existem relações parentais com os indígenas Tuxá, em Ibotirama (BA), que foram deslocados da antiga Rodelas devido a construção da Barragem de Itaparica para cidades baianas. Luciete afirmou que a família sempre foi de luta, a militância e a participação em movimentos de mobilização indígena são herança dos antepassados, pois os familiares em todas as épocas lutaram pela terra indígena Pankará da Serra do Arapuá. O tio de seu pai, Emiliano Gameleira, foi uma importante liderança no início do Século XX, na busca pelo reconhecimento como povo da tradição.

A professora descreve sua atuação profissional como atividade importante para a participação de liderança no processo de mobilização étnica e no fortalecimento da Educação Escolar Indígena Pankará. Trabalhou como professora no povo Atikum entre 1997 e 1999, buscando aliar as práticas didáticas ao fortalecimento da cultura indígena. Narrou que realizava com os estudantes, acompanhada por lideranças do povo Atikum, visitas à Serra do Arapuá, à Aldeia Mingu e à região do Alto das Tábuas, com o objetivo de coletar a planta "Caruá" para a confecção de "Cataiobas", vestimenta feita de Caroá usada pelos indígenas nos rituais e mobilizações,

[12] Meeiro ou arrendatário na região do Submédio São Francisco são termos semelhantes. O fazendeiro cedia uma área para o "meeiro" morar com a família e lavrar a terra. O meeiro tinha que investir na preparação, aquisição de sementes ou raízes e no trabalho de plantio e colheita, tendo a obrigação de destinar a metade de toda produção agropastoril para o fazendeiro, como pagamento pelo uso da terra (OLIVEIRA, 2014).

por ela considerada a “farda do índio”. Na Serra Umã, na Aldeia Sede, era difícil encontrar o “Caruá”.

Afirmou que a atuação como professora no povo Atikum contribuiu para fazer parte desde o início do movimento de estadualização das escolas indígenas em Pernambuco, através da criação da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), na luta de direitos a educação específica, diferenciada e intercultural, como também facilitou o processo de reconhecimento étnico e as mobilizações pela educação e saúde específicas (MARIA LUCIETE LOPES, 2019).

Evidenciou a importante atuação na reorganização política e sociocultural do povo Pankará, através da participação no primeiro estudo antropológico realizado em 1999, objetivando o registro e valorização da “história de ocupação tradicional da Serra do Arapuá pelos Pankará e resultou no reconhecimento étnico em 2003”. Membro da COPIPE, atualmente, Maria Luciete Lopes é considerada liderança da “Tradição” e da educação Pankará, referência na Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

O Pajé Manoelzinho Caxeado[13] (Manoel Antônio do Nascimento) nasceu em dezembro de 1942. Relacionou a identidade étnica com o ambiente da Serra do Arapuá, onde habita os Pankará, em Carnaubeira da Penha/PE: “Nasci no torrão da Serra, na Aldeia Lagoa. A mãe índia (parteira) que me pegou tinha muita experiência na reza, oração e tenho orgulho de ser Índio Pankará” (OLIVEIRA, 2014, p. 38). O Pajé evidenciou as relações parentais com o povo Tuxá, pois o avô era parente de Anália Tuxá, mãe de Roque Tuxá. Salientou que os indígenas cada um tinha os conhecimentos dos antigos índios na Serra do Arapuá, com o modo próprio de “conviver e de ser”. E quem “disciplinou” tanto os vizinhos índios Atikum quanto os “caboclos” da Serra do Arapuá foram os indígenas Tuxá, que tinham guardado os primeiros conhecimentos. As Serras Umã e Arapuá são as mesmas origens, é o mesmo povo, a Aldeia Atikum tem nas duas Serras (MANOEL ANTÔNIO DO NASCIMENTO, 2018).

Em um texto sobre a história de vida de Roque Tuxá, foi afirmado que ele morou um período na Serra do Umã com os índios Atikum, no início da década de 1950, quando tinha 19 anos. Ao retornar a Rodelas enfrentou perseguições de “coronéis” que ocuparam as terras. Fugiu e em 1952 ingressou na Companhia de Navegação do São Francisco, na função de marinheiro, trabalhando no trecho Juazeiro (BA) a Pirapora (MG). Estabeleceu residência em Pirapora com quase toda a família “Anália” (denominação atribuída à liderança política e religiosa exercida pela mãe, Anália Tuxá). Atualmente, a liderança sociopolítica e religiosa dos Tuxá é exercida pela neta, Anália Moisés Tuxá, em Pirapora (SANTOS JÚNIOR, 2018). Portanto, Anália Tuxá e Roque Tuxá fazem parte das memórias dos Pankará da Serra do Arapuá, pois são citados como grandes lideranças religiosas, conhecedores da “ciência do índio”.

[13]A denominação Caxeado iniciou com o trabalho de construção de caixotes para mel realizado pelo bisavô, morando sazonalmente na Serra do Araripe (Ceará), como também outros membros da família (MANOEL ANTÔNIO DO NASCIMENTO, 2019).

O Pajé Manoelzinho Caxeado reafirmou que a história da sua família é a "chave" na Serra do Arapuá, pois é a família que tem mais pessoas na Serra e se expande por toda região do Pajeú, município de Floresta. O avô, Zé Caxeado, era do Olho D'água do Padre, indígena do povo Atikum e casou com uma parente, Maria de Souza, que habitava a Serra do Arapuá, mas toda família era oriunda da vizinha Serra Negra. Destacou a Serra Negra como "a mãe de todos. É o grande tronco-velho, muito importante para os indígenas no Sertão". Os ancestrais se dispersaram devido a inúmeras perseguições dos brancos.

O Pajé Manoelzinho Caxeado destacou que desde a infância faz usos de plantas, barro e madeira para fazer "os elementos que dão força aos índios, como o cocar, que são feitos de palhas de Catolé, os colares feitos de sementes e os caquis [cachimbo], que são feitos de madeira ou de barro" (MANOEL ANTÔNIO DO NASCIMENTO, 2019). Em relação à "ciência do índio", o Pajé diz que "a ciência quem tem são os pajés, os mais velhos, (...) a sabedoria e a luta vêm dos ancestrais, bisavós, avós e das histórias vividas por cada índio" (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Evidenciando que as práticas socioculturais são entrelaçadas com o ambiente e histórias familiares cotidianas expressas através das memórias dos indígenas Pankará, o Pajé relatou que o avô narrava que a família Carvalho, oriunda da região de Água Branca, área próxima a Serra do Arapuá, com a desculpa das secas foram subindo a Serra com o gado, tomando as terras: "Mas não foi através de guerras. Iludiam o povo, ofereciam carne ou cavalo e trocavam por terras (MANOEL ANTÔNIO DO NASCIMENTO, 2019). Afirmou que só não perderam as terras aqueles que não aceitaram fazer as trocas, como a sua família. Outra forma que os fazendeiros tomavam as terras dos "caboclos" era no momento da preparação para plantio, pois quando faziam roçados e brocas[14], aproveitavam para aumentar a área, desmatando terras além do limite da posse. Evidenciando os esbulhos de terras que os indígenas Pankará enfrentaram ao longo do tempo, praticados por famílias representantes da oligarquia na região.

Desde a infância, seu Manoel participava das migrações sazonais nos períodos de secas, quando a família descia a Serra do Arapuá para trabalhar na Fazenda Garrancho, zona rural da Velha Itacuruba, plantando às margens e ilhas do Opará (FLORÊNCIO; Santos, 2023). Nos períodos chuvosos retornavam à Serra.

"Vivi grandes momentos ao lado dos meus avós, com maravilhosas noites no terreiro, deitados em esteiras, ouvia as histórias belíssimas contadas pelo meu avô", conta Lucélia Leal Cabral (em entrevista, março de 2019). Seu primo, Geraldo Leal Lopes, participou também das migrações sazonais da Serra para a Velha Itacuruba, casando com uma negra da Fazenda Garrancho, área conhecida atualmente como Comunidade

[14] Práticas de preparação da terra denominada de roçados e o ato de retirada de ervas daninhas. A broca é a derrubada de árvores, o desmatamento da área que será usada para plantios agrícolas. Práticas realizadas por indígenas, quilombolas e agricultores tradicionais. Formas de manejos agrícolas realizados em todas as regiões brasileiras (SILVA-FORSBERG; FEARNSIDE, 1995).

Quilombola Poços dos Cavalos. A família habitava a região de Itacuruba desde a década de 1960, com o estabelecimento de moradias da tia Maria Josefa e esposo, Manoel Miguel, pais de Geraldo Leal, trabalhavam de meeiros plantando arroz. Em 1988, após a construção da Barragem de Itaparica, as terras agricultáveis de Poços dos Cavalos foram inundadas, Geraldo Leal e a família receberam indenizações correspondente aos plantios e foram reassentados na zona urbana da nova Itacuruba.

Lucélia estudou na Serra do Arapuá até a 4ª série do antigo primário (5º ano do Ensino Fundamental). Como não existia outras modalidades de ensino na Serra, foi morar na casa do primo, Geraldo Leal, em Itacuruba, em 1989. Nessa época, com 12 anos, começou a trabalhar nas roças, "alugada" por diária, plantando e colhendo cebola, tomate e feijão. Trabalhava durante o dia e estudava à noite, pois precisava ajudar a família. Em 2001, a mãe e o restante da família estabeleceram moradia na área periférica de Itacuruba, também trabalhando nas roças de "alugados", por diárias ou vivendo de "biscates". Sempre ouviu os mais velhos narrarem sobre o Rio São Francisco como local de refúgio e de sobrevivências nas difíceis secas. Também espaço de história, memória e do sagrado, com grande significado espiritual. "O Pajé Pedro Limeira sempre afirmou que a partir da vazão do rio, observado por eles de cima da Serra do Arapuá, sabiam o tempo e se teriam ou não boas colheitas" (LUCELIA CABRAL, 2018). A indígena enfatiza que os Pankará do Serrote dos Campos é fruto da mistura, com origens na Serra do Arapuá. "São das famílias Limeira e Caxeado, os 'troncos velhos' Pankará e os indígenas do Serrote dos Campos são as 'pontas de ramas' Pankará", resultado do processo de trânsito entre a Serra do Arapuá e o rio em períodos de secas, quando atravessavam o Opará para participar de rituais no povo Tuxá, em Rodelas. Na década de 1980, foram impactados com a Barragem de Itaparica, perdendo seus trabalhos e formas de sobrevivências.

O processo de mobilização para o reconhecimento étnico e a ocupação do Serrote dos Campos foi motivado pela falta de terra para plantios e a práticas ritualísticas, e, como moravam na zona urbana, não possuíam trabalho nem perspectivas de subsistência, pois enfrentavam perseguições e discriminações. Por serem chamados de "feiticeiros ou macumbeiros", decidiram buscar reconhecimento étnico e a retomada de uma área, reconhecida pelos mais velhos como Território Sagrado, onde usavam barcos para as travessias do povo Tuxá. Consultaram o Pajé Pedro Limeira, que, após ritual, fez a recomendação dos "Encantados" para buscar uma área serrana com antigos cruzeiros, que seriam antigos lugares sagrados, caminhos entre a Serra do Arapuá e Itacuruba.

A Cacica no Território Serrote dos Campos era Dorinha Pankará, quando os Pankará obtiveram o reconhecimento imediato por todas as lideranças da Serra do Arapuá, por pertencerem às "linhagens das famílias dos Pajés Pedro Limeira e Manoelzinho Caxeado" (LUCÉLIA LEAL CABRAL, 2018). Lucélia ressalta que, em 2008, após dois anos do cacicado de Dorinha Pankará, "sob orientação e indicação dos 'Encantados', eu fui escolhida a Cacica do povo".

A identidade étnica foi afirmada por Lucélia através das práticas tradicionais, como uso de ervas para curas, a crença nos “Encantados da Jurema”, nas rezas dos Pajé e benzedeiras, na preservação e cuidado com a “Mãe Terra”. O objetivo do povo Pankará Serrote dos Campos é buscar viver em harmonia com os os seres que habitam nossa terra, por isso é *sagrada*, segundo Lucélia Cabral (em entrevista, em dezembro de 2017).

Considerações finais

As trajetórias de vidas narradas evidenciaram as relações parentais entre o povo Pankará e outros grupos indígenas, especialmente os Atikum, habitantes na Serra Umã, vizinha à Serra do Arapuá. Para tanto, faz-se necessário explicitar o ‘segundo momento do processo de territorialização’, que iniciou na década de 1920, com o reconhecimento pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) dos ‘descendentes’ dos Carnijós por meio da criação de Posto Indígena (P.I.) na área do antigo aldeamento da Missão Ipanema, onde atualmente habitam os Fulni-ô, de Águas Belas/PE. A partir disso, ocorreram várias articulações interétnicas nas décadas de 1930 a 1950, outros povos indígenas passaram a reivindicar o reconhecimento de áreas de antigos aldeamentos e a instalação de postos indígenas, como foi o caso dos Atikum, na Serra Umã, dos Truká da Ilha da Assunção e dos Pankará, na Serra do Arapuá. O ritual do Toré passou a ser o aspecto propulsor, mediador e legitimador étnico conectando o passado e o presente por meio dos “Encantados”, em uma reconstrução identitária junto aos antepassados, de forma metafórica chamados “troncos velhos” para redescobrirem-se nas “pontas de ramas” (ARRUTI, 1996; OLIVEIRA, 2004; FLORÊNCIO, SANTOS, 2023).

É importante ressaltar que motivos semelhantes e a mesma estratégia usada pelos “caboclos” na Serra Umã foram utilizados por outros grupos para a afirmação da identidade indígena no Nordeste, como foi o caso dos “caboclos” da Serra do Arapuá. Neste sentido, os Pankará usam a expressão “braiado” para afirmar a identidade através da mistura com o acionamento do mundo mítico para rememorar a história dos antepassados, os “troncos velhos” com os atuais indígenas, “as pontas de ramas”, afirmados pelos “Encantados” (OLIVEIRA, 2004).

As histórias de vidas dos entrevistados evidenciaram as conexões parentais intra e interétnicas através das narrativas descritas sobre os familiares. Também a importância das práticas tradicionais evidenciadas, como as formas de plantios, os usos dos recursos naturais na terapêutica e o sentido que atribuem às práticas ritualísticas e a sacralidade da “Jurema”.

Entrevistados(as):

Lucélia Leal Cabral, 32 anos, (Cacica Pankará Serrote dos Campos). Aldeia Pankará Serrote dos Campos, Nova Itacuruba/PE, em 04/05/17; 05/06/2018 e 25/05/2019.

João Antônio do Nascimento (Pajé João Miguel), 79 anos. Aldeia Marrapé, Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 25/05/2019.

Manoel Antônio do Nascimento (Pajé Manoelzinho Caxeado), 77 anos. Aldeia Lagoa, Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 19/02/2018, 06/06/2018, 09/05/2019 e 30/06/2019.
Maria das Dores dos Santos (Cacica Dorinha Pankará), 55 anos. Aldeia Cacaria; Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 25/05/2019.

Manoel Gonçalo da Silva (Neném), 57 anos. Aldeia Marrapé, Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 04/03/2018; 21 e 22/04/19; 05/05/2019.

Maria Luciete Lopes, 51 anos. Aldeia Laje, Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 25/05/2019.

Pedro dos Santos (Pajé Pedro Limeira), 90 anos, Aldeia Cacaria/Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE, em 25/05/2019.

REFERÊNCIAS bibliográficas

ALBERTI, V. **Manual de História Oral.** 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

ANDRADE, L. E. A. **"Nem emergentes, nem ressurgentes, nós somos povos resistentes": território e organização sócio-política entre os Pankará.** Monografia Bacharelado Ciências Sociais – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010 .

ANDRADE, L. E. A. **"Kapinawá é meu, já tomei, tá tomado": organização social, dinâmicas territoriais e processos identitários entre os Kapinawá.** Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFPB/CCAE/CCHLA. João Pessoa, 2014.

ALMEIDA, P. F.; SILVA, R. F. **A retomada da educação escolar pelos índios Pankará.** Polis, 38, p. 01-14, 2014. Disponível em: <http://polis.revues.org/10049> Acesso em: 18 mai. 2020.

ARRUTI, J. M. P. A. **O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu.** (Dissertação Mestrado em Antropologia Social). Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Cia. das Letras,1994.

CABRAL, L. L. **Índios Pankará: Entre o Rio São Francisco e a Serra do Arapuá: história, memória e espiritualidade.** Floresta: IF SERTÃO PE, 2018.

FLORÊNCIO, R. R.; SANTOS, C. A. B. **Interculturalidade e (re)existência: Educação Escolar Indígena nas aldeias da região do Opará – Pernambuco.** *Revista Dialogia* (UNINOVE), ISSN 1983-9294, nº 43, 2023.

GALLOIS, D. T. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: RICARDO FANY (Org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza – o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p.38- 41. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

GOMES, E. **De como a ambição massacra um povo** - Depoimento: Dorinha Pankará. Revista Continente, especial da edição 196, abril, 2017, não paginado. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/196/depoimento--dorinha-pankara>. Acesso em: 25 set. 2017.

HOHENTHAL Jr., W. D. **As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco.** In: Revista do Museu Paulista, nova série, volume XII, p. 37-71, São Paulo: 1960.

IBGE. **Censo 2010**. www.ibge.gov.br, acesso em: 19 mai. 2020.

MAPEOU, E. **Cativeiros e cotidiano num ambiente rural. O Sertão do Médio São Francisco–Pernambuco (1840-1888).** Dissertação Mestrado em História, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, UFPE, 2008.

MENDONÇA. C. F. L. ***I*nsurgência política e desobediência epistêmica: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá.** Tese Doutorado em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, UFPE, 2013.

MENDONÇA et all. **Nossa Serra, nossa terra: identidade e território tradicional Atikum e Pankará.** 2012. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/Nossa%20Serra%20Nossa%20Terra/nossa_serra_comclu.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

OLIVEIRA, E. G. S. **Os índios Pankará na Serra do Arapuá: relações socioambientais no Sertão pernambucano.** Dissertação Mestrado em História, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, UFCG, 2014.

OLIVEIRA, J. P. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

SANTOS JÚNIOR, R. C. **Mestre Roque Moisés, o grande Cacique e Pajé do Povo Tuxá Setsor Bragaga de Pirapora Minas Gerais.** In: Os Brasis e suas memórias. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/mestreroque-moises/>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SILVA, E. H. **Os restos dos índios Sukurú de Cimbres: cultura material, história e identidade indígena no Nordeste entre os anos 1930 e 1950.** CLIO: Série Arqueológica (UFPE), v. 22, p. 149-176, 2007.

SILVA, G. **Chama os Atikum que eles desatam já: práticas terapêuticas, sabedores e poder.** Dissertação Mestrado em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, UFPE, 2007.

SIGAS-PE. **Sistema de Informação e Gestão da Assistência Social de Pernambuco.** Disponível em: <http://portalsocial.sedsdh.pe.gov.br/sigas/Arquivos/Tabela%20dos%20Munic%EDpios.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

Recebido em: 17/09/2023 * Aprovado em: 12/03/2024 * Publicado em: 31/08/2024

PAISAGENS MULTIESPÉCIES: CAÇA, TRILHAS E MOVIMENTO NOS XIKRIN DO BACAJÁ

DUVAN ESCOBAR[1]
UNICAMP, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-4077-7418

RESUMO: *O texto analisa as práticas de caça e movimento dos Xikrin do Bacajá na Floresta Amazônica, enfatizando a importância das trilhas na configuração de relações entre humanos e outros-que-humanos. Os caçadores Xikrin demonstram habilidades específicas ao adentrar a floresta, sendo necessário examinar as distintas manifestações técnicas que compõem a cinegética, com o propósito de entender os processos, conhecimentos e as manifestações ecológicas no Bacajá. Entende-se que a circulação entre as trilhas (pry) mobiliza um conjunto de conhecimentos transmitidos intergeracionalmente e reformulados constantemente, a cada experiência com as espécies comestíveis mry. Dando como resultado a produção de uma floresta de significados mediada através de relações semióticas. Portanto, a análise das trilhas servirá como alicerce para refletir sobre os complexos cenários ecológicos em povos indígenas amazónicos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Xikrin, Floresta Amazônica, relações multiespécies, caça, técnicas.*

ABSTRACT: *The text analyzes the hunting and movement practices of the Xikrin do Bacajá in the Amazon Forest, emphasizing the importance of trails in shaping relationships between humans and people other than humans. Xikrin hunters demonstrate specific skills when entering the forest, making it necessary to examine the different technical manifestations that make up hunting, with the purpose of understanding the processes, knowledge and ecological manifestations in Bacajá. It is understood that circulation between trails (pry) mobilizes a set of knowledge transmitted intergenerationally, and constantly reformulated, with each experience with edible mry species. Resulting in the production of a forest of meanings mediated through semiotic relations. Therefore, the analysis of the trails will serve as a foundation to reflect on the complex ecological scenarios in Amazonian indigenous peoples.*

KEYWORDS: *Xikrin, Amazon Rainforest, multispecies relationships, hunting, techniques.*

---

[1] Pós-doutorando na UNICAMP

Introdução

Os Xikrin do Bacajá, no médio Xingu, possuem uma complexa relação com a Floresta Amazônica, caracterizada pela produção de significados e práticas que moldam as interações com outras espécies. Neste texto, será explorada a intricada teia de conexões que os caçadores Xikrin estabelecem nos lugares onde transitam, enfatizando a importância das trilhas, do movimento e das práticas de caça em sua vida cotidiana e em sua compreensão do ambiente florestal. Para tanto, este texto baseia-se em uma extensa pesquisa etnográfica realizada junto a caçadores das aldeias Pytakô e Bacajá. O qual permite também uma compreensão de suas técnicas cinegéticas.

Ao adentrarem a floresta, os caçadores não apenas empunham suas espingardas e facões, mas também trazem consigo um vasto repertório de conhecimentos e técnicas transmitidos ao longo das gerações e reformulados a cada experiência. A observação minuciosa, a leitura de rastros e pistas e a familiaridade com os lugares são aspectos cruciais nas caminhadas fora da aldeia, que não apenas garantem o sustento material, mas também fortalecem as conexões sociais, o desenvolvimento de habilidades, a matriz ontológica e a aprendizagem na prática.

As trilhas (*pry*) na floresta são os condutores que vinculam os Xikrin à T/terra, aos recursos, uns aos outros e ainda a outras espécies animais e vegetais. Propõe-se uma classificação sobre as trilhas para facilitar sua análise. As *trilhas curtas*, que conectam áreas domésticas com os arredores, servindo como vias de acesso a lugares como roças, capoeiras e espaços para caça "de espera". As *trilhas longas*, que envolvem deslocamentos mais amplos e complexos, revelando uma cartografia reticular que se entrelaça com a gestualidade e intencionalidade dos caçadores. Ao explorar as trilhas, será possível mergulhar em um mundo de interações, ritmos, estratégias de movimento e práticas de caça adaptativas.

Os encontros com presas, as distribuições implícitas de funções durante as expedições e a produção de conhecimentos são aspectos fundamentais desse mundo dinâmico, onde os caçadores Xikrin desempenham papéis ativos na construção e preservação da floresta.

A floresta como malha

Comumente, quando os homens[2] Xikrin andam através da floresta, costumam empunhar uma espingarda enquanto observam o chão, analisando os traços formados, em busca de registros de atividades que possam ter ocorrido no mesmo local. Qualquer anomalia na terra, como um conjunto de

[2] É importante destacar que este texto se concentra nas abordagens masculinas na floresta com o propósito de caçar. Portanto, as mulheres não ocupam um lugar concreto nas evidências etnográficas que serão apresentadas ao longo deste texto. Isso não significa que elas não tenham um lugar e/ou função concreta quando há expedições na floresta. Para conhecer o papel feminino, recomenda-se consultar o trabalho de Escobar (2023, 278-302).

folhas removidas ou uma pegada, levam a uma breve inspeção com o objetivo de determinar a espécie que a fez e o tamanho da mesma, mas, principalmente, o grau de ressecamento da marca e, por conseguinte, o período em que seu autor passou por ali. Umas quantas horas são determinantes para decidir se o rastejamento progride.

Em caso de detectar a presença próxima de um animal de caça (*mry*[3]), os caçadores investem toda a sua atenção na possibilidade de abater a presa. Qualquer outra atividade, como coleta de castanha-do-pará ou pescarias com timbó, são automaticamente pausadas. Em caso de conseguir abater um animal de caça, será necessário desenhar uma estratégia de retorno até a aldeia, onde finalmente a carne será compartilhada entre parentes e afins. As vísceras do animal são geralmente retiradas no mato, enquanto um trançado de embira cruza o peito dos caçadores.

Contudo, a obtenção de um *mry,* que garante a alimentação de uma ou várias casas, mas, principalmente, a manutenção das alianças, não acontece de forma aleatória e espontânea. Pelo contrário, segue, por uma parte, um repertório ontológico que considera a essência vital de cada ser humano e outro que humano, não específica mas real, através de um princípio universal, enquanto os corpos são determinados por individualidades e especificidades (VIVEIROS DE CASTRO, 1996; 2002; DESCOLA, 2023 [2005]). E, por outra parte, segue regimes de conhecimentos, técnicas (BECHELANY, 2017; ESCOBAR, 2023), gestos (LEROI-GOURHAN (2002 [1965])) e engajamentos (INGOLD, 2002) que determinam com que haja incursões na floresta com desenlaces satisfatórios para um ou vários caçadores. Ademais, os engajamentos com que cada indivíduo, seja humano ou outro que humano (para este caso as espécies *mry*) se entrecruza com outros indivíduos num ambiente concreto, podem ser traduzidos a formas espaciais-temporais, permitindo observar paisagens emergentes (TSING, 2019), através das quais se dá a prática de *trekking*[4] e o manejo ecológico dos Xikrin.

Por exemplo, durante pesquisa feita na aldeia Pytakô, de 2018 até 2023, foi possível constatar que o percurso a pé dos caçadores se inicia com frequência nas *ibê* (antigas roças ou capoeiras) que, apesar de estarem inativas, servem como ponto de conexão com a aldeia, outras roças, igarapés ou a floresta. De uma *Ibê* surgem vários caminhos que levam a outros lugares, podendo ser, inclusive, outro caminho. Ou seja, um caçador certamente reconhece cada aspecto do lugar por onde está efetuando a sua caçada. Ele está se apoiando numa espécie de malha de caminhos que podem prolongar-se ou estreitar-se a partir de sequências e ritmos que o caminhante fizer. Nesse sentido, os percursos até o encontro com animais de caça não são apenas trajetos definidos pela capacidade de rastejamento até o animal, como será demonstrado. No entanto, cabe se perguntar agora, no caso de um caçador

[3] Pode ser traduzido da língua mebêngôkre como animal de caça ou com carne apta para consumo.

[4] Para os Xikrin, a ida para a floresta engloba práticas indiferenciadas podendo ser de caça ou coleta, ademais de definir um estilo próprio de movimentação. Portanto, o ato de caminhar pela/estar/ir a floresta (*bà kam tem*), deve ser tratado como uma prática que engloba múltiplas atividades práticas, ademais de uma conotação ontológica.

tomar um rumo que o leve até um lugar onde ele não se lembre de ter pisado, o que aconteceria? O depoimento de Juca, um caçador experientes da categoria *mekranure* (homem adulto com filhos) dá algumas luzes:

> Quando você atira num bicho e não morre, ele corre, vai muito longe. Ele sabe que vai morrer, mas não quer se dar para nós... Eu fui caçar com Kudjwu, a gente achou *angrô* (queixadas) e saiu correndo atrás, mas eu acho que ele (Kudjwu) pegou outro caminho e depois parou, deve ter voltado. Eu sei que eu não queria voltar sem nada, eu fui atrás. Não sei quanto tempo deu, foi até rápido… (silêncio). Corri... deixei meu facão para trás e cruzei a espingarda nas costas, mas de tanto correr os cartuchos caíram da minha calça. Quando reparei, só tinha um cartucho... (silêncio) fiquei sem nada.
>
> A gente costuma ir muito para o mato, meus pais andaram muito pelas serras, mas eu mesmo nunca andava por aqui (Pytakô), eu morava na aldeia Bacajá e eu só fui para Pytakô por causa da festa de natal. Eu nunca tinha caçado por essa serra, atrás da aldeia. Naquele dia estava chovendo também, eu só sei que tentei voltar depois de perder o bando de *angrô* e acabou que fui para outra parte. No dia seguinte, acordei muito cedo e tentei pegar o caminho de volta, mas nunca mais achei[5] (Depoimento de Juca. Diário de campo 01/04/2018).

A narrativa de Juca a respeito do seu extravio ajuda a responder duas perguntas aparentemente triviais: não é acaso igual a floresta de Bacajá à de Pytakô, estando a uns cinquenta e sete quilômetros (linha reta) uma aldeia da outra? Aliás, Como pode um caçador indígena que nasceu e se criou na região do rio Bacajá, se perder e passar cinco semanas nessa situação?

Durante o trabalho de campo, notou-se que as expedições na floresta tinham um certo padrão de retornar a cada certo tempo nos mesmos lugares, essa prática era quase que um repertório obrigatório. Se a questão é como alguém dali pode se perder, a rareza não é propriamente essa, senão, como alguém opta por sair dos lugares definidos para transitar pela floresta e se adentrar em partes onde não reconhece os lugares.

O que o Juca relata consiste num processo de estranhamento do lugar onde transitou, apesar dele ser um *mekranure* (homem adulto) com anos de experiência andando pela floresta próxima da aldeia Bacajá. A visita na aldeia de seus parentes e a entrada na floresta dessa sub-região, significou um choque tão contundente na orientação, que ao invés dele voltar pelo caminho por onde entrou, passou dias andando e se afastando cada vez mais.

[5] Juca passou 41 dias perdido na floresta próxima da aldeia Pytakô. Foi encontrado na primeira semana de fevereiro de 2017 por Kudjoeire, nas imediações da *estrada* que conecta à aldeia.

Esse episódio leva a pensar que não basta apenas possuir um amplo domínio sobre formas técnicas de proceder na floresta, pois ainda há um fator fundamental que deve ser considerado na experiência cinegética, referido aos tipos de lugares onde os caçadores transitam. Por isso, Juca disse a respeito das razões do seu extravio: *"*A gente costuma ir muito pro mato... mas eu mesmo nunca andei por aqui...*"*, dando a entender que a orientação, no caso espacial, de um caçador se limita aos lugares assimilados. Ademais, é um indicativo de que os caçadores vivenciam a floresta através de um sistema concreto de lugares retroalimentados pela memória consolidada através de experiências ao longo de suas vidas.

Foto 1. Tedjire explica como retornar após ter abatido um *angrô* nas proximidades de uma trilha de caça em Pytakô



Fonte: Autor do texto

A relação entre os lugares e a memória também tem sido abordada entre os Kayapó por Zanotti (2016, 193). A autora se debruça entre as relações ecológicas que vinculam aldeia, roças e lugares de trânsito florestal, demonstrando que esses lugares estão interconectados por caminhos florestais. O que, por vezes, corresponde a cartografias que denotam reconhecimentos e um leque de circulação dos Mebêngôkre através de locais já conhecidos, vivências que com certa frequência transcendem aos caminhantes atuais e se

instalam no repertório da memória coletiva, dando sentido às interações no passado, na época pré-contato.

Nesse sentido, lugares de caça, coleta ou mesmo roças, não são apenas contextos físicos onde as vivências acontecem, podendo ser entendidos como sujeitos dinâmicos que obtêm significado através da memória oral e prática, em cada expedição. Coelho de Souza (2017) entre os Kisêdjê e Moraes (2018) entre os Kayapó, exploram a categoria *pyka* (comumente traduzida ao português como "terra") entre esses povos Jê, a partir de uma representação múltipla. *Pyka*, dá lugar não - apenas - a uma representação física do que se pisa (chão no sentido estrito), senão a uma significação de lugares a partir do reconhecimento e a nomeação, ou seja, uma *T/terra* como sujeito e processo de socialidade criativa onde é possível evidenciar uma polissemia de significados desde a concepção indígena até a visão estatal (COELHO DE SOUZA, 2017).

Pyka, de fato, como é usado no cotidiano dos Xikrin, concerne a múltiplas formas, sendo indicativo de terra física, onde, por exemplo, pode ser aberta e plantada uma roça. Mas a palavra também se refere a lugares distantes, que representam um vínculo cosmológico, uma memória histórica ou uma identidade ligada geralmente ao parentesco. Por exemplo, o velho chefe Xikrin, Bep-Tok-Onça, costumava convidar este pesquisador para trabalhar na *anhô puru* (sua roça), ou para caminhar com propósitos cinegéticos pela serra que cruza atrás da aldeia Pytakô, lugar icônico para referir-se a que na sua juventude, quando ainda os Xikrin não eram um povo indígena contatado, ele e seus pais transitavam por ali a cada certa época. Mas também utilizava em alguns momentos a categoria *pyka* para se referir a que ele tinha aberto junto de seus parentes a aldeia Pytakô e, por conseguinte, as roças e trilhas próximas.

Trilhas, movimentos e encontros multiespécies

Um dia, voltando de uma expedição através de um caminho na floresta, conhecido como *pykákamré* (terra vermelha). O caçador Meretti, da aldeia Bacajá, disse:

> Quando tu já conhece, tu vai vendo que tem caminhos por onde é mais fácil de andar, é mais fácil de achar bicho porque eles também andam ali. Aqui (no *Pykákamré*) sempre tem porcão e veado, é fácil de achar. Meio-dia eles param para comer e descansar embaixo de árvore. Eu já matei muito *angrô* (porco) andando pelo mesmo caminho (Depoimento de Meretti. Diário de campo 12/03/2018).

A categoria *pyka* parece uma chave para compreender a polissemia com que os Mebêngôkre vivenciam os lugares, podendo se pensar a através desta as paisagens emergentes no âmbito multiespécie. Neste estudo, considera-se que o maior potencial desta categoria se encontra na possibilidade de compreender

a importância da *memória* nas manifestações ecológicas. O qual, visto em termos do regime e a produção de conhecimentos entre caçadores, sugere uma estreita relação entre a experiência prática no espaço-tempo, as narrativas e o devir dos sujeitos, podendo ser caçadores ou mesmo as espécies caçadas. Em outras palavras, uma relação entre humanos e outros-que-humanos através de vínculos societais numa conjunção Mebêngôkre (humanos) – outros-que-humanos *(mry* [animais de caça], artefatos, coisas, entidades, mortos, plantas) - *bà* (floresta como ambiente).

Nesse sentido, observa-se que a floresta está constituída por um sistema de códigos que de forma antrópica - e multiespecífica - dá significados concretos a cada lugar. Os caçadores, parece, preferem voltar em lugares onde já tinham transitado algum tempo atrás, apesar de não terem conseguido encontrar presa alguma, ao invés de tentar alternativas que os levassem a uma outra sorte. Nota-se, também, a possibilidade de que os *mry* como antas e bandos de queixadas escolhem retornar aos lugares onde esses caçadores passaram, ou seja, tanto para um quanto para outro, poderia ser importante voltar a esses locais em intervalos regulares. Isso, ao final, dá luzes para uma possível compreensão da malha de trilhas no Bacajá como um cenário de relações multiespécies.

Um contexto semelhante é trabalhado por Cabral (2016; 2020) a partir de sua análise sobre as práticas agrícolas Wajãpi. A autora propõe ver a floresta como um cenário móvel, refeito a partir de relações com as capoeiras e roças. Entre os Wajãpi, é comum a derrubada e uso de clareiras para plantio, no interior da mata. lugares que posteriormente são abandonados para dar passo à regeneração de espécies florestais. Essa dinâmica reflete a compreensão de que a floresta, a capoeira e a roça são circunstancialmente intrínsecas (ibid, 2020). Ademais, a autora destaca o papel de animais como tucanos, jacamins, guaribas e cutias que poderiam ser considerados como cultivadores de floresta, através da dispersão de sementes. Em suma, as roças e as capoeiras - assim como os seres que nelas agem e transitam - podem ser pensadas como lugares que, apesar de possuírem oposições cosmológicas com a floresta [6], são parte constitutiva da mesma.

Os cenários multiespécies podem ser interpretados no sentido proposto por Kohn (2021a), onde as relações ecológicas operam através de signos, pois há sentidos comunicativos que estimulam a memória, permitindo que haja um sistema de orientação definido entre sujeitos e o meio por onde transitam. O autor entende que para os Runa do Equador, a floresta opera através de interações semióticas, havendo âmbitos de significantes e significados compartilhados que ultrapassam o simbólico – entendido como apenas humano.

Diante de um panorama onde cada sujeito opera de forma direta em um plano interdependente de *margens indomáveis* (TSING, 2012), os animais de caça *mry*, suas corporalidades e seus movimentos possuem suas próprias

[6] A floresta seria o lugar de perigos, de morada de uma grande variedade de outros que humanos, seres com agência que podem agir contra os humanos, inclusive, seduzi-los para ter relações conjugais. Ver Gallois (1988) para aprofundar sobre a cosmologia Wajãpi.

cadeias operatórias, sequências e ritmos, que por vezes interagem com as dos caçadores. Em outras palavras, o plano perceptivo e a atmosfera dos encontros acontece quando instaurada uma polissemia rítmica predador-presa. Vindo a ser a caça um campo no qual humanos e outros-que-humanos se vinculam de forma relacional. Ademais, no plano ameríndio, as relações multiespécies podem ser compreendidas a partir da configuração de sinergias que potencializam o encontro. Caso ocorra, o resultado é a intensificação, cabendo a predação de uma das partes, às quais podem ser vistas em termos de uma economia simbólica da predação (VIVEIROS DE CASTRO, 2015). Dinâmica materializada através do ato *bà kam tem*[7] (caminhar na/estar na/ir à floresta).

Foto 2. Meretti transitando em *Pykákamré*



Fonte: Autor do texto

Bà kam tem (andar na/estar na/ir à floresta) constitui uma espécie de engrenagem fundamental nas sociedades Xikrin Mebêngôkre, já que a pessoa Xikrin (principalmente a masculina) é determinada em grande parte pela sua experiência na mata. Isso leva à necessidade de tentar compreender como ou através de que formas é possível se locomover na floresta. Ademais, é importante destacar que a caça como ato é vista aqui através de preceitos

[7] Para os Mebêngôkre o ato de caçar está imbuído no ato de caminhar, estar e se locomover em cenários florestais, o que em outras palavras indica a ação de se mobilizar através e em direção a algo. Esse conjunto de ações é geralmente definido a partir da expressão *bà kam tem,* que será usada com frequência neste texto.

técnicos que podem ilustrar a forma prática em que humanos e outros-que-humanos criam e recriam ambientes. Portanto, o movimento não é apenas ações em si, senão ritmos inseridos num contexto específico, que operam como uma linguagem enquanto criadora Leroi-Gourhan (2002 [1965]). Um movimento é determinante de espaços e tempos. Por isso na caça, quando se fala em se locomover, se refere a um fenômeno concreto, onde corporalidades se inter-relacionam, compondo cenários que ganham significados materiais[8].

Bechelany (2013; 2017, 21), inspirado na proposta de Leroi-Gourhan, entende o movimento dos caçadores Panará e suas espingardas como exercícios inseridos em ritmicidades que são criadoras de formas, sendo movimentos corpóreos em relação a outros movimentos, no caso, o das presas. Nessa lógica cabe se perguntar quais são essas formas emergentes a partir da interação rítmica que contém corpos, objetos e gestos recriados a cada experiência. Os caçadores Xikrin irão demonstrar que a forma marcante na floresta da TITB (Terra Indígena Trincheira Bacajá) é *pry:* trilhas ou caminhos interconectados.

Ingold (2010; 2013) propõe que o movimento dos indivíduos é dado através de desempenhos habilidosos nos quais os viajantes devem "sentir o trajeto" em direção ao seu objetivo. Os sentidos e a percepção são fundamentais, permitindo que cada indivíduo ajuste continuamente seu movimento de acordo com a linha que segue. O autor assemelha o movimento àquele feito em um labirinto, onde mais do que interromper um trajeto para tomar decisões que mudam os percursos (forma como operaria o movimento no mundo moderno), o viajante apenas deve cuidar de não sair da linha que transita. Nesse sentido, propõe a categoria *wayfinding*, relacionando as linhas - ou caminhos - como um convite ao passeio, uma provocação a se movimentar. Ingold apresenta o movimento como uma série de destinos interconectados que, igualmente em um mapa de rotas, podem ser enxergados de uma vez só.

A proposta do autor parece importante para pensar os fluxos contínuos que emergem da atividade de andar na floresta, uma vez que a formação de lugares e sua interconexão emergem como *malhas* as quais, com frequência, são reforçadas pela memória manifesta nos traços dos caminhos: os lugares envolvem a passagem do tempo, eles não são passado, presente, futuro, mas todos os três reunidos em um só. Contudo, para Ingold (2013), o movimento ganha sentido sempre que seja campo temporal, se afastando das pré-concepções espaciais que um viajante, no caso um caçador ou *mry*, possam ter. Disse o autor: *"*sabemos enquanto avançamos, não antes de partirmos*"* (Ibid, 239, tradução minha). Pode ser que para os Xikrin, e seu conhecimento ecológico, seja necessário não apenas reparar nas linhas como uma sequência temporalmente ordenada de vistas, senão também como um circuito espacial que requer planejamentos cartográficos e demanda tomar decisões enquanto se caminha. Pois, no caso de Juca, o caçador Xikrin, parece ser que o motivo de seu extravio não foi a falta de conexão com a memória e os traços temporais e,

[8] Essa premissa é herdada da tradição maussiana que entende o ser humano como efeito de relações materiais com o mundo.

sim, com a falta de domínio espacial e por conseguinte a incapacidade de tomar decisões acertadas.

Por outra parte, se para os caçadores e os *mry* há lugares específicos prediletos para encontrar presas, estes lugares operam, primeiramente, como condutos que facilitam o ir e vir das corporalidades. Logo, como se formam e conectam esses caminhos (*pry*)? Tem se observado que saindo de pontos mais acessíveis como a aldeia, roças e beiras de rio, percorrem extensões medianas da floresta até encontrar outros caminhos que formam um cruzamento, ou também até encontrar lugares representativos, como uma grande pedra, um igarapé, uma *estrada*[9], uma antiga roça ou capoeira, uma grota, entre outras possibilidades.

Em suma, todas as formas possíveis de caça - inclusive a caça de espera - são nutridas pela mobilidade. Ademais, poderia ser dito que antes do contato, os Xikrin apresentavam um modo de vida seminômade (*mey, õn tomoro*), dedicando uma grande parte da época seca para se deslocar através de caminhos que lhes levavam a percorrer grandes distâncias durante meses (VIDAL, 1977). Na atualidade, morando em aldeias fixas na beira do rio, a mobilidade tem se reduzido consideravelmente, sendo que as expedições mais extensas podem levar apenas alguns dias. Contudo, o princípio se mantém, sendo possível inclusive, observar e quantificar que o grosso da carne de mamíferos provém de expedições de caça.

A esse respeito, Fausto (2001; 2008, p. 169) identifica que nos Parakanã, ainda parecendo mais sedentários na atualidade, deve se observar com atenção os novos tipos de mobilidade, seja através de carros ou barcos, pois o volume de caça continua sendo expressivo. Essa premissa parece fundamental para o caso dos Xikrin, já que o contexto atual da floresta no Bacajá mostra que a mobilidade através de outras expressões técnicas em contextos como rios e estradas[10] compõem novas formas de caça, igualmente eficientes no que concerne à obtenção de carne de *mry*. De qualquer forma, este trabalho quer se dedicar apenas a debruçar a complexidade do movimento no cenário historicamente mais expressivo das expedições Xikrin, o das trilhas (*pry*).

[9] Como sugere Escobar (2023), será usado *itálico* para esta categoria ao longo do texto, com o propósito de ressaltar o significado especial que possuem as estradas no interior da TITB, especialmente, como cenários particulares de caça com formas técnicas específicas.

[10] A descrição detalhada de cada uma das formas técnicas da cinegética Xikrin pode ser encontrada em Escobar (2023). Não serão trazidas em detalhe neste trabalho, pois acabaria ultrapassando os propósitos do paper. Embora seja importante dizer que as trilhas, a *estrada* e o rio estão completamente entrelaçados. Uma caçada ao longo de uma *estrada* leva até o começo de trilhas onde os caçadores podem se introduzir na mata. Uma trilha que sai de uma roça pode fazer um percurso circular que conclui na beira do rio, entre outras possibilidades.

Foto 3. Os rastros nas trilhas são uma evidência da familiarização que os *mry* tem com os lugares em que transitam caçadores



Fonte: Autor do texto

Formação das trilhas

> Andamos mata adentro durante uma hora e apesar de ter encontrado múltiplos rastros de mamíferos, não foi possível dar com eles. O percurso foi em certa forma reto, mas o regresso foi particular, pois Merettí se esgueirou rapidamente entre a mata e só pude testemunhar seu distanciamento gradual através das respostas sonoras aos leves gritos que eu emitia para tentar localizá-lo. As respostas dele foram cada vez mais distantes até eu perceber que não tinha mais sua companhia.
>
> Devo ter andado durante uns quarenta minutos, nos primeiros dez, desisti de alcançar o Merettí e comecei a me preocupar simplesmente em voltar para o rio, já que esse seria o melhor ponto de encontro. Um pouco depois de estar caminhando, achei as primeiras pegadas de sapato em sentido inverso, sendo um indício do movimento do meu colega. Andei por mais uns minutos e comecei a perceber o que parecia ser um caminho. Não é a primeira vez que observo que há caminhos na floresta, mas sim a primeira em que sou consciente de um padrão constituído pela altura de certas árvores médias, a presença de terra mais firme (em algumas partes removida) e, ainda, um mapa de rastros de humanos e animais que passaram pelo mesmo lugar, provavelmente há alguns dias (Diário de campo 12/03/2018).

As passagens da experiência acima descrita trazem a possibilidade de pensar numa questão inicial sobre os lugares e padrões que se constituem, as corporalidades e os cenários das trilhas onde acontece a predação. Vale indicar que quando um caçador vai para a floresta, expressa suas intenções dizendo *bã*

bà kam tem, o que indica que irá caminhar ou se deslocar através desta. Contudo, existe um complemento a essa expressão que, apesar de não ser muito usado, descreve com clareza a importância que têm os caminhos ao longo das múltiplas atividades que podem ser realizadas na mata. Consiste na adição do substantivo *pry,* que se refere a um conduto ou uma trilha. A expressão completa seria *bã bohka pry tem,* o que poderia ser entendido como "vou andar numa trilha pelo mato".

Dessa forma, para abordar a cinegética entre os Xikrin, deve partir-se da premissa de que esta é praticada através de um compêndio de lugares concretos, interconectados através de caminhos. Ademais, esses caminhos são compartilhados com outras espécies, já que como Merettí indicou em outro momento: "... eles (os animais) também andam ali". Se previamente tem-se afirmado que os caminhos facilitam o deslocamento de corporalidades, deve enfatizar-se que essa premissa se refere também aos *mry* que, provavelmente conscientes do possível encontro com predadores, decidem frequentá-los.

Quando se observam cenários compostos por interações multiespécie, é necessário entender que ali há um sistema dinâmico de informações mútuas que emerge enquanto se vivenciam, o que Ingold (2002) define como uma modalidade comunicativa entre caçadores e animais, compondo um ambiente específico. Portanto, se entende que as diferentes formas, sons, cheiros, dentre outras formas perceptivas que integram os lugares onde humanos e outros-que-humanos se encontram, são antes de mais nada, formas em movimento.

Fausto (2001) menciona que as antas, por exemplo, são fiéis às trilhas onde também passeiam eventualmente os caçadores. Num sentido semelhante, Bechelany (2017) identifica que os mamíferos de grande porte parecem habitar as mesmas trilhas dos Panará. Esses contextos validam a ideia de relações entre caçadores e espécies de caça (*mry*), formando um sistema de trilhas multiespécies. Impossível evitar pensar, desde um olhar perspectivista, que se um caminho tradicionalmente transitado por um caçador, ou um grupo, ou uma família guarda um sem número de experiências particulares que são relembradas a cada certo tempo, uma anta, de igual forma, ratifica a memória da sua espécie sempre que circula por onde outras antas já circularam.

O trabalho de Rival (1999; 2002) demonstra como os Huaorani, quando se deslocam através de caminhos, são extremamente engajados, igual a outras espécies, em percorrer distâncias com o propósito de identificar frutos e vegetais, o que determina que haja sempre áreas compartilhadas. A autora define esses contextos nos quais transcorre grande parte da vida desse povo como "*being in and with the forest",* que se relaciona com a ideia de uma floresta composta a partir de significantes e significados de Kohn (2021b).

Como foi relatado acima, o pesquisador achou durante sua caminhada na floresta múltiplos tipos de pegadas na trilha enquanto tentava voltar para o ponto de entrada. De acordo com a explicação de Meretti, um dos fatores que motiva o alto trânsito de mamíferos - e quelônios - nos arredores das trilhas, é a presença voluminosa de árvores frutíferas que lhes servem de alimento. Isso,

talvez, permita inferir, em concordância com Kohn (2021b), que as trilhas de caça são traçadas entre predadores e presas a partir de padrões influenciados por pontos de encontro entre espécies arbóreas e fontes hídricas, o que, de forma geral, configura uma ecologia multiespecífica.

É possível traçar aqui um paralelo entre a floresta e uma grande urbe. Uma cidade possuindo espaços concretos - como centros financeiros, shoppings e ruas comerciais, lugares históricos e espaços turísticos, áreas residenciais e demais - permite que distintas corporalidades se desloquem através de sistemas de transporte e avenidas, facilitando deslocamentos entre áreas definidas para distintas atividades (trabalho, residência, lazer etc.). Contudo, uma cidade, apesar de possuir certos padrões que facilitam a vida moderna, pode ser muito diferente de outra. Assim, se um habitante de Campinas saísse da sua cidade e estivesse em Curitiba, entenderia como se deslocar usando algum sistema de transporte, mas se perderia facilmente se não agisse com precaução. O mesmo acontece na floresta: Juca entendia como andar na mata, mas não conhecia a especificidade dos caminhos de Pytakô pelos quais transitou o dia no qual se perdeu.

Após ter tido a oportunidade de acompanhar, durante um lapso de tempo, múltiplas expedições, tanto em Pytakô como em Bacajá, o pesquisador encontrou que em Pytakô há aspectos da cinegética particulares. Ali há uma extensa malha de trilhas em constante expansão, produzindo interconexões recentes. É como se a mata estivesse sendo explorada progressivamente e houvesse lugares em processo de (re)descoberta. Já em Bacajá, se procede de forma mais sistemática, usando a navegação para acessar trilhas e capoeiras que foram, há tempo, roças. Apesar da cinegética ser semelhante nas duas aldeias, denota aspectos relevantes que as diferenciam. Vejamos.

Para os caçadores da aldeia Bacajá (atualmente chamada de Pykatum) é indispensável o rio[11]. Isso está associado a vários fatores, mas o principal se sustenta no histórico de moradia na primeira aldeia Bacajá. É importante dizer que os Xikrin não são um povo ligado diretamente a grandes rios, mas, após o contato de 1959, se estabeleceram na aldeia Bacajá, onde foram gradualmente acontecendo cisões e a etnia foi se dispersando ao longo da atual Terra Indígena. Cinco décadas têm servido para que os Xikrin do Bacajá tenham adotado o rio como parte essencial no seu modo de vida, ademais de possuir um amplo conhecimento sobre os arredores da aldeia localizada na parte ocidental da TI[12].

[11] A grosso modo, todas as aldeias da TITB possuem uma relação com o rio Bacajá. Não obstante, na atualidade há diferenças em relação aos modos de uso e, principalmente, à frequência com que se usa. Assim, há aldeias que são mais dependentes do rio para se locomoverem, como há outras mais voltadas ao consumo de peixes. A aldeia de Bacajá usa mais o rio como meio de transporte e, principalmente, como meio de obtenção de alimentos, em comparação a Pytakô. Ademais, ao norte da TITB, onde localizam-se 22 aldeias próximas, que compartilham uma via de acesso terrestre, a caça através da *estrada* é muito concorrida. Por isso, aldeias como Kenkudjoe têm práticas semelhantes à Bacajá, ou seja, optaram por cruzar o rio e visitar trilhas na região ocidental.

[12] Para termos de localização, usa-se como referente divisório o rio Bacajá, sendo que a parte oriental estaria composta pela beira do rio até os limites da TITB com os municípios de Novo Repartimento, Pacajá e Anapu (ali encontram-se as estradas que comunicam as aldeias com o travessão e posteriormente com a BR-230

Contudo, os habitantes dessa aldeia migraram durante 2017 para uma nova localidade (a nova aldeia Bacajá), com casas de alvenaria localizada na parte oriental, ficando há uns 20 minutos a pé da beira do rio. Constatou-se que - senão a totalidade - pelo menos, sim, a maioria das incursões na mata são realizadas do lado ocidental da TI, usando como referência a aldeia em ruínas, além do rio por onde se deslocam em sentido norte e sul. Com isso, o que se evidencia é que apesar de que o novo padrão de moradia impõe um certo distanciamento físico do rio e da antiga aldeia, os Xikrin optam por manter uma estreita relação prática que os obriga a fazer caminhadas todos os dias até a beira e navegar pelo rio para se ocuparem de atividades como roças e, principalmente, trilhas de caça. Não houve muito interesse, durante 2018, período em que foi feita esta pesquisa, na exploração de novos caminhos na parte oriental.

Os depoimentos de Tekakprekti (Coronel), um *mekrarere-tum* (homens adultos com muitos filhos e netos) sustentam os acompanhamentos que se tem feito às expedições em Bacajá. Como ele manifesta, as expedições nessa sub-região são baseadas em visitas a lugares ecologicamente conhecidos, seja para extrair castanha-do-pará no inverno, para cortar açaí na seca, tirar batata-doce nas roças e, sempre, para caçar.

> Aqui, nós temos muitos lugares para andar na mata, nós conhecemos tudo isso por aqui, por trás da aldeia onde nós morava há muita *puru tum* (antigas roças), muito caminho também. Mas nós também conhecemos do *tekapôt-ngô* (rio Bacajá) para baixo. Aqui (em Bacajá), há quatro lugares onde nós vamos principalmente porque sempre há bichos para matar, castanha tem muita, tem fruta também...” (Depoimento de Tekakprekti. Diário de campo 14/03/2018).

É significativo que Tekakprekti não só enfatiza sobre a circulação dos Xikrin através de trilhas, senão que afirma sobre a existência de lugares e caminhos de predileção. Um daqueles lugares, que o Merettí reforçou em outro momento, é por onde caminhamos na expedição do 12/03/2018, que aparece como depoimento neste texto. Aquele lugar é chamado *Pykákamré,* característico por ter um barreiro e uma parte de alagação em época de chuva.

Além desse lugar, os caçadores de Bacajá costumam visitar os caminhos *Kenkudjoe*[13] (pedra grande), localizado rio acima em sentido da aldeia Morotidjam; *ngô-tukre* (água preta), localizado em sentido norte pelo rio; e o

Transamazônica). Já a parte ocidental, está constituída desde a beira do rio até os limites com as TIs Araweté, Koatinemo e Ituna Itatá.

[13] Há uma aldeia com esse mesmo nome ao norte da TI, não se deve confundir com o ponto de caça mencionado aqui.

Kokakrodjá[14]*.* Há também uma enorme capoeira em restauração descendo pelo rio, chamada de *Bananal*, que fora uma antiga roça instaurada pelo velho chefe Bep-Tok-Onça. Até 2020, esse lugar era usufruído por múltiplas famílias e era comum que os caçadores parassem ali sempre que passarem pela frente, para conferir a presença de *mry.* No entanto, atualmente, localiza-se ali uma aldeia nova, chamada de Roitidjam.

Bananal, antiga roça de Onça, da época em que morava em Bacajá, é talvez um dos lugares prediletos para observar a premissa de Posey (1985, pp. 139-158; 1987) enquanto à capacidade de "*managers of tropical forest"* dos Mebêngôkre. Nesse lugar acontece abertamente um manejo transitório entre o aproveitamento de espécies comestíveis e medicinais, moradia e eventualmente as visitas dos *mry* (animais de caça) em meio de uma mata secundária em processo de regeneração. Balée (1989), através de levantamentos florestais feitos no médio Xingu, sugere que as capoeiras e as matas de cipó são áreas para observar com predileção, a importante influência antropogénica na regeneração da floresta.

As roças antigas e as capoeiras (*ibê*) mereceriam um espaço à parte para serem analisadas, já que elas integram de forma híbrida e transitória os modos de vida entre o semidoméstico, o sedentarismo e a mobilidade intensa na mata[15]. As roças antigas são os pontos de confluência onde é possível fazer (re)plantios, colher frutos de plantas abandonadas ainda em produção e, ao mesmo tempo, encontrar *mry* como caititus, pacas, inclusive bandos de queixadas, que indo atrás de frutos, ocupam provisoriamente esses lugares. É mais um lugar que se configura a partir de novos sentidos multiespécies. Inclusive, Posey (Ibid) propõe definir esses espaços como *game-farm orchards* ao identificar que ali confluem múltiplas espécies a curto e longo prazo (desde batatas até castanha-do-pará) e uma renovação de animais de caça.

Esse cenário é validado no cotidiano dos Xikrin, já que as expedições de caça, quando feitas a pé, na maioria dos casos, passam preliminarmente por capoeiras antes de se adentrarem na mata densa. Em concordância com Posey, para os caçadores é importante o controle populacional de mamíferos nas capoeiras, pois a tendência é que essas estejam alocadas em áreas próximas de roças em uso, o que pode causar problemas a longo prazo, pois os animais podem optar por se alimentarem nas roças vizinhas.

Por outra parte, em Pytakô também há múltiplos caminhos de caça e coleta. A respeito deles, Txuak, morador dessa sub-região desde a época na qual a aldeia foi aberta em 2005, destaca três: *Pí-uh-kô* (lado ocidental), *Ngô-mólgrire* (lado oriental) e *Acocojám* (lado oriental). Esses lugares são

[14] Os caminhos aqui mencionados, aos quais têm sido adjudicados nomes, correspondem a linhas antigas que, dada a sua trajetória, são mais comuns de serem visitadas. Não obstante, existem dezenas de caminhos menores ao longo das aldeias onde foi realizada a pesquisa, os quais nem sempre possuem nome (não abertamente reconhecido pelos grupos), mas operam com a mesma função dos que têm.

[15] Ademais, esses espaços são possivelmente os mais representativos para observar a divisão do trabalho mebêngôkre, já que famílias inteiras confluem nas capoeiras e dividem funções durante períodos contínuos. Por exemplo, mulheres podem ficar colhendo frutos; velhos procurando plantas medicinais e caçadores andando nos arredores em procura de sinais dos *mry.*

usados normalmente para caçar durante todos os períodos sazonais do ano. Não obstante, possuem a característica de serem usados principalmente durante o período de inverno e vazante, quando acontece a safra da castanha. Inclusive, o primeiro caminho mencionado pode ser traduzido como “o lugar da castanha”. Adicionalmente, há um lugar mais ao norte, no lado ocidental, que foi historicamente impactado por não indígenas desde a época da seringa e mais recentemente com extração de madeira ilegal. Esse lugar é o *Jericuá*, ali ainda há uma alta população de castanheiras sendo usada atualmente pelos Xikrin para a quebra e extração de amêndoas, cabendo a possibilidade - ainda que pouco provável - de algum caçador ir até ali apenas para caçar.

Para os caçadores de Pytakô não é necessário realizar grandes deslocamentos para atingir pontos e caminhos, assim, os caminhos acima mencionados são relativamente próximos da aldeia em comparação aos caminhos de Bacajá. Ademais, é pertinente dizer que os três lugares de caça em Pytakô não têm a importância dos quatro lugares de Bacajá. A dependência que tem os segundos é muito mais alta e faz com que sejam constantemente referidos esses destinos nas suas expedições. Em termos gerais, isso faz com que haja um fator diferencial enquanto às formas de proceder na execução de expedições nessas duas aldeias, já que se para os caçadores de Bacajá é fundamental se deslocar pelo rio para atingir os pontos referidos, para os caçadores de Pytakô é essencial caminhar através da *estrada* para atingir dois dos três caminhos identificados.

Adicionalmente, em Pytakô há um leque de caminhos não nomeados que são relativamente frequentados por distintos caçadores. Ou seja, há caminhos em formação, apenas conhecidos por um ou outro caçador, e, portanto, nem todos têm acesso. Kudjwu é um dos expedicionários que mais diversidade de caminhos conhece, sendo raro que ele transite pelos três mencionados acima. Ao lhe consultar sobre nomes e pontos de referência, disse que ele conhece vários lugares relativamente próximos de Pytakô, onde só ele e o seu irmão Picapau andam. Essas trilhas novas, ou esses piques, foram “abertos” por ele mesmo e manifesta não ter lhes dado nomes ainda.

Em conversa com Prîncare (Americano), que chegou a Pytakô vindo de Bacajá no começo de 2018, o mesmo afirmou dar bastante atenção para a floresta de Pytakô, já que foi ali onde se perdeu seu irmão, Juca. A família frequenta o mato normalmente acompanhada de outras famílias moradoras dali há mais tempo e se valem da safra de castanha para reconhecer os lugares e avaliar o potencial de caça. Prîncare disse acompanhar o Kudjwu em múltiplas caçadas, pois o reconhece como um dos caçadores mais ativos da aldeia, além de estar abrindo novos caminhos de circulação.

Adicionalmente, Prîncare andou bastante pela serra nas proximidades de Pytakô na época na qual múltiplas expedições tentaram localizar o Juca. Afirma ter achado nas suas caminhadas múltiplas grotas, castanheiras e babaçu, lugares que estaria tentando acessar na atualidade através de eventuais atividades de *trekking*. Txuak também tem manifestado, em várias ocasiões, o potencial que tem a serra oriental, por trás da aldeia, onde praticamente

ninguém vai. Ele explica alguns parâmetros que devem seguir as trilhas: *"*Uma trilha não pode passar por lugares onde é difícil andar, também não pode ser muito longe, tem que estar perto de outras trilhas para a gente conseguir voltar*"*. Isso explica por que os habitantes de Pytakô não se interessam o suficiente pela serra nas costas da aldeia: o nível de inclinação dificulta o trânsito das pessoas e, principalmente, o transporte de animais abatidos. Além disso, dita elevação funciona como barreira entre as áreas próximas ao rio e à floresta mais profunda.

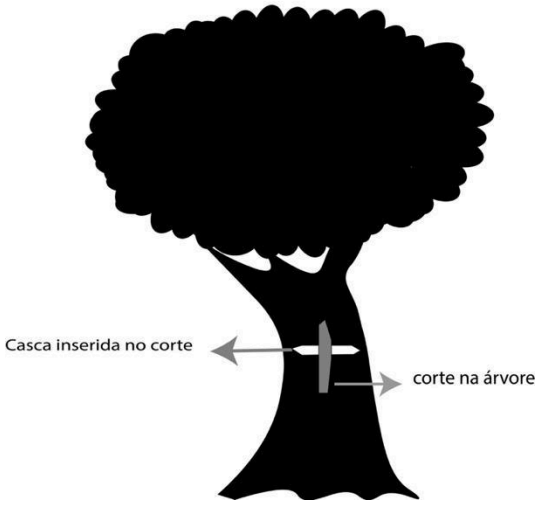
Um outro aspecto elementar para se considerar são as espécies arbóreas, determinantes para definir os trajetos dos caminhos de caça. Txuak disse: *"*Os caminhos passam por piques de castanha, onde tem uma árvore de fruta que os porcos gostam, ali a gente passa. Lá para trás dessa serra, quando eu fui, eu cheguei a ver muita fruta, mas fica longe. A gente tem que ir primeiro pelo rio, aí desce e vai abrindo picada até subir a serra, precisa ir marcando*"*. Ele confirma que um caminho de caça pode ser formado a partir do volume de árvores frutais as quais vão sendo interconectadas através de caminhos, ademais de que essas formações espaciais devem levar até lugares com outros potenciais extrativos ou de coleta.

Adicionalmente, o Txuak menciona que deve haver uma "marcação", parecendo ser uma alusão a que o processo de exploração de novos caminhos deva ser realizado com certas considerações, provavelmente, para evitar incidentes como a desorientação. Kudjwu - quem parece ser o caçador o qual mais realiza essa prática exploratória em Pytakô - explica que a forma de encontrar[16] caminhos é andando, ou seja, a prática frequente da caça é o fator que leva à necessidade de explorar mais e, por conseguinte, reconhecer novos caminhos e lugares.

A orientação para Kudjwu é também fundamental para se aventurar por lugares em processo de reconhecimento. Ele disse considerar o movimento do sol ao longo do dia para ter noção da direção na qual se encontra o rio. Também fala, igual a Txuak, de fazer marcações em árvores caso fique desorientado e precise voltar por onde previamente passou (ver figura 1). Ademais, Kudjwu disse ter feito uma prática quando era *menoronure,* a qual lhe ajudou a ter melhor orientação hoje: *"Kukrut* (anta) é um bicho que nunca se perde, pode andar e andar e sempre sabe para onde ir e por onde voltar. *Kukrut* anda livre. Por isso, quando nós ainda somos novinhos e estamos começando a ir pro mato, a gente pega uma pata de *kukrut* e passa pelo corpo, assim a gente pega o jeito, para não se perder*"*.

[16] Opta-se por não usar a expressão "abrir" caminhos, já que como tem sido explicado, os caminhos são produto de uma conjunção entre os caçadores com os animais e ainda as espécies vegetais as quais os atraem, sendo limitante adjudicar o caminho apenas à intervenção antrópica. Assim, "descobrir" parece uma expressão mais acertada.

Figura 1. Representação da sinalização feita pelos caçadores nas árvores[17]



Fonte: autor do texto

Recapitulando o exposto até aqui, é possível deduzir que se a floresta opera a partir de um regime de significados gerados a partir de relações de interdependência entre espécies, os caminhos são a forma operacional na qual acontece a mobilidade e interação. Ademais, as trilhas levam a lugares (caminhos também podem ser lugares) concretos no ambiente, onde acontece a dinamização e transformação da memória e das experiências. Assim, *pry* e *pyka* são categorias mebêngôkre que num sentido amplo se assemelham, pois facilitam a relação física e perceptiva enquanto abrangem a complexidade das representações que caracterizam o *modus* dos Xikrin na Floresta Amazónica. Nesse sentido, cabe a compreensão das trilhas dentro da categoria *T/terra* proposta por Coelho de Souza (2017), o qual daria às *pry* capacidades polissémicas, criativas e societais. Ademais, valida a significação de lugares a partir do reconhecimento e a nomeação.

Sejam lugares de exploração cinegética ou de coleta, estes são geralmente identificados através da linguagem toponímica, vindo a ocupar o centro de atenção na medida em que são gradualmente incorporados pela experiência prática. Ou seja, um ponto rico em árvores frutíferas, geralmente frequentado por *mry,* é incorporado pelo coletivo de caçadores de uma aldeia na medida em que um ou mais caçadores começam a frequentar aquele lugar com certa periodicidade. Por vezes, esses caçadores dão - ou recuperam - um nome para o lugar. Os nomes, geralmente coincidem com o aspecto físico, as espécies vegetais ou a uma experiência concreta de interação com outros-que-humanos.

[17] A marcação consiste em abrir um corte de tamanho visível no tronco de uma árvore mediana sem ir a desprender completamente a casca. Uma vez aberto o corte, é introduzido no meio outra casca, prendendo-a com a pressão da casca do corte contra o tronco, dando aparência de uma cruz. Ditas marcações são elaboradas apenas em lugares pouco conhecidos ou por caçadores que não reconhecem a área pela qual transitam. As trilhas mais frequentadas, geralmente, não possuem marcas, sendo visíveis apenas através da abertura feita pela constante locomoção dos corpos.

Por exemplo, *Kenkudjoe,* em Bacajá ou *Pí-y-kô,* em Pytakô*,* fazem referência a lugares com lajes e castanhais, respectivamente.

Fisher (1991, p. 122) apresenta um leque de denominações através das quais os Xikrin identificam pelo menos dois grandes tipos de florestas: florestas primárias ou com grandes árvores (*bàràràra, bà kamrek* ou *bà ké)* e florestas secundárias com vegetação baixa (*bà tyk, utîm*). Igualmente, o autor dá alguns referentes que serviriam para identificar subcategorias florestais de acordo com a densidade de espécies, dando três exemplo:: *pí-y-kô, rapkô, kamere-kô,* ou seja, bosques de castanha-do-pará, bosques de *rap* (uma espécie de árvore sem fruto) e bosque de açaí. Também define o conceito de *kapot* referido a áreas abertas ou de savana, identificando que a pista de pouso seria o lugar com essa característica para os Xikrin. O autor também inclui na sua análise a categoria *pyka ke/ibê*, área de transição entre periferia da aldeia e a floresta, composta por gramas, arbustos ou podendo ser associada também a capoeiras.

Resumindo, o autor sugere que para os Xikrin, as florestas densas ou secundárias seriam lugares prediletos para usos cotidianos. Pois ali, na *bà tyk*, é possível identificar cenários mais ricos em espécies comestíveis (*mry*), cipós (usados na medicina ou mesmo na pescaria), terra fértil, apta para abrir roças (vale indicar que *tyk* se refere a escuro, ou seja *terra preta*). De fato, as chamadas *bà tyk* são mais frequentadas pelos caçadores e possivelmente sejam lugares com alto volume de trilhas emergentes, podendo ser incluídas ali as antigas roças ou capoeiras (*ibê*). Contudo, através deste estudo, tem se acompanhado frequentemente expedições que levaram aos caçadores até lugares de vegetação primária (*kamrek,* terra vermelha), com grandes espécies como samaúmas, castanheiras ou angelim, espaços caracterizados por serem amplos e/ou abertos.

Com isso, quer se sugerir aqui que as denominações que os Xikrin dão à floresta, apesar de serem um parâmetro importante, não deve ser usado como vetor principal para analisar o reconhecimento que os caçadores fazem da floresta na prática, pois sua classificação ecológica não se reduz apenas aos aspectos físicos dos lugares. Isso porque esses apelativos ou toponímias não esgotam as experiências contidas no ato *bà kam tem,* o qual evoca uma compreensão da floresta como um cenário móvel ligado a um sentido de periodicidade (temporalidade), por cima da espacialidade. Em outras palavras, um lugar de floresta adulta com espaços abertos para transitar, ou uma floresta secundária com espaços fechados e alta densidade de cipós, são para os Xikrin indicativos de possibilidades, seja para coleta, caça ou abertura de roças; mas, o que define a circulação, constância e uso dos lugares é a relação específica que se constrói no cotidiano, sendo geralmente temporária e produto da interação com outros-que-humanos, igualmente móveis.

Dois exemplos ajudam a elucidar essa questão. O primeiro referido aos igapós. Durante a época de vazante, os Xikrin frequentam esses lugares, chamando-os de *buanhoro*, principalmente, para capturar peixes que desovaram. Não obstante, em épocas secas esses mesmos espaços ganham a denominação *ken* (lajes)*,* ou inclusive *pykákamré,* onde há árvores que dão

certos frutos que caem. Assim, se o nome é indicador de lugar reconhecido, é a especificidade das relações humanas e outras-que-humanas, incluídas as vegetais, que acabam designando um tipo de floresta, mudando após um certo tempo seu significado.

O segundo exemplo é baseado numa explicação de Txuak: *"Nós vamos na roça velha (capoeira) mas se ali tá fraco (sem alimento), o bicho não tá mais ali. Nós já vamos, frequentamos lugar de pidju (frutão), o mato mostra para onde ir. A gente vai por onde o bicho vai, tem vezes que ele vem também..."*. Ou seja, a floresta e seus lugares ganham forma e significado sempre que houver uma sincronia entre caçador-presa-vegetais. E, essa sintonia é factível de permanecer enquanto um e outro estejam em constante mobilidade, provendo encontros na maioria das vezes em florestas densas, mas também nas áreas primárias. Ademais, sempre que tiver espécies vegetais que sustentam a alimentação. De maneira que faz sentido tentar pensar em uma compreensão ecológica dos espaços florestais de acordo com o tipo de mobilidade multiespecífica dada.

Para efeito dessa premissa, o trabalho de Albert e Le Tourneau (2007) e Albert (2016) entre os Yanonami é fundamental, ajudando na compreensão de uma cartografia espaço-temporal[18] de acordo com as relações ecológicas dos caçadores e coletores desse povo indígena. A diferença de outros estudos ecológicos sobre uso e ocupação de áreas florestais entre povos indígenas amazônicos, incluído o estudo de Posey (2002, p. 34-41) entre os Kayapó - no qual se entende o exercício de caça e coleta de forma concêntrica - Albert e Le Tourneau (2007) propõem que o exercício de mobilidade entre trilhas e consolidação de lugares é dado de forma *reticular*, desenhando um circuito de interconexões onde há espaços próximos sem interesses exploratórios, enquanto outros, distantes, com alta exploração. Ademais, há sempre uma conexão entre os centros de exploração através de trilhas. É uma condição semelhante a uma paisagem em formato de malha.

[18] Uma linha teórica e crítica desde a geografia, que considera a multiterritorialidade, os territórios-rede e as expressões reticulares, vem do trabalho desenvolvido por Haesbaert (2004). Embora, o autor insere a sua análise a partir de considerações de um contexto global, mediático e pós-moderno. O qual, não corresponde ao contexto específico ao qual se dedica este estudo entre os Xikrin.

Foto 4. Caçador transitando de uma trilha a outra, inspecionando antes de deixar entrecruzamento



Fonte: Autor do texto

Esse pressuposto se adapta ao esquema de ritmos e lugares que os Xikrin frequentam durante as distintas épocas do ano, havendo uma possível cartografia reticular, a qual partindo das aldeias, se adentra entre uma floresta de transição e atinge lugares mais distantes: lugares que os caçadores definem como *badjà* (lugar onde se anda/visita). Ademais, há também aqueles lugares vazios (*kapryp*), atravessados apenas por trilhas. Dessa maneira, a forma mais próxima de uma cartografia ecológica dos Xikrin seria a partir da oposição entre lugares de confluência, lugares vazios e uma malha de caminhos[19] que fazem as interações serem possíveis.

Por outra parte, tem se observado que havendo uma vasta malha de caminhos na floresta, não todos são de proporções semelhantes, existindo caminhos muito extensos pelos quais é possível se locomover durante horas, e caminhos que - sendo curtos - são em muitas ocasiões mais transitados. A distância dos caminhos talvez possa se relacionar diretamente com o tipo de pessoas que neles transitam, o que, por vezes, constrói especificidades de uso para cada um deles. Sobre esse aspecto, Descola (2006; 2023[2005]) define

[19] Podem haver algumas exceções: caminhos independentes que não se comuniquem com outros caminhos, embora o padrão seja sempre uma malha.

para os Jivaro que há caminhos próximos dos núcleos habitados os quais são normalmente frequentados por mulheres e crianças com propósitos de coleta e pescaria com timbó, sendo que uma vez são ultrapassadas essas áreas, pode se identificar áreas dedicadas especialmente à caça.

Zanotti (2016, 137), analisando os usos e funções que têm as trilhas próximas das casas e aldeias Kayapó, identifica uma variação semelhante, definindo que as trilhas mais próximas servem como lugares de coleta de múltiplas espécies florestais que se reproduzem ao longo dos caminhos transitórios que irão se conectar com locais mais distantes, os quais se caracterizam por serem acampamentos de pesca, lugares de caça, caminhos até outras aldeias ou pontos de referência histórica marcados por usos e/ou ocupações no passado.

Esses contextos são próximos à possível cartografia da floresta do Bacajá, sugerindo uma divisão do trabalho Xikrin relacionada com as trilhas e com ênfase nos caminhos e lugares onde se dedicam expedições com propósitos estritamente cinegéticos. Para destrinchar essa questão, se propõe uma classificação em *trilhas curtas* e *trilhas longas*, a qual pode facilitar a análise.

Trilhas curtas

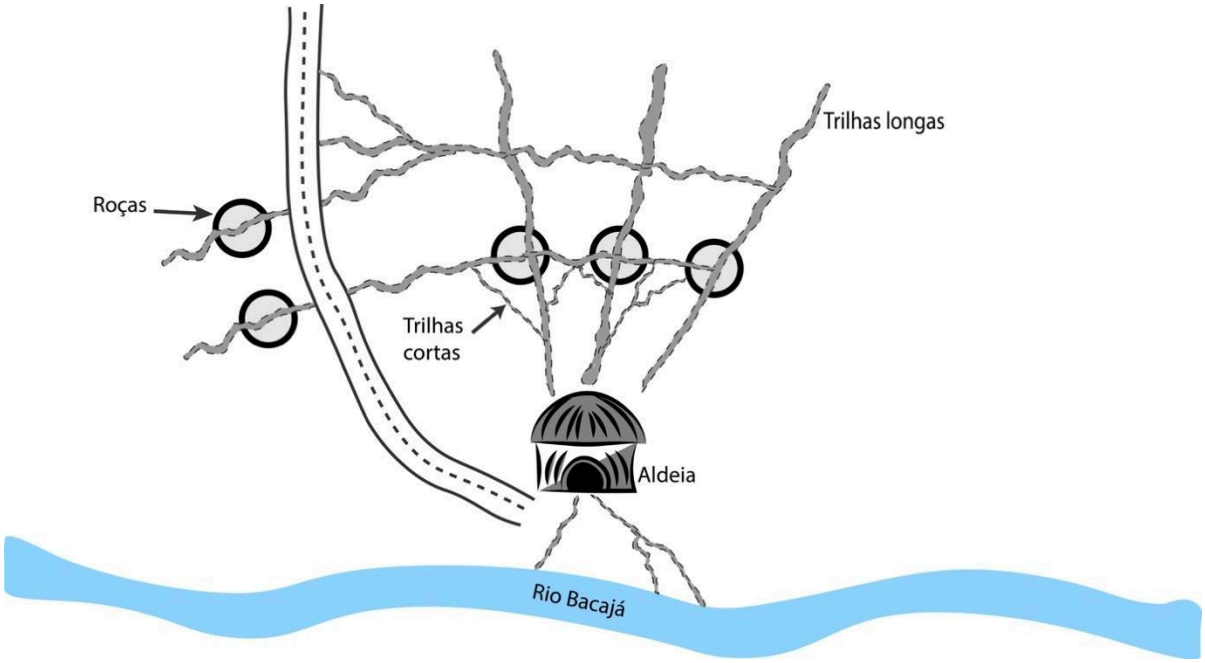
De forma geral, caminhos que saem da aldeia e traçam perímetros relativamente próximos, assim como caminhos que chegam em grotas ou que guardam proximidade com uma roça, são os mais frequentados: homens e mulheres, assim como a maioria das categorias de idade transitam por estes caminhos, especialmente os *mebenget* (pessoas idosas)*, meprire* (crianças) e *menoronure* (homens adolescentes)[20]*.* Ou seja, caminhos próximos são mais usados por pessoas idosas, mulheres, crianças e homens adolescentes, que circulam para procurar pequenos mamíferos, peixes e frutas ou, no caso dos velhos, para extrair algumas madeiras com o propósito de elaborar reformas nas suas casas e quintais, ademais de artefatos. Onça, por exemplo, durante a etapa final da pesquisa de campo, costumava pedir companhia para ir até um bosque um pouco além de uma velha roça abandonada. Ali, cortava um tipo de madeira que, após um período de seca, procedia a transportar com o propósito de começar reformas no *ngàb* (casa central) de Pytakô. Ao finalizar a jornada, ficava mais um tempo na roça, à espreita de caititus e pacas.

De qualquer forma, parece que esses tipos de caminhos são uma forma predileta para exercitar a memória agonística dos mais velhos, sendo lugares de reencontro entre a floresta e aqueles que já foram caçadores e hoje permanecem na aldeia. A diferenciação entre trilhas longas e curtas parece traduzir-se numa espécie de revezamento geracional, já que se por uma parte

[20] As três categorias aqui apresentadas têm sido traduzidas de forma geral para facilitar a compreensão do leitor. Embora, deva advertir-se que os Xikrin apresentam múltiplas categorias de idade derivadas das três indicadas, geralmente, definidas a partir do sexo, a condição marital, o número de filhos e netos, a idade e o status político-social.

os velhos andam nas trilhas próximas, os *mekrare* (homens adultos) optam por trilhas mais distantes, com a expectativa de capturar grandes animais. Com isso, talvez possa ser dito que todos os caminhos possuem um campo relacional - e geracional - que lhes faz estar sempre ativos.

Figura 2. Projeção de trilhas nas proximidades de uma aldeia, usando como referência Pytakô



Fonte: autor do texto

No caso de crianças, mas principalmente de *menoronure* - homens novos e solteiros, geralmente entre 10 e 15 anos -, sua circulação está circunscrita a um difuso compêndio de experiências. Garcia (2010; 2018) descreve que a exploração da floresta pelas crianças e adolescentes Awá Guajá é feita de forma a vasculhá-la exaustivamente a cada expedição. Para os Xikrin, têm se observado que a exploração é lenta e progressiva, as experiências mais intensas se restringem às trilhas curtas e rara vez a expedições em lugares mais distantes. As trilhas curtas, que saem da aldeia e chegam em roças, grotas ou o rio Bacajá sempre estão sendo visitadas por grupos de meninos que de forma agonística vão e vêm todos os dias. Vidal (1977) descreve como na época em que ela fez campo entre os Xikrin do Cateté, os homens dessa categoria de idade deixavam de morar nas casas das suas mães, permanecendo no *ngàb*. Tal processo facilitaria a consolidação de metades, facções e grupos os quais, a partir desse período, passariam a experimentar um processo acelerado de aprendizagem prático que outorgaria uma certa madurez e independência pessoal.

Onça vivenciou o contexto descrito por Vidal, indicando que a sua geração foi uma das últimas a experimentar esse aspecto que costumava ser parte elementar na organização das categorias de idade mebêngôkre. Ademais,

outros *mebenget* da mesma geração de Onça como Bep Pumatí, Tapiex, Domingo e Nhoiprê relatam terem morado no *ngàb* (casa central) e terem aprendido a andar no mato e a caçar a partir de expedições efetuadas quando eles eram adolescentes. Essas expedições contavam com um chefe de categoria *menoronure* - um *ngokónbôri* - sendo Onça em Bacajá.

Hoje em dia nem os *menoronure,* nem outras categorias de idade moram no *ngàb*[21]*,* salvo alguns casos nos quais, havendo se programado um *metoro* (comemoração)*,* os visitantes de outras aldeias se instalam na casa central durante vários dias. A festa do *bó* é também um acontecimento que costuma reunir representantes de todas as categorias de idade durante as tardes para entoar cantos e ouvir discursos ao longo de vários dias prévios à atividade central[22]. Contudo, a dinâmica de agrupamentos e o potencial de expedições a partir de iniciativas de homens novos, não tem sofrido mudanças estruturais[23], dando-se continuidade à formação de alianças, que traduzidas através de amigos formais, agitam a expectativa de grupos de meninos para se aventurarem pela mata.

Alguns dos interlocutores desta pesquisa, que atualmente são *mekrare*, na faixa dos 30 anos, casados e com filhos, como Bep Nhô, Bep Krá, Kudjoeire, Bep Kamrô e Bep Kamrexti chegaram a manifestar a importância que tem para eles manter as alianças concebidas na época em que foram *menoronure.* Alguns deles, como Bep Krá, que era o chefe de Bacajá no momento do trabalho de campo, apesar de ter agendas ou funções que lhe levaram a permanecer contínuos períodos fora da aldeia; encontrava um lugar para ir caçar com seus amigos formais e cunhados. Durante o campo também foi possível observar a constante movimentação de grupos de meninos que, saindo da área de residência, se adentravam por algumas trilhas. Após algumas horas, voltavam completamente encharcados e sujos, trazendo algum peixe nas costas ou algum pássaro sob o braço, rara vez apareciam sem presa alguma. Um ambiente alegre lhes acompanhava, entre piadas e gargalhadas faziam notar seu retorno.

Essa dinâmica está ligada ao treinamento de habilidades como a orientação na mata, à pesca nas grotas e no rio e à caça de pequenos mamíferos entre roças e árvores. Ademais, também se estabelece um forte vínculo emocional que consolida alianças a longo prazo entre membros de uma mesma categoria de idade (ESCOBAR, 2023). Adicionalmente, se hoje os *menoronure* não habitam o *ngàb,* senão que continuam morando nas respectivas casas de suas mães, isso traz consigo um caráter de responsabilidade retribuída que liga as expedições entre meninos com a oportunidade de levar algum tipo de alimento

[21] O pesquisador chegou a visitar seis aldeias Xikrin entre 2017 e 2018 e em nenhuma havia moradores ou inclusive, jovens que chegaram a frequentar com regularidade o *ngàb.* Colegas que têm transitado em outras aldeias, também em Cateté, informaram que essa tradição também não é mais evidenciada.

[22] Para aprofundar detalhes sobre esse ritual, veja (GORDON 2006 e COHN, 2005).

[23] Pelo contrário, avanços tecnológicos, como celulares que abundam nas aldeias, têm sido aderidos ao cotidiano das atividades dos mais novos, sendo comum encontrar vídeos que mostram de forma jocosa as experiências coletivas na mata.

ou carne para suas casas. No passado, o rendimento das expedições era levado em muitas ocasiões até o *atykbe* (casa de morada dos homens antes do *ngàb*), ou *ngàb,* e ali um *mebenget* elaborava uma refeição coletiva. Hoje, essa prática se transladou ao quintal das casas (*rõpte*) onde são feitas refeições com um caráter geralmente familiar.

Os filhos de Merettí, na aldeia Bacajá, são talvez o caso mais evidente dessa relação. Dois irmãos, o mais velho com 15 anos e o caçula com 13. Ambos costumam acompanhar as expedições da família e serem engajados na procura de presas durante momentos em que os pais, tios e avós se dedicam a atividades como a quebra de ouriços de castanha. Durante o tempo de campo em Bacajá, era comum ver neles uma atitude agonística exagerada, chegando a fazer com que eles vissem em múltiplos momentos *mry,* onde não havia. Durante algumas tardes em que a família permanecia na aldeia, os meninos sumiram. Alguma vez, o pesquisador se propôs a esperar no final do dia seu retorno para observar com atenção o desfecho das suas saídas. Efetivamente, eles tinham tomado uma trilha e se adentrado através de uma mata que circunda o rio Bacajá. Voltaram com um par de macacos-prego nas costas e entregaram diretamente para a sua mãe, que procedeu a acender a fogueira.

Uma das coisas que mais chama atenção desse fato é que, apesar de ser uma experiência de apenas dois, o mais velho tinha levado consigo a espingarda do pai. Assunto inusual, pois os novos não usam normalmente esse instrumento. Se as expedições de *menoronure* nas proximidades da aldeia correspondem a um assunto comum que perpassa e conecta passado com presente, é também comum encontrar relatos sobre o passado que descrevem as atividades dos *menoronure* baseadas no uso de bordunas, arcos e flechas, servindo como um campo de treinamento para agudizar habilidades as quais, posteriormente, poderão ser exploradas com maior eficiência através de espingardas.

Contudo, essa questão constitui um aspecto que acaba por conectar geracionalmente velhos e novos, *mebenget* e *menoronure,* pois estes têm em comum aqui dois aspectos: primeiro, ambos circulam através de caminhos subjacentes às aldeias com propósitos semelhantes. Segundo, ambas gerações optam pelo uso comum de implementos tecnológicos mais rudimentares, como arcos, flechas e bordunas. Claro, há exceções, há velhos que prefiram andar pelas trilhas com uma espingarda no braço, assim como há casos como o que se tem descrito dos dois irmãos, nos quais *menoronure* um pouco mais avantajados, conseguem emprestar a espingarda de seus parentes.

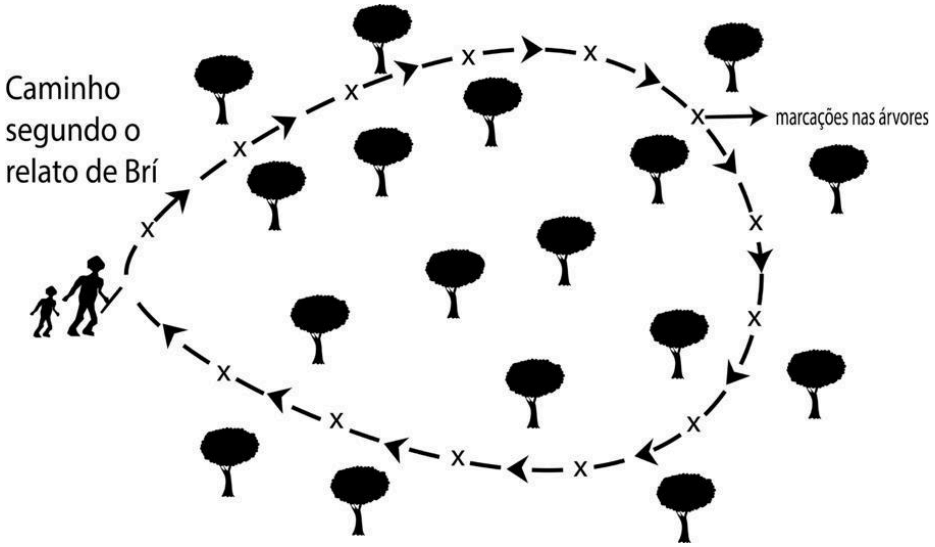
Há ainda um aspecto adicional que conecta de forma intergeracional as duas categorias de idade, referido ao sentido evocativo - e prático - que os caminhos próximos das aldeias outorgam: se esses lugares se revelam aos *menoronure* como um sistema de experiências que se desenvolvem a cada momento, esses mesmos lugares operam como um dinamizador da memória para os *mebenget,* trazendo consigo um cenário de aprendizados que - estando em dois extremos temporais - se complementam num mesmo sentido.

Por outra parte, como foi explicado anteriormente, a formação da floresta significante entre os Xikrin pode ser entendida a partir de um padrão reticular (BONNEMAISON 2005; ALBERT E LE TOURNEAU, 2007). Isso aplicaria também para os caminhos curtos. Aquelas vias que comunicam os espaços domésticos com roças, grotas e o rio (ver figura 2). Ou seja, ao invés de um padrão concêntrico, essas trilhas e lugares próximos das aldeias são o começo de uma malha, operando através de um ponto inicial que tem como destino outro ponto. Por exemplo, no caso dos grupos de meninos que costumam se aventurar nas proximidades de Bacajá, numa tarde qualquer, saindo através de uma trilha que tem origem na própria aldeia, é provável que esta os leve até um lugar de interesse como uma grota onde tomarão banho, brincarão e acabarão pegando alguns peixes para si e a sua família. Assim, o ponto inicial é a aldeia, o ponto destino, uma grota, estando conectados através de uma ou várias trilhas, as vias de trânsito.

Há também uma outra prática entre caminhos curtos ou de transição que apesar de ser pouco usual, está presente: as andanças de *redescoberta dirigida* (INGOLD, 2010). Caminhadas onde parentes como pai e filho, avó e netos ou tio e *tabjuos* (refere-se aos filhos dos filhos ou filhos das filhas e filhos das irmãs) se deslocam. Esses deslocamentos são cartograficamente circulares e seguem sinalizações ao longo de áreas que, sem serem estritamente próximas de uma aldeia, não vão muito longe na floresta. Um depoimento de Brí traz com maior clareza esse assunto.

> Quando eu era *menoronure* gostava de acompanhar meu pai (Coronel), a gente ia para a roça e para o mato. Ele sempre me levava, eu sou o filho mais velho... levava outros meninos também, tinha vezes que era ele (o pai) e mais um grupo de meninos (*tabjuos*). A gente saia da nossa roça e andava, eu via que ele marcava com facão as árvores. Quando meu pai fazia isso ele falava, ele dizia que a gente quando anda no mato tem que olhar para cima e ver os galhos das árvores, não pode só ficar olhando para baixo, disse que as marcas eram para saber voltar. Eu acho que a gente dava uma volta porque apesar de eu não ver novamente as marcas, a gente voltava no mesmo lugar, perto da roça *(*Depoimento de Brí, 17/02/2018).

Figura 3. Projeção do percurso descrito por Brí, considerando o estilo de movimentação entre a roça familiar e a floresta



Fonte: Autor do texto

Um contexto semelhante é descrito por Correia & Gomes (2015) entre os Xacriabá, apontando que as experiências cinegéticas entre adolescentes e velhos apresentam, em alguns casos, uma dependência mútua: "*Apesar da inexperiência, esses meninos têm papel fundamental na empreitada, pois fornecem um dos sentidos que ele (caçador experiente) não pode mais usar: a audição. Assim, passam a fazer parte de uma situação de dependência mútua*" (p. 190). Essa premissa mostra que os sentidos de um (os do aprendiz) podem virar uma extensão dos sentidos do outro (o mestre caçador), configurando um campo de execução prática privilegiado, no qual o fazer dá forma ao saber e o saber extrapola radicalmente a premissa cognitiva na qual apenas quem tem mais experiência é detentor de conhecimentos. Por isso, a relevância da redescoberta dirigida, pois os dois (pai/avô/tio – filho, sobrinho, neto) estão sempre conhecendo e refazendo as formas e estilos de movimento na floresta.

Tal como o Brí explica, esse caminho traçado com padrão circular que conecta uma roça com a floresta, é um tipo de experiência instruída que busca introduzir aspectos básicos de orientação para um homem o qual apenas está começando a se relacionar com ambientes alheios. Essa é uma forma de aprendizado experiencial menos comum do que as expedições coletivas organizadas pelos próprios *menoronure*. Contudo, revela um aspecto bastante pertinente relacionado com a mobilidade e a cartografia nos caminhos mebêngôkre, já que o padrão ilustrado acima (figura 3) é mais habitual do que

possa se pensar[24], principalmente, quando a atenção se desloca para as trilhas longas e distantes, frequentadas pelos caçadores experientes.

Trilhas longas

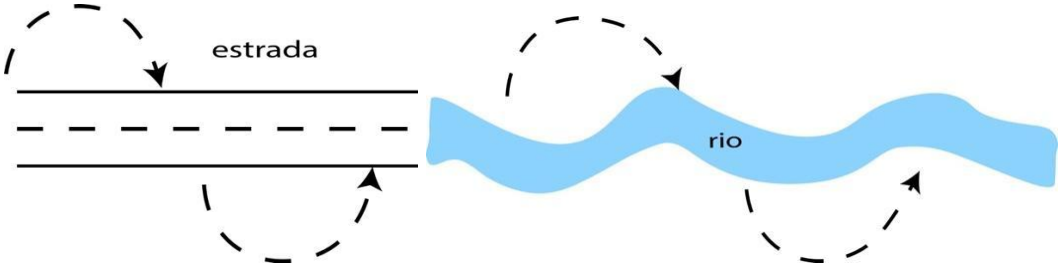
Até aqui tem se abordado os caminhos mais próximos das aldeias que têm por característica serem curtos. Contudo, sugere-se que tanto as trilhas curtas quanto as longas têm em comum uma cartografia equiparável à descrita por Albert e Le Tourneau (2007), na qual o uso de espaços entre roças e a floresta é realizado através de uma formação reticular que explora conexões entre pontos de referência e linhas que os comunicam. Adicionalmente, no Bacajá há áreas de pouco interesse exploratório em contraste a outras que são constantemente visitadas, ocasionando que haja amplos deslocamentos através de caminhos até atingir lugares ou pontos onde as atividades cinegéticas e de coleta são mais frequentes, dando origem a caminhos longos ou que se adentram por vários quilômetros na floresta.

Adicionalmente, tem-se percebido uma questão suplementar no entramado reticular, relacionado diretamente com os ritmos e gestos do ato *bà kam tem*. Os caçadores não se deslocam apenas entre pontos e linhas, senão que a sua atitude comportamental os leva constantemente a sair das trilhas e traçar novos percursos com aparências circulares. É um tipo de deslocamento que, partindo da conexão com uma linha, ou melhor, uma trilha, os tira desta para explorar novas áreas contínuas, representando mais oportunidades de caça e coleta.

Essa outra movimentação está vinculada à intencionalidade por abranger e inspecionar espaços mais densos e menos transitados. Ao recriar a alternância entre trilhas e as inspeções contínuas, é possível descrever uma cartografia de revezamentos entre movimentos retilíneos e semicirculares. Ou seja, as incursões além das trilhas outorgam um reconhecimento de áreas contínuas e concluem com o retorno à mesma linha, porém, um pouco mais à frente. Igualmente, esse comportamento pode ser evidenciado através de formas de caça que usam como fonte de deslocamento o rio ou a *estrada* (ver figura 4).

[24] Uma exceção ao estilo de andança ilustrado na figura 3 é descrito por FISHER (1991; 2000), na qual os *menoronu* estariam na frente e adultos atrás. Durante esta pesquisa, tem se observado os dois estilos, podendo ser evidenciado que, em qualquer uma das duas hipóteses, os adultos ocupam um papel como sutis observadores e orientadores dos noviços.

Figura 4. Projeção do percurso entre caminhos e incursões na mata, revezamentos retilíneos e circulares

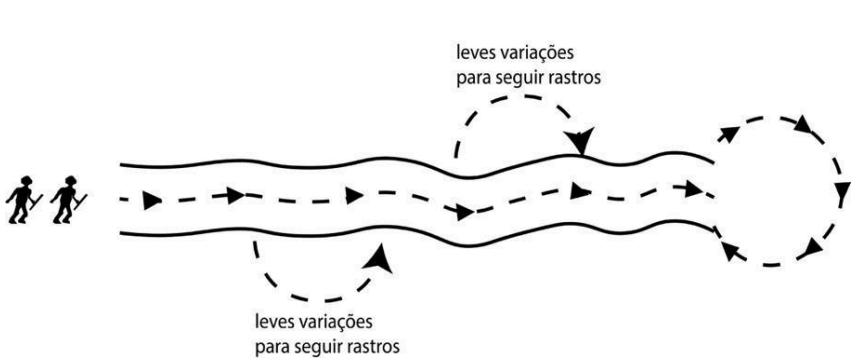


Fonte: Autor do texto

Voltando no depoimento já apresentado sobre a expedição de caça em *pykákamré* junto a Meretti, pode se relacionar o sumiço dele, em algum momento da caminhada, com a forma de movimentação que ele assumiu. Na experiência do pesquisador, o caminho de retorno foi relativamente reto[25], seguindo o mesmo percurso por onde tinha entrado. Em conversa posterior, Meretti indicou que ele tinha saído do caminho em vários momentos, o motivo era a presença de árvores de pariri (frutão) que estavam em período produtivo. Uma árvore foi lhe levando a outra e assim por diante, fazendo com que ele transitasse entre uma e outra área contínua.

Meretti, com seu conhecimento e orientação, tinha conseguido encontrar várias árvores de pariri e tinha ido atrás com a esperança de dar com algum rastro de *mry* ou pelo menos com jabutis. Adicionalmente, indicou que tinha saído do caminho principal, andado através de áreas contínuas, mas sempre voltando à trilha principal em algum segmento (ver figura 5). Isso foi evidenciado através das pegadas da sola de seu sapato, as quais desapareceram do caminho em mais de uma ocasião, indicando os pontos onde ele abandonou o caminho, retornando só na frente.

Figura 5. Projeção de percurso feito por Meretti em *pykákamré*



Fonte: autor do texto

[25] Os caminhos nunca são estritamente retos, essa expressão faz alusão mais à condição de caminhos que seguem uma sequência linear e vão de um ponto a outro.

Dessa maneira, há uma forma na qual seria possível diferenciar o movimento dos caçadores dos caminhos como tal. Se as trilhas operam como linhas que conectam pontos de referência, os deslocamentos dos caçadores não são sempre lineares, o que faz com que as formas de deslocamento apresentem padrões, mas não sejam rígidas. Talvez, possa ser dito que as linhas operam como o lugar de segurança para um caminhante na floresta, ali é sempre possível transitar sem ter que se preocupar muito com a orientação. Não obstante, o êxito de um caçador, em muitas ocasiões, depende - apesar de ser possível encontrar *mry* apenas andando pelas linhas - da sua locomoção além destas. Em outras palavras, havendo uma configuração retilínea das áreas mais exploradas pelos caçadores Xikrin, há uma variação dessa forma, contida pelo procedimento em que eles transitam nas linhas entre um ponto de exploração e outro, sendo essa variação um *movimento semicircular*.

Esse aspecto é mais comum de ser observado nas trilhas longas, nas expedições prolongadas, onde os caçadores necessitam se valer de múltiplas habilidades cinegéticas. Quando um caçador de categoria *mekrare* (e outras categorias derivadas) decide andar na floresta, é muito provável que inicie sua travessia a pé saindo de uma trilha próxima da aldeia, mas, com o passar dos minutos e na medida em que sua corporalidade vai se deslizando através de um ou vários caminhos, a distância se torna cada vez mais marcante, o que faz com que seja possível diferenciar a sua experiência da dos *menoronure* e *mebenget* (adscritas às trilhas curtas). Usando as figuras 2 e 4, é possível imaginar uma sequência na qual num primeiro momento um caçador experiente circula pelos caminhos que saem da aldeia e chegam na roça ou no rio. Uma vez que atravessa uma roça, uma capoeira ou se desloca através do rio, usa uma conexão ou entrecruzamento entre uma trilha e outra atingindo o setor das trilhas mais longas e distantes, o que muda o sentido da sua atividade e abre finalmente a possibilidade de perceber locomoções semicirculares.

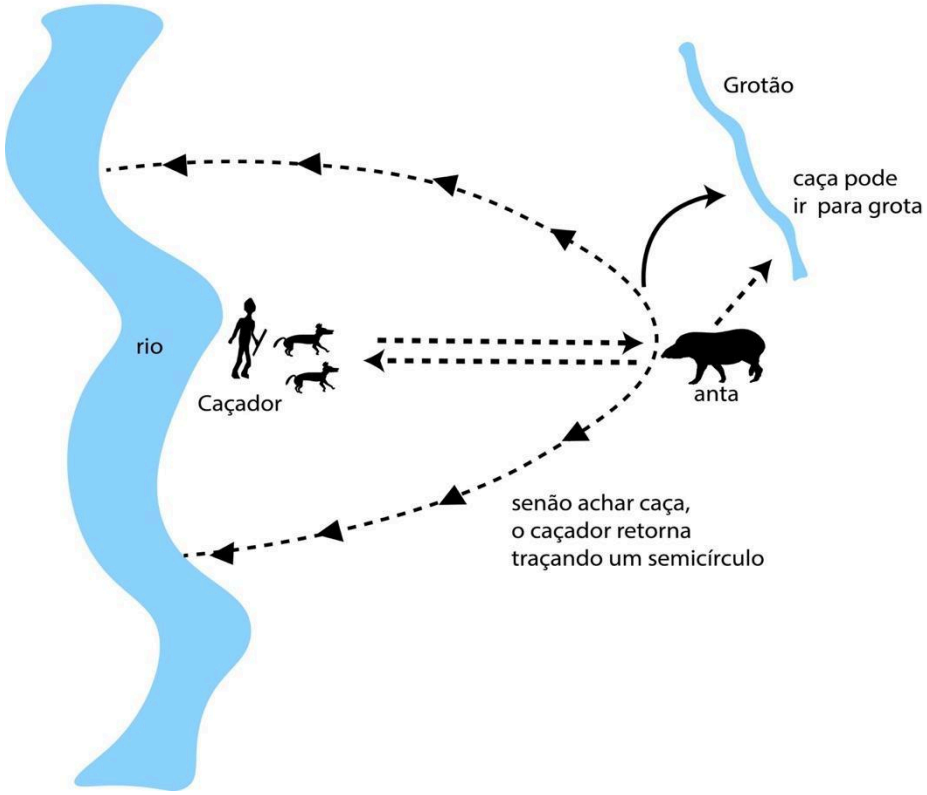
Nessas trilhas é mais comum encontrar *mry*[26]: antas, veados e queixadas ajudam a definir esses caminhos. Em consequência, entre mais um caçador se desloque por um caminho, mais é possível que retorne através de outro. Txuak dá algumas luzes a esse respeito.

> Quando tu anda no mato, caminha por uma trilha, e se ali tu não acha nada, tem que continuar. Tem que andar mais para dentro do mato, mas tu não vai seguindo só para frente, tu vai andando para um lado ou para outro até ir voltando. Tipo aquele dia que nós entramos pela *estrada* atrás de árvore de fruta, a gente foi rodando até voltar na *estrada* (Depoimento de Txuak, 23/11/2017)

[26] Podem haver casos em que queixadas, usando os caminhos curtos e capoeiras, acessam as roças e comem os plantios. Onça chegou a relatar uma ocasião em que a aldeia foi "visitada" por porcos-do-mato. Sua descrição apresenta um episódio no qual um bando de queixadas atravessou o campo do centro da aldeia.

Dado que ele menciona que um caçador opta por tomar diferentes rotas, cabe se perguntar como isso é influenciado, já que - como tem sido dito - os semicírculos são a forma de abranger áreas contínuas ou paralelas e de ter a oportunidade de voltar para o caminho. Mas, e se o caçador encontrar uma presa durante a sua incursão, o percurso muda? Efetivamente, pois a locomoção que tem se descrito é a base para andar na floresta com um sentido agonístico, mas o fatídico encontro entre espécies pode mudar o panorama (ver figura 6).

Figura 6. Projeção de percurso semicircular com encontro de *mry*



Fonte: Autor do texto

> Quando a gente acha caça, vai atrás. Dependendo do bicho a coisa muda, os porcão não são todos que saem correndo, os machos da frente ficam para brigar... as fêmeas vão longe com as crias... as antas, elas andam sozinhas e gostam muito de trilha, então a gente as pega geralmente próximas de onde a gente vem andando. Veado é complicado, ele é muito rápido... ele sai fugindo e vai longe demais. Veado e anta, eles vão parar nas grotas ou nos rios, então a gente tem que ir até a grota e depois voltar com ele nas costas até o lugar onde a gente achou. Aí depois é tentar voltar pra trilha (Depoimento de Txuak, 23/11/2017)

De acordo com a figura 6 e o relato de Txuak, os percursos traçados nas áreas contínuas aos caminhos são extremamente flexíveis, sendo factível de

mudar no caso de encontrar um animal de caça ou de achar alguma árvore em época produtiva. Inclusive, cabem os trajetos lineares ao longo das áreas contínuas, se a presa impor esse tipo de deslocamento. Txuak expressa, usando como exemplo os veados e as antas, que estes buscam se refugiar em grotas, o que faz com que seja necessário segui-los até lugares distantes. É como se cada evento na mata trouxesse um novo capítulo, o qual, sendo aberto, deve ser concluído, seja encontrando uma nova interface ou então voltando até onde tudo começou.

Com isso, quer-se dizer que nas expedições dos *mekrare* - às vezes acompanhados por *mẽnoronure-tum* (adolescentes, quase adultos, sem se casar) - fica mais verídica uma grande malha de circuitos ao longo da floresta. Suponhamos que um caçador saiu a pé da sua aldeia, cruzou os caminhos que chegam até uma roça e depois tomou um cruzamento que o levou até um lugar denso da mata. Ali, deverá continuar se deslocando através de uma trilha definida. Assumindo que não ache presas à sua frente, começará a fazer incursões semicirculares. Vamos supor que durante uma dessas incursões achou um *mry*, percebendo o perigo, fugiu num sentido inverso ao caçador e lhe obrigou a irromper num novo percurso além do semicírculo. Esse percurso pode ser de uma ou outra forma, pois dependendo da espécie do animal, lhe levará mais longe do caminho. Finalmente, assumiremos que o desfecho teve como lugar uma grota, onde o caçador conseguiu abater o animal.

Agora, terá que retornar até a aldeia, onde, finalmente, a carne será consumida pelo grupo de parentes e afins. Assim, o retorno dele começa no lugar da grota e terá como princípio reaproveitar o caminho que veio sendo feito durante a perseguição. Ou seja, o caçador voltará até o ponto de encontro com a presa, para depois retomar o caminho que vinha fazendo além da trilha, para finalmente atingir esta. Ali, seja sozinho ou auxiliado por outros, terá que voltar até os caminhos curtos nas proximidades das roças, que finalmente o levarão até sua residência.

Um outro aspecto que influencia geralmente os movimentos e principalmente as distâncias percorridas pelos caçadores, é a questão do auxílio na caça. Ou seja, não é o mesmo para um caçador estar sozinho ou em dupla (ainda que seja esse o estilo geralmente em que se caminha) do que estar com um grupo de pessoas nas proximidades, até porque há *mry,* como os queixadas, que adotam estratégias de andar em bando. No caso de antas, sendo grandes mamíferos que ultrapassam os 200 quilos em estágio adulto, representam um problema para transportá-las. Normalmente, comparecem vários homens ao local do abate e, esquartejando o animal, procedem a levar as partes nas costas[27]. Dessa forma, quando um caçador sozinho anda por um caminho principal e encontra um bando de porcos-do-mato ou uma anta, a sua primeira ação será ir atrás e tentar através de audácias como o sigilo - ou em alguns casos a balbúrdia - surpreender sua presa e tentar garantir o abate. Contudo, se o animal conseguir fugir, o caçador tentará ir atrás, mas a

[27] Atualmente os veículos têm se tornado um grande auxílio para o transporte de antas e queixadas, sendo frequente que os animais abatidos sejam transportados em sua totalidade até a aldeia.

tendência será desistir após um período de perseguição sem resultados contundentes.

Não obstante, quando a origem de uma expedição tem como quadro a saída em massa ou em coletivo de homens, as condições mudam, já que um caçador, apesar de estar sozinho e encontrar queixadas e antas, sabe que há outros colegas rondando em áreas próximas e eventualmente poderão apoiá-lo. Durante o campo para esta pesquisa, a maioria das vezes em que se acompanhou uma caçada, os grupos partiram por caminhos próximos da aldeia ou pela *estrada* ou pelo rio e avançaram até áreas mais distantes, onde finalmente foram conformadas duplas. Ou seja, na maioria das vezes, houve apoio de colegas nos arredores, garantindo a liberdade de tentar ir atrás dos mamíferos maiores.

Expedições em solitário são menos frequentes e normalmente correspondem a *mekranure* (pai com filhos pequenos) e *mebenget* (velhos) através de trilhas próximas, garantindo também que, no caso de precisar de apoio, seja viável retornar até a aldeia em pouco tempo. Quando são abatidos animais pequenos como cutias, pacas e veados, inclusive caititus, os caçadores retiram as vísceras, dobram a presa e a amarram com casca de embira, procedendo a pendurá-la nas suas costas, utilizando como apoio a testa ou o ombro. Há casos mais específicos onde caçadores muito espertos e em processo de descoberta de novas trilhas, fazem caçadas solitárias e distantes. Escobar (2023) debruça as múltiplas possibilidades de composição de expedições dos Xikrin na floresta, demonstrando que existem expedições em solitário, familiares, conformadas por homens e mulheres e coletivas, com a participação de uma grande parte dos membros de uma aldeia.

Numa das falas que o Onça compartilhou durante esta pesquisa, se menciona que uma expedição, para ser bem-sucedida, deve normalmente ser integrada por múltiplos membros. O velho, que costumava ilustrar suas falas através de traços explicativos no chão, debruça uma estratégia de caça de queixadas frequente na sua juventude. Tanto seu relato como a sua ilustração dão luzes sobre um dos tipos de deslocamento na floresta, a formação de subgrupos e os gestos que estão implícitos na atividade.

> Quando eu era novo, caçava muito. Tinha só uma aldeia, era lá no Bacajá. Eu ia direto pro mato, ficava por lá... andava muito Mebêngôkre junto. A gente escutava o barulho dos porcos, porque eles fazem barulho demais: ghhruuurrr... ghruurr... eles roncam quando estão dormindo. A gente sente o cheiro também, eles tem cheiro de porco, tem cheiro forte, de guerreiro. Quando alguém sentia o cheiro, já ia chamar os outros, a gente já ficava esperto e começava a andar em volta do lugar. A gente se separava e ficava em várias partes esperando para pegar eles, não todos tinham espingarda, tinha que ser com borduna. Era muito Mebêngôkre de borduna no mato... (Narração de Onça-Tradução de Txuak, 06/03/2018).

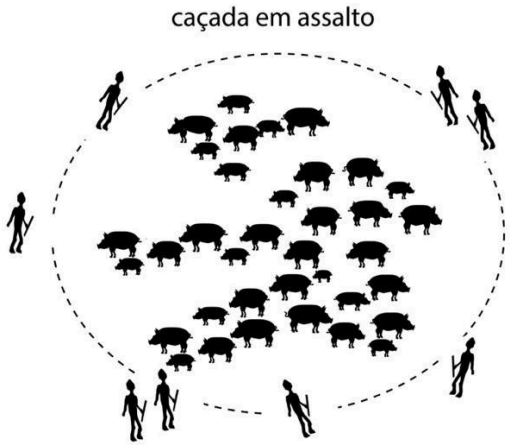
Foto 5. Os instantes de encontro com outras espécies *mry* são fugazes, sendo perceptíveis principalmente a caçadores aguçados (na imagem há crias de queixadas fugindo)



Fonte: Autor do texto

> Se alguém tinha espingarda já ficava na frente, quem tinha borduna ficava por trás dos porcos e tinha também outros que ficavam pelos lados esperando, porque tem vezes que os porcos saem correndo pelos lados, aí tem que ter alguém de borduna ali pertinho. A gente espera um pouco... aí pronto, começa. Quem tinha espingarda já chegava e começava a atirar nos porcão, rapaz! Aí os porcos saiam assustados, correm, é pouco que fica. Aí atrás já tinha outros Mebêngôkre esperando, eles atiram ou dão cacetada, é na borduna mesmo (Narração de Onça-Tradução de Txuak, 06/03/2018).

Figura 7. Formas de locomoções: assédio coletivo de queixadas. Depoimento de Onça



Fonte: Autor do texto

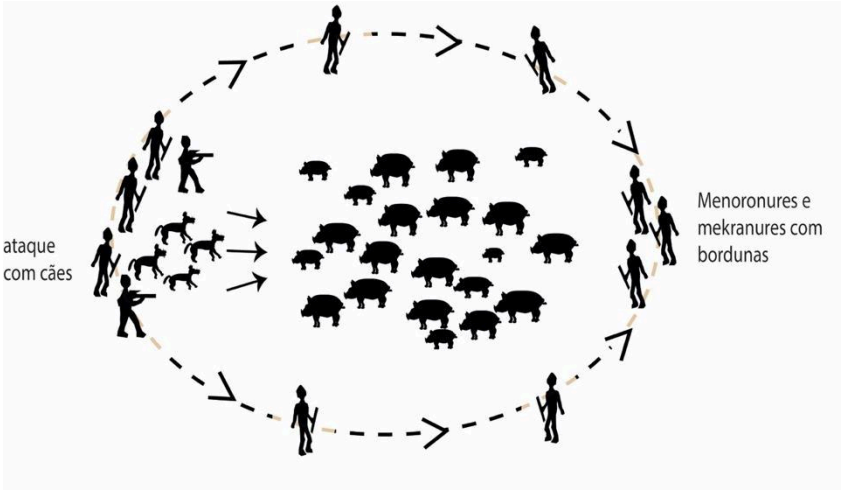
Há vários aspectos que configuram a caça de queixadas descrita por Onça. Primeiramente, o condicionante de ser uma experiência grupal, já que, segundo o velho, essa prática parece conter uma cuidadosa coordenação entre tempos e posicionamentos, dando lugar a uma distribuição a qual, sendo circular ou circundante, outorga uma função importante para cada um dos presentes durante diferentes momentos: quem possuir a espingarda procede a realizar as primeiras ações; já num segundo momento, enquanto os animais estão desorientados, os protagonistas são aqueles que - aguardando nas laterais e traseiras - aparecem com o propósito de arrematar as presas.

Não obstante, não se deve confundir coordenação com explicitação, pois assim como no relato, que se baseia numa experiência do passado, no presente é possível observar que a coordenação cinegética se dá desde um âmbito implícito. Ou seja, cada caçador, sabendo do seu potencial, habilidade e ferramenta que traz consigo, se coloca numa função correspondente, sem ter que ser definido ou explicado na prévia do assalto. Inclusive, as categorias de idade e os gêneros ocupam um lugar importante aqui, pois *menoronure, mebenget/i* se alocam na retaguarda, deixando o confronto principal para os *mekrare, mekranure, mekrarere-tum* (caçadores adultos em seu auge).

Em um sentido semelhante, o *mekrarere-tum* Bep Kaire – Junior descreve como durante a sua juventude a caça de bandos de queixadas era uma das práticas prediletas para as quais eram organizadas expedições grupais na mata. Segundo o caçador, a caça através de encurralar as presas era uma estratégia relativamente frequente entre os *menoronure* com acompanhamento de alguns *mekrarere-tum* ou *mebenget* que lhes guiavam. Junior acrescenta que no prelúdio das incursões no mato eram elaborados alguns artefatos de caça. Inclusive, destaca que uma das atividades mais comuns entre jovens e velhos no *ngàb* é a confecção de implementos, como pequenas bordunas, arcos e flechas. Outra questão interessante é a possível participação de cachorros durante as expedições.

Igual ao relato de Onça, uma vez que um bando de queixadas é localizado, se dá uma tácita distribuição de funções onde os que têm espingarda (arco com flechas, em alguns casos) vão na frente (normalmente os *mekrare* ou caçadores experientes). Os usuários de bordunas (geralmente *menoronure*) se distribuem ao redor da área onde foram identificados os *angrô* (queixadas). Ademais, os cachorros, em alguns casos, são amarrados com cipó titica e transportados pelos caçadores que irão iniciar o ataque, isso com o propósito de evitar que estes entrem em ação antes do tempo certo. Uma vez que transcorre um tempo, o suficiente para que os múltiplos caçadores se desloquem nos arredores, os caçadores à frente excitam os cães com barulhos, procedendo a soltá-los enquanto começam a atirar com espingardas ou arcos. Os portadores de bordunas esperam para determinar o lugar de fuga do bando, procedendo a fazer emboscadas.

Figura 8. Formas de locomoções: assédio coletivo de queixadas com cachorros. Depoimento de Bep Kaire



Fonte: Autor do texto

Esses dois estilos técnicos, relatados por caçadores *mebenget* (velhos) são parte do compêndio de movimentos sincronizados ao longo dos caminhos na floresta, cabendo, mais uma vez, sair destes para ir ao encontro dos *mry* através de estilos de encurralamento coletivo. Contudo, na prática (durante o campo), tenha se observado movimentações grupais um pouco mais aleatórias quando achados os rastros de queixadas.

Como se tem exposto até aqui, a caça de queixadas tem algumas conotações especiais que consistem em especificidades técnicas as quais evidenciam ação em grupo. Inclusive, multiespecífica: a sincronia dos Mebêngôkre com os *rop* (cachorros) em contra dos *angrô* (queixadas), estratégias de ataque e defesa, respectivamente. Essas ações refletem sobre âmbitos de *aprendizagem situada* (LAVE & WENGER, 1991) e aquisição de *skills* (INGOLD, 2002) que deverão ser consideradas em outro trabalho, no futuro,

pois a experiência coletiva mobilizada através da adoção de estilos e técnicas parece ser muito dinâmica, chegando a reunir múltiplas categorias de idade, gerações ou, então, caçadores experientes e aprendizes.

Embora, vale indicar aqui que a corrida em fuga de um bando de queixadas, quando se persuadem de um perigo potencial, são algumas das eventualidades que podem ser usadas como exemplo de conexão temporal entre o que acontece e o que poderá acontecer. E não se refere apenas a causa e efeito, pois como Kohn (2021b, pp. 50-52) demonstra, os signos são materialidades, mas também as ultrapassam através de ausências: aquilo que não é visível, apenas previsível. As incertezas são parte dos signos, agindo como intencionalidade na mobilidade de cada ser.

Para finalizar, é importante apontar que no caso dos caçadores que usam espingardas ou se valem de cães, estão reformulando a eficiência de fórmulas mais antigas onde não teriam nem um, nem outro. Não obstante, o padrão de rastejamento, abordagem, captura e transporte de presas demarcam um aspecto que não necessariamente muda com o tempo, referido à intencionalidade, ao desejo e à atitude por andar na floresta, seguir padrões de locomoção através de trilhas longas e pelo confronto com queixadas. Em outras palavras, a ordem implícita que demanda a caça de queixadas, incentiva uma recriação de conhecimentos e valores de masculinidade, os quais, vindos há gerações, são colocados no cotidiano das visitas à floresta na atualidade. Ademais, é talvez a forma mais didática de observar a profunda coordenação tácita que há entre procedimentos, gestos e movimentos entre caçadores, cachorros e queixadas ao longo das trilhas e lugares.

Considerações finais

O texto explorou as práticas de caça e a mobilidade dos Xikrin através das trilhas (*pry*) na floresta. Foram considerados aspectos que dão forma a relações humanas e outras-que-humanas nesse ambiente. Sendo evidente que as práticas de caça dos Xikrin são profundamente enraizadas no movimento, a memória espaço-temporal e no conhecimento prático e sua transmissão e recriação entre gerações e categorias de idade.

Destaca-se como as interações e entrelaçamentos entre caçadores e presas dão forma e são formados através de trilhas que, podendo sair de lugares domésticos, se conectam com malhas de caminhos e lugares compartilhados com outras espécies animais e vegetais. Os encontros multiespécies e a adaptação das estratégias de caminhada demonstram uma relação dinâmica e complexa entre os Xikrin e o ambiente natural, pautado por cenários de interdependência, uma forma de *pidgins transespécies* (KOHN, 2016).

Pode ser dito, no mesmo sentido de Haraway (2021), que os processos de interação multiespécies, independente de serem dados entre humanos e cachorros (campo de análise da autora) ou de serem práticas cinegéticas no meio da Floresta Amazônica, constituem encontros, confrontos e

correspondências, em um sentido de idas e retornos que a autora chama de *alteridade significativa*. Essa alteridade significativa consiste em um convite a pensar em epistemologias relacionais, onde os atores não são nem todo, nem partes. Um mundo onde um ser que se encontra com outro constitui cenários de relações íntimas, ainda que na aparência sejam radicalmente diferentes. É também a base prática para tornar outros mundos mais possíveis. Portanto, considerar uma semiótica multiespecífica constitui o primeiro passo para cultivar uma prática ética.

Enfatiza-se que a caça não é apenas uma atividade para garantir alimentos, mas também uma expressão ontológica e um meio de reforçar valores dentro da sociedade Xikrin. A coordenação implícita entre os caçadores durante as expedições reflete não apenas habilidades práticas, mas também uma demonstração sobre como engajamentos no ambiente podem ser, por si só, formas de aprender e reformular a ecologia na Floresta Amazónica.

Por último, mesmo diante de mudanças importantes na vida dos Xikrin, nos últimos anos, é possível perceber que os caçadores mantêm em essência suas práticas de caça e movimento, adaptando-se às novas circunstâncias. As trilhas continuam a desempenhar um papel central na vida cotidiana, embora, seja importante analisar em futuros trabalhos, as variações cinegéticas às trilhas, vindas da abertura de *estradas*, ademais de formas específicas de locomoção através do rio Bacajá, que poderão complementar a visão sobre como a floresta ganha sentidos.

Referências Bibliográficas

ALBERT, Bruce. **The polyglot forest.** En H. Chandès, The Great Animal Orchestra. Paris: Fondation Cartier pour l'Art Contemporain. p. 320-325, 2016.

ALBERT, Bruce., & LE TOURNEAU, Françoes. **Ethnogeography and Resource Use among the Yanomami: Toward a Model of "Reticular Space". Current Anthropology.** V,48. n,4, p. 584-592, 2007.

BALÉE, William. **The Culture of Amazonian Forests.** The New York Botanical Garden, Institute of Economic Botany. N.95, p. 1-29, 1989.

BECHELANY, Fabiano. **Ideologia venatória na amazônia: notas sobre a caça na etnologia das terras baixas da América do Sul.** Espaço Ameríndio. 7, n. 1, p. 310-344, 2013.

BECHELANY, Fabiano. **Suasêri: a caça e suas transformações com os Panará**. Tese, Brasília: Universidade de Brasília UnB. 2017.

BONNEMAISON, Joel. **Culture and space: Conceiving a new geography**. New York: Tauris. 2005.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Mundos de roças e florestas.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 11, n. 1, p. 115-131, 2016.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **((R)E)Feito Floresta.** Revista ClimaCom, 7, n, 17, p. 1-15, 2020.

COELHO DE SOUZA, Marcela., & Et al. **T/terras indígenas e territórios conceituais: incursões etnográficas e controvérsias públicas projeto de pesquisa.** Entreterras v.1, n. 1. 2017.

COHN, Clarice. **Relações de diferença no Brasil central - os Mebengokré e seus outros**. Tese, São Paulo: USP. 2005.

CORREIA, R., & GOMES, A. (2015). **Learning, body and territory among indigenous Xakriabá boys.** Horizontes Antropológicos, n. 44, 173-200.

DESCOLA, Philippe. **As lanças do crepúsculo: relações jivaro na Alta Amazônia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

DESCOLA, Philippe. **Para além de natureza e cultura**. Rio de Janeiro: EDUFF. 2023 (2005).
ESCOBAR, Duvan. **Caminhando para aprender: caça, pessoa e movimento nos Xikrin do Bacajá.** Tese, Campinas: Unicamp, 2023.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos Fiéis. História, Guerra e Xamanismo na Amazônia.** São Paulo: Edusp. 2001.
FAUSTO, Carlos. **Donos demais: maestria e domínio na Amazônia.** Mana, 14(2), p. 329-366, 2008.

FISHER, William. **Dualism and Discontents: Social process and village fissioning among the Xikrin-Kayapó of Central Brazil**. Tese, Ithaca: Cornell University. 1991.

FISHER, William. **Rainforest exchanges. Industry and community on na Amazonian frontier.** Washington: Smithsonian Institute Press. 2000.

GALLOIS, Dominique. **O movimento na cosmologia waiapi**: **criação, expansão e transformação do universo**. Tese. São Paulo: USP. 1988.

GARCIA, Uirá. **Karawara a caça e o mundo dos Awá-Guajá.** Tese, São Paulo: USP. 2010.

GARCIA, Uirá. **Crônicas de caça e criação.** São Paulo: Hedra. 2018.

GORDON, César. **Economia Selvagem. Ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre.** São Paulo: Editora Unesp. 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialçização do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

INGOLD, Tim. **Hunting and gathering as ways of perceiving the environment.** En : The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling & skill. London: Routledge. p. 40-60, 2002.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção.** Educação*, v. 33, n. 1*, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. **Making: anthropology, archaeology, art and architecture**. London: Routledge. 2013.

KOHN, Eduardo. **Naturezas amazônicas e as políticas do engajamento transespécies.** Ponto Urbe. V, 16. 2016.

KOHN, Eduardo. **Introducción: Runa Puma.** Em Cómo piensan los bosques. Buenos Aires: Editorial Abya Yala - hekht. p. 1-36, 2021a.

KOHN, Eduardo. **El todo abierto.** Em Cómo piensan los bosques. Buenos Aires: Editorial Abya Yala - hekht. p. 37-96, 2021b.

LAVE, Jean & WENGER, Étienne. **Situated Learning Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra: 2 - Memória e ritmos.** Lisboa: Edições 70. 2002 (1965).

MORAES, João. **Caminhos mẽbêngôkre: andando, nomeando, sentando sobre a terra.** Dissertação. Brasília: UnB. 2018.

POSEY, Darrell. **Indigenous management of tropical forest ecosystems: the case of the Kayapo indians of the Brazilian Amazon**. Agroforestry Systems *3*, p. 139-158, 1985.

POSEY, Darrell. **Manejo de floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (Kayapó).** Em B. Ribeiro, & D. Ribeiro, Suma etnológica brasileira volume.1. Petrópolis: Vozes. 1987.

POSEY, Darrell. **Kayapó ethnoecology and culture.** New York: Routledge. 2002.

RIVAL, Laura. **Introduction: South America.** En R. Lee, & R. Daly, The Cambridge encyclopedia of hunters and gatherers (págs. 77-85). Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

RIVAL, Laura. **Trekking through history the Huaorani of amazonian Ecuador.** New York: Columbia University Press. 2002.

TSING, Anna. Unruly Edges: **Mushrooms as Companion Species.** Environmental Humanities, 1, p. 144-154, 2012.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas. Paisagens multiespécies no Antropoceno.** Brasília: IEB. 2019.

VIDAL, Lux. **Morte e Vida De Uma Sociedade Indígena Brasileira.** São Paulo: Hucitec - Edusp. 1977.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** Mana. V, 2 (2), 115-144, 1996.

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

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós- estrutural.** São Paulo: Cosac & Naify. 2015.

ZANOTTI, Laura. **Radical territories in the Brazilian Amazon: the Kayapó's fight for just livelihoods.** Tucson : The University of Arizona Press. 2016.

Recebido em: 06/04/2024 * Aprovado em: 0/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

TRANSFORMAÇÃO DOS ESPAÇOS AGRÍCOLAS E DESLOCAMENTOS ENTRE ESPAÇOS: FENÔMENOS DE MOVIMENTO COMO TECNOLOGIA AGRÍCOLA NA AMAZÔNIA INDÍGENA

LARISSA MATTOS DA FONSECA[1]
UFRGS, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-0083-5222

RESUMO: *Neste texto, advogo pela ampliação de significados do que seja agricultura. Para tal, seleciono, dentre as descrições etnográficas da etnologia indígena brasileira, dois fenômenos que se mostram fundamentais na criação e manutenção de um conjunto de atividades envolvendo humanos e vegetais que opto por intitular de agricultura indígena amazônica: a transformação dos espaços agrícolas e o deslocamento de pessoas e vegetais entres tais espaços. Atenta à diversidade de espaços agrícolas que ocorrem na Amazônia – o que inclui roças, hortas, trilhas, pousios, capoeiras, matas etc. – dou destaque às práticas agrícolas de movimento, isto é, atividades como caminhadas diárias às roças, forrageio nas matas ou deslocamentos sazonais a acampamentos de caça e coleta. Sendo assim, o argumento central deste texto é o seguinte: a transformação e o deslocamento entre espaços de cultivo vegetal são fenômenos agrícolas, o que significa, necessariamente, incluir, dentro do escopo "agrícola", espaços e atividades que correntemente não são entendidas como agrícolas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Tecnologia; agricultura; etnologia indígena; Amazônia.*

ABSTRACT: *In the following essay, I propose broadening the meaning of what is considered agriculture. To this end, I have selected among the ethnographic descriptions of Brazilian indigenous ethnology two phenomena that have proven to be fundamental to the creation and maintenance of a set of activities involving humans and plants that I will refer to as Amazonian indigenous agriculture: the transformation of agricultural spaces and the relocation of humans and plants between such spaces. Aware of the diversity of agricultural spaces found in the Amazon - including fields, gardens, trails, fallow lands, "capoeiras", woods, etc. - I emphasize agricultural practices that involve movement, i.e. activities such as daily walks to the gardens, foraging in the woods or seasonal trips to hunting and gathering camps. Therefore, the main argument of this essay is that the transformation and relocation between spaces of plant cultivation are agricultural phenomena, which inevitably means that the domain of "agricultural" also includes spaces and activities that are not currently understood as agricultural.*

KEYWORDS: *Technology; agriculture; indigenous ethnology; Amazon.*

---

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília e bacharel em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

Neste artigo, discorro sobre a diversidade de espaços agrícolas presentes na Amazônia indígena e da diversidade de técnicas de movimento que criam, transformam e mantêm tais espaços. Partindo de um levantamento bibliográfico, restrito a dados etnográficos advindos da etnologia indígena brasileira feita na Amazônia[2], argumento que essa agricultura é caracterizada não só por sua diversidade de modos e espaços como por práticas de deslocamento. O que envolve práticas de transição entre os diversos espaços e práticas de transformação desses espaços. O conjunto de textos tomados como base bibliográfica abarca publicações que vão da década de cinquenta do século passado até os anos vinte do século atual. As práticas agrícolas que insistentemente[3] apareceram no conjunto total dessas etnografias dão base para a descrição que realizo, adiante, da agricultura indígena na Amazônia.

Argumentar que a agricultura indígena amazônica é, fundamentalmente, feita mediante uma diversidade de técnicas de deslocamento, que por sua vez possibilitam uma diversidade de espaços agrícolas, pressupõe a defesa de duas ideias. Primeiro, é preciso modificar o conceito que damos ao termo agricultura. Segundo, é preciso ter em mente que ao discorrer sobre "agricultura indígena na Amazônia" não estou singularizando tal. Ao contrário, ela é diversa em seus modos de ser e na intensidade e importância que aparece e recebe em cada sociedade. Ao usar uma única nominação para um conjunto diverso de agriculturas, pretendo apenas ressaltar que há uma característica – práticas de deslocamento – comum, e fundamental, a um amplo grupo de sociedades indígenas amazônicas e que, portanto, caracteriza as agriculturas neste contexto social e espacial.

Os dados etnográficos que dão base às descrições feitas adiante são referentes a 21 grupos étnicos indígenas amazônicos, representativos de 13 famílias linguísticas, como é possível ver nas referências da nota de rodapé 1. E a escolha por singularizar a nominação – agricultura indígena amazônica – diz respeito à possibilidade metodológica de reunir diferentes dados sob uma mesma classificação: técnicas agrícolas de mobilidade. Portanto, é através da singularização de um conjunto diverso de atividades que se torna possível adentrar as descrições e argumentos deste artigo. Nesse sentido, primeiro, irei propor repensarmos o que compreendermos por "agricultura". Uma vez defendida a ideia de ampliação dos limites dessa categoria, apresentarei a diversidade de espaços agrícolas existente no contexto aqui

[2] RIBEIRO, Darcy 1955; FRIKEL, 1959; GALVÃO, 1963; FRIKEL, 1973; VIDAL, 1977; MINDLIN, 1985; DESCOLA, 1986; CARNEIRO, 1986; POSEY, 1986a; POSEY, 1986b; CHERNELA, 1986; KERR, 1986; BALÉE, 1994; BARROS, 1994; RIBEIRO, Berta, 1995; FAUSTO, 2001; MENDES DOS SANTOS, 2001; CARNEIRO DA CUNHA & ALMEIDA, 2002; RIVAL, 2002; CABRAL DE OLIVEIRA, 2006; MENDES DOS SANTOS, 2006; MAIZZA, 2009; COSTA, 2009; MAIZZA, 2012; DALY, 2015; SHIRATORI, 2018; ESTORNIOLO, 2020.

[3] É indispensável frisar que ao afirmar que as práticas aqui consideradas foram aquelas que aparecem insistentemente na literatura, estou afirmando que apenas retive minha atenção a práticas que foram descritas por diferentes autores e em diferentes períodos, práticas descritas apenas por um autor e em uma única publicação foram desconsideradas.

abordado, para então discorrer sobre as práticas de movimento que criam a diversidade tanto vegetal quanto espacial agrícola amazônica. Por fim, uma vez que o "olhar" para as práticas de movimento que descrevo e analiso, neste texto, resultam de uma perspectiva advinda da antropologia da técnica (SAUTCHUK, 2017; MURA, 2019), irei advogar por um maior investimento na produção de dados etnográficos relativos à técnica, uma vez que um olhar atento a ela possibilita descrições eficazes sobre a diversidade agrícola indígena amazônica e, consequentemente, oportuniza argumentos eficazes para a manutenção e preservação da diversidade vegetal através da manutenção e preservação das técnicas que fazem essa diversidade.

Ampliando os limites da categoria agricultura

A agricultura, neste texto, não será definida de antemão. Afinal de contas, no que diz respeito à etnologia indígena brasileira, não se pode dizer que haja um consenso sobre o que seja e o que não seja agricultura. Em linhas gerais, agricultura é a caracterização ou a descrição de atividades e relações com o mundo vegetal. No entanto, não há parâmetros ou consensos sobre quais são as atividades, as relações e os vegetais que estão incluídos e excluídos do que definimos como agricultura.

Autoras e autores contemporâneos da etnologia indígena brasileira ora tomam a agricultura em um sentido restrito: é o conjunto de práticas de roça relativas a cultivares alimentares (CABRAL DE OLIVEIRA, 2016; CABRAL DE OLIVEIRA, 2006), ora a tomam em sentido mais amplo, incluindo espaços que não a roça, vegetais que não os alimentares e operações diversas (SHIRATORI, 2018; ESTORNIOLO,2020; MENDES DOS SANTOS, 2001). Na primeira alternativa, a agricultura só pode estar associada a atividades que incluam o preparo de roças, o cultivo, a capina e a colheita e, associada a vegetais cultivados amplamente, como a mandioca ou o milho. Diferente, na segunda alternativa, a agricultura também se caracteriza e descreve atividades como caminhadas e forrageio e práticas de cultivo de plantas não alimentares.

Esse dissenso nas propostas de caracterização da agricultura reflete, sobretudo, uma inquietação frente a esse termo. Inquietação relativa à associação entre agricultura e Revolução Neolítica. Ainda que em termos arqueológicos, genéticos, históricos, ecológicos etc., não seja possível confirmar a amálgama histórica de domesticação de animais e plantas que leva à agricultura, à cerâmica, à emergência do sedentarismo e, por fim, ao surgimento da estratificação social e do Estado – encadeamento que intitulamos de Revolução Neolítica – todavia, pensamos na agricultura como uma das peças dessa amálgama. Portanto, é no mínimo desconfortável dizer que há agricultura na Amazônia, uma vez que a história desse lugar não conta com uma Revolução Neolítica.

Essa postura incômoda frente à categoria é abordada por David Graeber e David Wengrow (2022). Apesar de esses autores apresentarem uma ampla discussão que abarca uma história bastante geral da humanidade, suas posturas frente ao termo agricultura se mostram

produtivas para pensar o caso específico da agricultura dos povos amazônicos. Graeber e Wengrow (2022) questionam, primeiro, se a única forma possível de compreender a agricultura é como uma atividade com fins alimentares e de recursos de sustentação ao crescimento populacional. Nessa chave indagativa, propõem uma série de reformulações sobre o que se imagina a respeito dessa atividade. Argumentam que a agricultura não é incompatível com a caça e a coleta, além de defenderem que ela não está associada de modo intrínseco ao sedentarismo (GRAEBER & WENGROW, 2022, p.185), à produção de alimentos (GRAEBER & WENGROW, 2022, pp. 187, 233), ao crescimento populacional (GRAEBER & WENGROW, 2022, p. 233), à autoridade política centralizada (GRAEBER & WENGROW, 2022, p. 244) e nem mesmo à estratificação social (GRAEBER & WENGROW, 2022, p. 245).

Na verdade, a própria dissociação entre caça/coleta e agricultura é questionada enquanto uma transição histórica. Graeber e Wengrow propõem que na mesma medida em que esse par pode existir antagonicamente, pode ocorrer conjuntamente através da alternância entre uma atividade e outra, alternância que pode ser ordenada sazonalmente ou em fluxos diários. E, de fato, na etnologia a alternância entre caça/coleta e agricultura por ordenação sazonal é exemplificada pelas descrições de Carlos Fausto (2001), que discorre sobre as formas de coexistência sazonal entre essas atividades, propondo que a alternância é antes resultado da organização social sazonal dos grupos do que de movimentos de regressão a estágios inferiores da evolução humana, que se tornaria, segundo o "combo" da Revolução Neolítica, possível, principalmente, pela passagem da caça/coleta à agricultura.

Uma vez afirmada a coexistência entre agricultura e caça/coleta, consequentemente, ela deve passar a ser compreendida também de modo dissociado do sedentarismo, afinal a atividade é constatada entre grupos forrageiros (RIVAL, 2002). A coexistência de atividades agrícolas com atividades de caça/forrageio também permite a dissociação entre agricultura e a produção exclusiva de alimentos. A presença de atividades agrícolas, por vezes, não implica gerar sustento alimentar. É possível constatar no trabalho de Laura Rival (2002) que a agricultura é uma atividade periférica entre os Huaorani da Amazônia equatoriana, para os quais as roças de maniva são fontes de intercâmbio comercial ou elementos de elaboração de ritos e não sua base alimentar, que, aliás, vem do forrageio.

Graeber e Wengrow (2022), pela conjugação de inúmeros dados genéticos, etnográficos, históricos, econômicos, ecológicos etc., rompem a cadeia narrativa que compreende a atividade agrícola como uma ruptura definitiva na história da humanidade, onde uma atividade séria, produtiva, restrita a lavouras e exclusiva para a produção de alimentos sustentou o crescimento populacional e sedentarizou grupos nômades, o que levou à centralidade do poder, sustentada na economia dos grãos, e por fim, à emergência do Estado. Rompida essa (meta) narrativa é possível, então, imaginar outras possibilidades de existência e coexistência da atividade agrícola e suas diversas expressões e variantes. É nesse sentido que os autores nos convidam a perceber as muitas combinações possíveis entre agricultura e outras características da sociedade. Destacam, por exemplo,

que a agricultura é uma atividade que ocorreu, e ocorre, também intimamente relacionada ao uso coletivo da terra e não ligada obrigatoriamente ao cercamento e criação da propriedade privada (GRAEBER & WENGROW, 2022, pp. 259, 275). Mais que isso, apontam as pulsões lúdicas (GRAEBER & WENGROW, 2022, pp. 244, 291), rituais (GRAEBER & WENGROW, 2022, pp. 232, 233) e intelectuais (GRAEBER & WENGROW, 2022, pp. 259, 262) que qualificam diversas agriculturas, tanto na história antiga da humanidade quanto na realidade etnográfica de muitas sociedades atuais.

Dessa forma, esses autores nos dão uma base sólida para incluir outras formas de relação com o mundo vegetal no que intitulamos de agricultura. Aqui cabe dizer que, apesar de mostrarem a necessidade de ampliar as significações de agricultura, tais autores, de forma par com o que muitos autores da etnologia indígena brasileira propõem, argumentam pelo descarte do termo e substituição por termos como horticultura ou botânica. Não é objetivo deste texto realizar uma revisão teórico-conceitual do termo e a consequente defesa de um termo ou de outro. Meu interesse está alocado, especificamente, nas várias atividades que ocorrem entre humanos e vegetais na Amazônia, que podem ser encontradas em descrições etnográficas quando selecionamos etnografias que lidam com a "agricultura" feita por diversos grupos sociais indígenas amazônicos. E aqui o termo "agricultura" é imprescindível para a prospecção e seleção de dados referentes ao tema, a busca por dados sobre a "horticultura" ou a "botânica" não direcionariam a pesquisa para dados sobre as técnicas relacionadas a pessoas e a vegetais na Amazônia.

Diversidade dos espaços agrícolas amazônicos

Buscando fugir de descrições de práticas agrícolas que nos direcionam para a produção de alimentos, primeiro irei elencar a diversidade de espaços que compõem a agricultura indígena na Amazônia. A agricultura indígena amazônica se materializa, segundo a literatura estudada, em espaços de roças, mas também em capoeira, em hortas, em pátios e em trilhas. Esses diferentes espaços agrícolas apresentam variações internas: roças podem ser novas ou velhas, capoeiras podem estar em uso ou não, hortas podem ser de casa, de emergência, de acampamento ou secretas. Ademais, é importante dar destaque para a ocorrência de cultivo de vegetais em espaços não convencionais como as trilhas, que devem ser igualmente considerados para o entendimento dessa agricultura.

A seguir, descrevo brevemente cada um desses espaços. Antes, cabe alguns comentários gerais. No que diz respeito às relações de pertencimento e a qualificação numérica desses espaços pode-se constatar que: as roças, novas e velhas, podem ser comunitárias, isto é, das aldeias. Podem também ser de um núcleo doméstico ou podem ser de uma esposa. Em média, cada uma dessas unidades (aldeia, núcleo doméstico, esposa) possui de uma a três roças de cada categoria. As capoeiras, as hortas e os demais espaços de cultivo não são citados numericamente, sendo apenas referenciados como múltiplos.

As roças são espaços cuja mata foi derrubada e queimada e que então são usadas para o cultivo de vegetais variados. Podem estar localizadas bem perto das casas ou a quilômetros de distância. Estão relacionadas à produção de alimentos, produção de matéria para manufatura de artesanato, produção de renda, manutenção de materiais rituais ou xamânicos etc. Ademais, são espaços propícios para a produção de conhecimento sobre o mundo vegetal através da realização de experimentações botânicas. Com base na literatura consultada, as roças podem ser divididas em roças novas, roças maduras e roças velhas. Estas últimas quando mais velhas mais próximas estão em se transformar não mais em roças, mas, sim, em capoeiras.

As roças novas são espaços recém-abertos e plantados. Elas têm, em média, de um a dois anos e apresentam alta produtividade. Nesse tempo, podem manifestar duas fases distintas: [a] roças novas em que a primeira colheita ainda não foi efetuada e [b] roças novas em que já se efetivou a primeira colheita. Diferentemente, as roças velhas são espaços que, além de terem sido palco de colheitas, estão na etapa de replantio. Elas têm em média de três a cinco anos e, quando cuidadas pela capina, são, no máximo, capinadas esparsamente, o que resulta na presença de ervas-daninhas. Nesse intervalo de tempo, as roças velhas podem apresentar duas fases internas e distintas: [a] roças maduras, isto é, roças já em replantio e ainda na fase produtiva da roça e [b] roças de arrancador, ou seja, roças de replantio que apresentam baixa produtividade.

A baixa produtividade reflete o empobrecimento do solo. Por sua vez, a percepção dessa queda produtiva é acompanhada pelo espaçamento das operações de capina e pela posterior suspensão dela. No mais, as roças velhas seguem sendo frequentadas para colheita de alguns cultivares alimentícios de maturação mais demorada. Quando não há mais cultivares de plantas alimentícias para serem colhidos, a roça é abandonada. Após a operação de abandono, tais espaços são classificados e nomeados como capoeiras.

Os espaços de capoeira, por sua vez, também podem ser subcategorizados entre: [a] capoeiras em uso, isto é, roças abandonadas que seguem sendo visitadas para a colheita de frutas que frutificam exclusivamente nessa etapa ou estão maduras, para a caça de animais e para a seleção de sementes, mudas e estacas para plantio nas novas roças; [b] capoeiras sem uso, isto é, roças abandonadas há anos e não mais frequentadas, que podem ocorrer perto da aldeia ou, em caso de abandono de aldeia, em lugares já distantes da nova aldeia.

As hortas são espaços agrícolas semelhantes às roças. Não há uma única maneira de distinguir esses dois espaços agrícolas. Podem ser diferenciadas pelo tipo de cultivar: na roça são cultivados alimentos, ao passo que na horta são cultivados condimentos, medicina, veneno etc. Podem ser diferenciadas pela distância relativa das casas: roças ficam mais distantes e hortas mais próximas às casas. Podem ser diferenciadas pelo tamanho: roças são espaços maiores, hortas, espaços menores. Podem ser diferenciados por seus donos: roças são de mulheres e homens ativos socialmente, hortas são de mulheres viúvas, homens e mulheres doentes etc. As hortas podem ser dispostas, dentro dos dados oferecidos pela literatura

consultada, nas seguintes categorias: hortas de casa; hortas de emergência; hortas secretas na floresta; hortas de acampamento de pesca, caça e coleta.

Hortas de casa são espaços de cultivo bem próximos às casas e caracterizados, principalmente, pelo plantio de pimentas, fumos, frutas, timbó, plantas medicinais e vegetais que servem de matéria-prima à manufatura (KERR, 1986, p. 159; MAIZZA, 2009, p. 47; RIBEIRO, B, 1995, p. 110). No entanto, por vezes abrigam ainda pequenos cultivos de mandioca, batata, cará, dentre outras plantas alimentares (SHIRATORI, 2018, p. 23; ESTORNIOLO, 2020, p. 351).

Hortas de emergência são pequenos espaços de cultivo localizados perto das casas e feitos com o propósito de agirem como repositórios de emergência, caso algo atinja as roças. Há casos em que não há uma horta dedicada a essa finalidade específica, mas, em caso de necessidade, recorre-se a hortas cultivadas por velhas, viúvas e doentes, que impedidos de acessar as melhores porções de terra, plantam uns poucos cultivares alimentícios em barrancos, demasiados inclinados, ou em terras já desgastadas. Essas hortas periféricas podem, assim, vir a ser hortas de emergência (POSEY, 1986b, p. 180; ESTORNIOLO, 2020, p. 352).

Hortas secretas na floresta são espaços cultivados e cuidados por xamãs. São hortas dedicadas ao plantio de medicinas, venenos e psicoativos. São espaços privilegiados para o cultivo de vegetais conhecidos apenas pelo dono desta horta. Trata-se, portanto, de cultivos que lançam mão de conhecimentos considerados secretos (POSEY, 1986b, p. 181).

Hortas de acampamento de pesca, caça e coleta são hortas masculinas feitas em zonas de acampamento para atividades de caça, pesca e coleta. Por vezes, são abertas perto de moradias provisórias, cujos solos, distintos dos solos das áreas domésticas, permitem o plantio de cultivares distintos daqueles plantados nas roças. Nesses espaços são plantados cultivares alimentares, em menor número se comparado com as quantidades plantadas em roças, e outros vegetais como o timbó, o tabaco e outras medicinas e venenos (DESCOLA, 1986, p. 301). Há ocorrência também de plantio em áreas de pesca por mãos femininas, práticas mais ocasionais e sem abertura de espaços específicos para tal (RIVAL, 2002, p. 80).

Além dos espaços de horta espalhados pelas aldeias, florestas e acampamentos,o levantamento dos dados referentes à agricultura indígena amazônica denota a presença de, ao menos, mais dois espaços agrícolas. São eles: as beiras das trilhas (KERR, 1986, p. 159; POSEY, 1986b, p. 175; ESTORNIOLO, 2020, p. 436) e os pátios, (DESCOLA,1986, p. 210; RIBEIRO, B, 1995, p. 110; BALÉE, 1994, p. 53; SHIRATORI, 2018, pp. 21, 23; ESTORNIOLO, 2020, p. 419). Esses espaços são descritos como locais de cultivo de diversos vegetais: plantas alimentares, plantas para manufatura, medicinas, venenos de pesca, plantas para tingir. As beiras de trilhas e os pátios foram referenciados como espaços de experimentação, de conhecer novos cultivares, o que inclui não só o conhecimento sobre o cultivar, mas também o conhecimento de técnicas específicas requeridas na relação com o novo cultivar. Em consequência, são espaços privilegiados para a observação da conservação e da seleção de variedades vegetais e seus respectivos movimentos de transplante para roças e hortas.

A transformação dos espaços agrícolas amazônicos

Os diferentes espaços da agricultura indígena são ocupados simultaneamente pelos diferentes atores envolvidos, a saber, as pessoas e os vegetais. No período em que uma nova roça é aberta, ocorre também a colheita de uma roça já madura, assim como o forrageio de cultivares plantados nas trilhas e assim por diante. Tal como homens e mulheres transitam entre esses espaços, os vegetais são deslocados de um espaço a outro. O fluxo contínuo de pessoas e vegetais entre espaços resulta na transformação dos próprios espaços, a exemplo da operação de abertura de uma nova roça seguida da transposição de mudas, estacas e sementes selecionadas nas capoeiras, circunstância que transforma um espaço de floresta ou de capoeira em espaço de roça. É nesse sentido que argumento que a agricultura indígena amazônica pode ser apreendida através da observação de dois modos de movimento: [1] o movimento de transformação dos próprios espaços em outros espaços, isto é, a transformação da roça nova em roça velha, da roça em capoeira em uso, da capoeira em uso em capoeira sem uso e assim por diante; [2] o movimento dos atores entre os diferentes espaços agrícolas.

A abertura da roça ocorre em espaço de capoeiras ou em espaços de floresta (RIBEIRO, B, 1995, pp. 112, 113; CABRAL DE OLIVEIRA, 2006, p. 68). Após as operações de abertura da nova roça, realizam-se colheitas e replantios consecutivos. Essas operações transformam a roça nova em roça velha, uma vez que desgastam os solos. As roças velhas passam a ser visitadas com menor frequência, à medida que decai a quantidade de visitas à roça velha ela se transforma em capoeira. A capoeira recém-abandonada é ainda frequentada esporadicamente, pois é fundamental para as operações de aquisição, seleção e conservação de cultivares. Soma-se a isso que a cada ano uma nova roça é aberta. Uma roça tem em média de três a cinco anos de vida. Consequentemente, a cada três ou cinco anos, uma capoeira nova surge e serve de espaço de aquisição, seleção e conservação, substituindo, nessa função, as capoeiras mais antigas. Essas capoeiras, já bastante antigas, por vezes encontram-se demasiado afastadas das aldeias, devido ao processo paralelo de abandono e deslocamento dos próprios assentamentos que formam aldeias, em que se abrem novas aldeias em outros locais. Esses movimentos habitacionais implicam se afastar das antigas capoeiras, agora fora da dinâmica agrícola. Essas capoeiras antigas, por vezes, são ainda reconhecidas e classificadas como roça dos antigos, por outras, já são tidas genericamente como parte da floresta. Seja como a roça dos antigos ou como floresta, é nesses espaços que as novas roças são abertas. Por um caminho ou outro, os espaços são transformados novamente em roças.

Ademais, a transformação de espaços agrícolas em outros espaços agrícolas e, posteriormente, em espaços já não mais agrícolas ocorre em, pelo menos, três escalas temporais distintas. A primeira se dá no nível das operações estritamente agrícolas, ou seja, trata-se da transformação que ocorre apenas entre espaços agrícolas e que, justamente por isso, se dá em um período médio de 20 anos. A segunda se dá entre espaços agrícolas e espaços de floresta, que, portanto, encontram-se em uma escala de

operações e uma escala temporal centenária. E a terceira é a transformação de estruturas mais profundas da própria floresta, isto é, a reconfiguração de seus elementos, sendo um dos principais a transformação dos solos da floresta.

A transformação da floresta em roça e das roças em floresta é comentada pela literatura etnológica indígena amazônica. Como recorda Miguel Aparício (2019), a relação entre humanos e vegetais na Amazônia ocorre através do movimento de transformação da floresta em roça e da roça em floresta novamente. Pontuando ainda que esse movimento favorece um certo formato ou composição da floresta, uma vez que introduz ou difunde nela a presença de vegetais de capoeiras. De modo geral, se defende que a diversidade vegetal dos territórios indígenas amazônicos, incluindo, é claro, áreas de floresta, emerge, sobretudo, das relações estabelecidas entre as sociedades humanas e os vegetais. Essas florestas são constituídas por vegetais cuidados, protegidos ou tolerados pelos indígenas (CARNEIRO DA CUNHA & MORIM DE LIMA, 2017, p. 68). Assim, as florestas são espaços que emergem junto às ações humanas e, também, espaço privilegiado para a abertura de novas roças, portanto, indicando questões indispensáveis sobre as consequências da agricultura estudada.

Práticas de deslocamento de pessoas e de vegetais

Os homens e as mulheres indígenas transitam e operam em diversos espaços agrícolas simultaneamente. A etapa de abertura de uma nova roça pode acontecer paralelamente com a operação de abandono de uma roça, que ocorre também simuladamente a operação de forrageio de novas mudas em capoeiras e assim por diante. As operações técnicas agrícolas amazônicas, sejam elas as descritas para a agricultura de roça ou para as operações de plantio, cuidado e colheita em outros espaços, ocorrem de modo coetâneo. A sincronia dessas diferentes operações técnicas se dá por meio de deslocamentos diários e incessantes. Esse movimento é de pessoas que carregam consigo vegetais, o que significa que vegetais de determinado espaço são transferidos para outros.

Não é novidade que o cotidiano da Amazônia ocorre intrinsecamente devido aos deslocamentos constantes. E os estudos da etnologia indígena voltados à temática agrícola têm sugerido que essa mobilidade é um atributo básico dessa agricultura (CHERNELA, 1986, p. 154; MENDES DOS SANTOS, 2001, pp. 51, 52; FAUSTO, 2001, pp. 116, 120; CABRAL DE OLIVEIRA, 2012, p. 12; SHIRATORI, 2018, p. 212). Caminhadas de longas, médias ou curtas distâncias, seja para aquisição de novos cultivares em capoeira, seja para capinar as roças mais distantes da aldeia, são operações incluídas nas descrições da agricultura indígena amazônica. Nesse sentido, é conveniente elencar alguns dos movimentos que caracterizam essa tal mobilidade.

Mais particularmente, a mobilidade dos atores entre a diversidade de espaços agrícolas ocorre por meio das seguintes ações: [1] caminhadas diárias; [2] deslocamentos sazonais de áreas de aldeia para áreas de acampamento; [3] caminhadas para visitar a capoeira dos antigos; [4]

deslocamentos característicos do abandono das velhas roças e a abertura de novas; [5] visita às roças de parentes em outras aldeias e [6] visita às agropecuárias e outros comércios em áreas urbanas. Em síntese, esses movimentos são múltiplos e ocorrem dentro e fora das aldeias. O que permanece ao longo das variantes é que o processo agrícola sempre implica algum tipo de deslocamento, seja como operação de abertura de roça, ou como operação de conservação, seleção e aquisição de novos cultivares.

Caminhadas são operações cotidianas e realizadas sempre pela ininterrupta dinâmica do ir e vir das pessoas entre roças, pátios, trilhas, hortas, capoeiras, cidades, casas de parentes etc. (SHIRATORI, 2018, p. 212; MENDES DOS SANTOS, 2001, pp. 49, 102). Essas caminhadas diárias ocorrem para a realização de operações técnicas com a capina, a colheita etc., entre as várias roças e outros espaços agrícolas que cada pessoa ou grupo possui (CABRAL DE OLIVEIRA, 2006, pp. 49, 102). No entanto, Shiratori (2018) adverte que as caminhadas não se organizam com vistas a uma utilidade agrícola. Segundo essa autora, esses deslocamentos resultam na aquisição de novas variedades vegetais, por meio de transposições da floresta para os espaços agrícolas e de um espaço agrícola para outro. Seu papel principal, contudo, está em simplesmente apreciar as variedades vegetais presentes nesses espaços e identificar quem as plantou. Ainda assim, essa despretensão das caminhadas não nos afasta do tema, pois ao optarmos por abordar a agricultura em sua concepção geral e não restrita às roças, incluímos no tema operações de curiosidade, de brincadeira, em suma, não utilitárias ou exclusivamente direcionadas a um dado efeito. Como Graeber e Wengrow (2022) argumentam, é necessário imaginar que a agricultura foi e é muito mais que uma atividade produtiva com fins alimentares, de recursos de sustentação ao crescimento populacional. A agricultura deve ser concebida também como uma atividade lúdica, de curiosidade e aprendizado.

No que diz respeito aos deslocamentos sazonais, a literatura etnológica indígena amazônica atenta às práticas de *trekking*, atividade central do cotidiano da maioria das comunidades. O *trekking* pode ocorrer diariamente em zonas próximas às moradias, mas também ocorre em períodos mais prolongados e em zonas distantes das moradias. O *trekking* é atividade conciliada com as atividades agrícolas (SHIRATORI, 2018, p. 148), conciliação feita pelo abandono temporário da agricultura para a concentração no *trekking* e vice-versa, constituindo assim determinada sazonalidade do modo de vida de um grupo. A abertura de roças, concluída no final da estação seca e início da estação das chuvas, é seguida de prolongados movimentos de *trekking*.

A relação entre práticas agrícolas e práticas de *trekking* é descrita como uma dinâmica de expansão e contração, em relação às roças, dentro dos territórios (FAUSTO, 2001, p. 87; SHIRATORI, 2018, p. 148; VIDAL, 1977, p. 44; MENDES DOS SANTOS, 2001, pp. 49, 102). Os deslocamentos sazonais de áreas de aldeamento para áreas de acampamento de caça, pesca e coleta é dito como um movimento centrípeto em relação às roças. As áreas de acampamento são qualificadas como áreas de florestas, mas também são qualificadas como antigas capoeiras, espaços de reconhecimento de

cultivares tradicionais de roças plantadas e abandonadas pelos antepassados dos grupos. Esses cultivares são coletados para alimentação, mas também são aquisição de cultivares que podem ser transplantados para roças da aldeia, para hortas caseiras ou para as beiras das trilhas (RIVAL, 2002; POSEY, 1986b; BALÉE, 1994). Em consequência, esses deslocamentos sazonais, apesar de serem atividades que excedem a preocupação agrícola, contam com operações de transposição de vegetais, provenientes não só da coleta na floresta, mas da colheita em antigas capoeiras que contribuem para a criação e manutenção da agricultura feitas nas roças, hortas e trilhas.

Os deslocamentos sazonais podem resultar na visita às antigas capoeiras. O movimento de visita destes espaços, no entanto, pode ocorrer também em caminhadas menores em áreas próximas às aldeias ou mesmo dentro delas. Essas caminhadas menores, muita das vezes, ocorrem em capoeiras que circundam a aldeia e que são espaços frequentados para colheita, aquisição e seleção de cultivares. As caminhadas feitas até as capoeiras resultam na aquisição de cultivares (RIVAL, 2002, p. 88; DESCOLA, 1986, p. 245) e na transferência de cultivares alimentares desses espaços para as roças novas (POSEY, 1986b, p. 181) e para as beiras das trilhas (KERR, 1986, p.168) e, na transferência de vegetais medicinais das capoeiras para os pátios das casas (POSEY, 1986a, pp. 175, 181).

A possibilidade de aquisição de cultivares em capoeiras resulta da ação anterior de não colher todos os cultivares antes de se abandonar uma roça, e o mesmo pode ser dito em relação à aquisição de cultivares em roças velhas. Cabe destacar a ação de deixar ou de “esquecer” os cultivares nas roças a serem abandonadas, assim como nas hortas das aldeias que serão abandonadas. Essa operação de deixar os cultivares nos espaços permite o constante movimento de retorno às capoeiras para aquisição de cultivares conservados nesses espaços (POSEY, 1986b, p. 180; DESCOLA, 1986, p. 395; CABRAL DE OLIVEIRA, 2006, p. 70).

A aquisição de cultivares pode ser feita em relações comerciais interétnicas, em visitas às capoeiras e, também, através da visita às roças de parentes. Os deslocamentos entre aldeias podem ser constantes e é comum que as visitas às roças sejam acompanhadas de elogios à qualidade de determinados cultivares, o que comumente resulta na oferta, por parte da dona da roça, de um exemplar desse cultivar para que a visita possa transplantar em sua própria roça. A literatura argumenta que esses deslocamentos constantes entre roças de parentes são imprescindíveis não apenas para a aquisição de cultivares, mas também para a construção da biodiversidade vegetal dessas roças (CHERNELA, 1986, p. 154; RIBEIRO, B, 1995, p. 115). Os movimentos de deslocamento são constantes e contínuos. Mais do que isso, são movimentos que excedem as roças e instituem as operações de conformação da agricultura que ocorrem ainda em hortas, trilhas e pátios. Esses movimentos, enquanto características fundantes tanto das operações agrícolas das roças, quanto das operações que ocorrem nos demais espaços.

É indispensável pontuar que parte relevante da aquisição de novos cultivares se dá, também, via deslocamentos feitos até áreas urbanas e, portanto, distantes dos lugares de moradia e de atividade agrícola. Ainda que

de modo tímido, a literatura em questão indica o constante deslocamento às cidades para, entre outras coisas, comprar sementes em agropecuárias (SHIRATORI, 2018). Esse modo de deslocamento não está necessariamente dissociado da prática de visita aos parentes, com moradia estabelecida em áreas urbanas.

Em resumo, relativo aos fenômenos técnicos da agricultura estudada, pode-se destacar a relevância do movimento de humanos e vegetais entre diversos espaços como meio imprescindível para a emergência de espaços diversos e cultivares diversas. Em síntese, considero que a agricultura indígena na Amazônia configura um fenômeno que pode ser representado, essencialmente, pela constância do movimento de humanos e vegetais. Tais movimentos são meios fundamentais na transformação de espaços de floresta em espaços agrícolas e de espaços agrícolas em espaços de floresta, respectivamente. A inclusão de práticas de deslocamento na descrição da agricultura indígena amazônica se fundamenta na compreensão de que a relação das sociedades humanas com as plantas não ocorre, necessariamente, como uma ação que dá pulsão inicial a processos de transição do nomadismo ao sedentarismo, da biodiversidade ao monocultivo, da descentralização do poder a sua concentração e que, ao fim e ao cabo, resulta na emergência de Estados.

Como demonstra Cabral de Oliveira (2020), sistemas agrícolas podem existir não em oposição às florestas, mas em relação de interdependência destas por meio de dinâmicas e movimentos entre espaços agrícolas e espaços florestais (CABRAL DE OLIVEIRA, 2020, pp. 91, 92). Essas dinâmicas compõem tanto as paisagens de florestas quanto as paisagens agrícolas. A diversidade de ambos os espaços emerge precisamente pelos movimentos de atores entre essas paisagens, que as conectam por complementaridade e coexistência. A interação dos povos indígenas amazônicos com seus respectivos vegetais ocorre por meio de ações que transformam a natureza dos espaços. Novos espaços emergem pelas dinâmicas de cultivo via técnicas de corte-e-queima, abandono das áreas cultivadas e retorno para formar novos assentamentos em áreas transformadas pela atividade humana anteriormente. A médio e a longo prazo, essas dinâmicas resultam no melhoramento dos solos amazônicos, na criação de pomares e na diversificação da vegetação de floresta com introdução de cultivares de capoeiras (NEVES, 2022, pp. 78, 79).

Por uma tecnologia agrícola da relação com o mundo vegetal

No desenvolvimento deste artigo ilustrei a diversidade de espaços agrícolas presentes na Amazônia indígena e, mais importante, demonstrei que tais espaços são criados, transformados e mantidos por práticas de deslocamento de pessoas e vegetais entre esses diferentes espaços. A título de conclusão, é de suma importância destacar que tais práticas de deslocamento são fenômenos técnicos característicos da agricultura que ocorre na Amazônia indígena e, como fenômenos técnicos, são fenômenos agrícolas. Também é importante dizer que essa afirmação não é nova, Gilton

Mendes dos Santos (2001) e Karen Shiratori (2018) já fizeram tal defesa. Reafirmar essa ideia é contradizer alguns pressupostos equivocados do que seja agricultura, portanto, foi preciso, de partida, propor a ampliação do conceito de agricultura. Apesar do esforço empreendido neste artigo, de elencar a diversidade dos espaços agrícolas descritos nas etnografias da etnologia indígena brasileira e dar destaque ao fenômeno de deslocamento - compreendendo este como técnica agrícola amazônica -, é importante notar que há uma ausência de descrições mais engajadas nessas práticas em si. Constatação que me leva, ao fim deste texto, a propor um esforço conjunto em direção à produção de dados etnográficos relativos a tais técnicas.

É fundamental levar sempre em consideração que os fluxos vegetais e as dinâmicas de movimento que configuram essa agricultura não se restringem a inter-relações com as florestas. Movimentos de deslocamentos ocorrem também em direção a perímetros urbanos, o que propicia a entrada de outros cultivares e possíveis interações dessas novas cultivares com os já existentes nos espaços agrícolas em questão. Também é interessante considerar outros movimentos de entrada que incluem outros agentes que não os agricultores, como extensionistas rurais, vizinhos não indígenas etc. Essas demais formas de deslocamentos, para fora da aldeia e da floresta ou vice-versa, propiciam a elaboração de técnicas de experimentação cautelosas, como bem demonstra Mendes dos Santos (2001) no que diz respeito às técnicas de cultivo híbrido desenvolvidas pelos Enawene-Nawe.

A inclusão dos deslocamentos em direção às cidades (e "das cidades em direção às aldeias e florestas") apesar de um tanto quanto incômoda, é imprescindível se quisermos, de fato, nos aproximar das técnicas concretas e cotidianas que caracterizam as relações entre pessoas e vegetais na Amazônia indígena. Nesse ponto, a análise aqui feita encontra um entrave, com exceção das pesquisas de Mendes dos Santos (2001) e Shiratori (2018), pouca atenção foi dada às práticas mais periféricas dessas agriculturas, justamente por não se encontrarem localizadas nos espaços privilegiados de observação como as roças ou as florestas. Apesar da escassez de dados, é possível antever que se de um lado existem dinâmicas de criação, transformação e manutenção de uma biodiversidade amazônica inestimável, do outro, há ocorrência de recepção e sustentação de cultivares advindos de sistemas técnicos que, ao contrário, criam, transformam e mantém unidades vegetais homogêneas e muitas vezes maléficos a outros vegetais, a outros não humanos e as pessoas. Esse problema, inconcluso do artigo, deve ser lido como um convite a produção de novos dados etnográficos relativos a técnicas agrícolas indígenas amazônicas, mais especificamente a produção de dados que não essencializem o que seja e o que não seja um dado agrícola e que estejam fundamentados nas propostas de observação e análise advindas da antropologia da técnica, aqui tomo como exemplo o modo como Fábio Mura (2019) inclui nas técnicas tradicionais Kaiowa de conservação de sementes o uso de galões de plástico.

É preciso buscar novos ângulos a propósito de circunstâncias práticas e cotidianas imbricadas na produção e manutenção da agricultura amazônica. Para iluminar sua dimensão processual, indicada pela dimensão técnica ou operatória dessas práticas. Afirmo, portanto, que considero a

técnica em seu potencial de geração de diversidade, o que significa ter em mente as pesquisas de Leroi-Gourhan, mais precisamente a conexão entre tendências técnicas presentes em diversas sociedades e a diversidade de fatos técnicos concretizados diferentemente em cada grupo (LEROI-GOURHAN, 1984a; 1984b). Em resumo, esse artigo, aventou as possibilidades de ordenação de dados técnicos e, por fim, propôs a aplicação de uma metodologia da técnica em pesquisas da antropologia voltada às plantas cultivadas. Propondo uma agenda de pesquisa com um olhar mais detido para a técnica, o que, em definitivo, inclui atentar às normas e regras da atividade agrícola nos planos sociológico e cosmológico, de modo a configurar sistemas técnicos integrais, que incluam, portanto, os gestos, as ferramentas, as prescrições rituais, as normas de parentesco etc.

Propor uma renovação do tipo de dados que são produzidos significa dizer que para acompanhar a atual reconfiguração dos objetos de pesquisa e dos trabalhos etnográficos é preciso mais do que criticar ou descartar categorias e conceitos em prol de novos termos. De forma que este artigo não se concentrou na defesa ou descarte do conceito de agricultura e sim buscou atentar para o que caracteriza o conjunto de práticas que até então intitulamos de agricultura. A renovação e a crítica conceitual, que não devem ser consideradas apenas como disputa de terreno acadêmico, parecem demandar também um esforço correlato de construção de uma abordagem metodológica condizente com a empiria das ações que configuram toda forma de interação humano e vegetal. Seja em pesquisas bibliográficas ou de campo, acredito que uma abordagem da técnica pode fornecer meios para tanto, aportando alguma contribuição para a crescente e justificada centralidade da temática vegetal na pesquisa antropológica.

Referências Bibliográficas

APARÍCIO, Miguel. **A planta da raiva. Timbó e envenenamento nos Suruwaha do Purus.** *In*: CAIUBY, Beatriz & GOULART, Sandra Lucia. O uso de plantas psicoativas nas Américas. Rio de Janeiro: Gramma/NEIP, 2019. p. 107-124.

BALÉE, William. **Footprints of the forest: Ka'apor ethnobotany—the historical ecology of plant utilization by an Amazonian people.** Columbia University Press New York Chichester, 1994.

BARROS, Edir Pina de. **Os Bakairí: Economia e Cosmologia**. Revista de Antropologia, v. 37, p. 257-301, 1994.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Agricultura contra o Estado.** *In:* Vozes Vegetais: Diversidade, resistências e histórias da floresta. São Paulo: Ubu Editora, 2020, p. 77-96.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Classificações em cena: algumas formas de classificação das plantas cultivadas pelos Wajãpi do Amapari (AP).** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, USP, São Paulo, 2006.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Entre plantas e palavras. Modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (AP).** Tese (Doutorado em Antropologia) – PPGAS, USP, São Paulo, 2012.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Mundo de roças e florestas.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. v. 11, n. 1, p. 115-131, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & MORIM DE LIMA, Ana. **How Amazonian indigenous peoples contribute to biodiversity.** *In:* BAPTISTE et al. Knowing our land and resources: indigenous and local knowledge of biodiversity and ecosystem services in the Americas. Paris: UNESCO, p. 62-80, 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; ALMEIDA, Mauro (org.). **Enciclopédia da Floresta.** O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARNEIRO, Robert. **Uso do solo e classificação da floresta (Kuikúru)**. In: RIBEIRO, Darcy et alii. Suma etnológica brasileira. Edição atualizada do Handbook of South American lndians. Editora Vozes. Petrópolis, p. 47-56. 1986.

CHERNELA, Janet. **Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukâno).** In: Ribeiro, Darcy et al. Suma etnológica brasileira. Edição atualizada do Handbook of South American lndians. Petrópolis: Editora Vozes, p. 151-158, 1986.

COSTA, Luiz. **Worthless Movement: Agricultural Regression and Mobility.** Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America, v. 7, n. 2, p. 151-180, 2009.

DALY, Lewis. **The Symbiosis of People and Plants: Ecological engagements among the Makushi Amerindians of Amazonian Guyana.** Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Social and Cultural Anthropology University of Oxford, 2015.

DESCOLA, Philippe. **La nature domestique: Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar.** Paris: Édition de la Maison des Scienses de l'Homme, 1986.

ESTORNIOLO, Milena. **Manger (avec) l'ennemi. Mythe, subsistance et alimentation chez les Baniwa et les Koripako (Amazonie, Brésil).** Tese (Doutorado em Antropologia Social e Etnologia) – École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2020.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos Fiéis: História, Guerra e Xamanismo na Amazônia.** São Paulo: EDUSP, 2001.

FRIKEL, Protásio. **Agricultura Mundurukú.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum. Belém: Nova Série, 1959.

FRIKEL, Protásio. **Os Tiriyó: seu sistema adaptativo.** Hannover: Kommissionsverlag, 1973.

GALVÃO, Eduardo. **Elementos Básicos da Horticultura de Subsistência Indígena.** Revista do Museu Paulista, n. s., v. XIV, 1963.

GRAEBER, David & WENGROW, David. **O Despertar de tudo: uma nova história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KERR, Warwick. **Agricultura e seleções genéticas de plantas.** *In:* RIBEIRO, Darcy et al. Suma etnológica brasileira*,* Edição atualizada do *Handbook of South American lndians*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 159-171, 1986.

LEROI-GOURHAN, André. **Evolução e técnica I: o homem e a matéria.** Lisboa: Edições 70, 1984a.

LEROI-GOURHAN, André. Evolução e técnica II: o meio e a técnica. Lisboa: Edições 70, 1984b.

MAIZZA, Fabiana. **Cosmografia de um mundo perigoso: espaço e relações de afinidade entre os Jarawara da Amazônia.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGCS, UNIFESP, São Paulo, 2009.

MAIZZA, Fabiana. **Cosmografia de um mundo perigoso: espaço e relações de afinidade entre os Jarawara da Amazônia.** São Paulo: Edusp, 2012.

MENDES DOS SANTOS, Gilton. S**eara de homens e deuses: Uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene-Nawe.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, UNICAMP, Campinas, 2001.

MINDLIN, Betty. **Nós Paiter: os Suruí de Rondônia.** Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

MURA, Fábio. **À procura do "Bom Viver": território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa.** Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2019.

NEVES, Eduardo. **Sob os tempos do equinócio: oito mil anos de história da Amazônia Central.** São Paulo: Ubu editora, 2022.

POSEY, Darrell. **Introdução: Etnobiologia: teoria e prática.** *In:* RIBEIRO, Darcy et al. Suma etnológica brasileira*,* Edição atualizada do *Handbook of South American lndians*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 15-25, 1986a.

POSEY, Darrell. **Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados.** *In:* RIBEIRO, Darcy et al. Suma etnológica brasileira*,* Edição atualizada do *Handbook of South American lndians*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 173-185, 1986b.

RIBEIRO, Berta. **Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo.** São Paulo: Companhia das Letras: Edusp, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios Urubus: Ciclo anual das atividades de Subsistência de uma Tribo da Floresta Tropical.** Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.

RIVAL, Laura. **Trekking Through History. The Huaroani of Amazonian Ecuador.** New York: Columbia University Press, 2002.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. **Introdução. Técnica e/em/como transformação.** *In:* SAUTCHUK, Carlos Emanuel (Org.). Técnica e Transformação: perspectivas antropológicas. Rio de Janeiro: ABA Publicações, p. 11-36, 2017.

SHIRATORI, Karen. **O olhar envenenado: da metafísica vegetal Jamamadi (Médio Purus, AM).** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

VIDAL, Lux. **Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do rio Cateté.** São Paulo: HUCITEC: Editora USP, 1977.

Recebido em: 03/06/2024 * Aprovado em: 05/06/2024 * Publicado em: 31/08/2024

ANTROPOFAGIAS METODOLÓGICAS: REFLEXÕES ENTRE BRASIS E ÍNDIAS[1]

PEDRO HENRIQUE AZALIM CUNHA[2]
UFMG, BRASIL
https://orcid.org/0009-0003-4083-7964

RESUMO: *O fenômeno da colonização marcou profundamente a história do Brasil, da Índia e de muitos outros territórios. Nesse contexto de encontro e choque de culturas, proponho a noção de antropofagia metodológica, que aborda a cosmovisão indígena e seus processos antropofágicos como um modo de vida que se imbrica a outras culturas sem perder sua identidade. Essa abordagem crítica e reflexiva examina as relações entre colonizadores e colonizados e os impactos dessas interações na construção de identidades e sociedades contemporâneas. A antropofagia metodológica, enquanto abordagem analítica, contrapõe-se à imposição cultural, propondo a assimilação e reinterpretação das influências externas sem perder a própria identidade. Este artigo explora essa dinâmica, especialmente no contexto brasileiro e indiano, discutindo desde as justificativas para a dominação até as formas de resistência e ressignificação cultural. Também reflete sobre as insustentabilidades atuais e suas relações com os mundos indígenas, propondo uma antropologia de nós mesmos como sociedade hegemônica.*

PALAVRAS-CHAVE: *Antropofagia, Colonização, Natureza.*

ABSTRACT: *The phenomenon of colonization has profoundly marked the history of Brazil, India and many other territories. In this context of the encounter and clash of cultures, I propose the notion of methodological anthropophagy, which approaches the indigenous worldview and its anthropophagic processes as a way of life that intermingles with other cultures without losing its identity. This critical and reflexive approach examines the relationship between colonizers and colonized and the impact of these interactions on the construction of contemporary identities and societies. Methodological anthropophagy, as an analytical approach, opposes cultural imposition, proposing the assimilation and reinterpretation of external influences without losing one's own identity. This article explores this dynamic, especially in the Brazilian and Indian contexts, discussing everything from justifications for domination to forms of resistance and cultural re-signification. It also reflects on current unsustainabilities and their relationship with indigenous worlds, proposing an anthropology of ourselves as a hegemonic society.*

KEYWORDS: *Anthropophagy, Colonization, Nature.*

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[2] Doutorando em Arquitetura e Urbanismo da UFMG

Introdução

A antropofagia metodológica emerge como uma resposta às práticas colonizadoras que buscavam impor uma única visão de mundo e aniquilar as culturas nativas. Enquanto os colonizadores tentavam disseminar sua "civilização" e hegemonia cultural, os povos colonizados encontravam na antropofagia uma estratégia de resistência e preservação de suas identidades.

Nesse contexto, destacam-se as reflexões de Nandy (2015) sobre a marginalização das culturas distintas pela ordem global atual, que tende a submeter todas as formas de vida à racionalidade científica ocidental. A violência pós-colonial continua a distorcer preceitos religiosos e a impor modelos de desenvolvimento econômico que ignoram as tradições e valores dos povos colonizados.

A natureza e a espiritualidade desempenham papéis centrais no processo de colonização, sendo vistas como recursos a serem explorados e dominados pelos colonizadores. No entanto, a resistência e a resiliência dos povos colonizados evidenciam a importância de resgatar e valorizar suas tradições e modos de vida alternativos.

Por meio da antropofagia metodológica, é possível repensar as relações entre colonizadores e colonizados, reconhecendo a diversidade cultural como um elemento fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. A partir de uma visão de emancipação que valoriza a alteridade e a pluralidade de saberes, é possível desafiar os paradigmas dominantes e construir novas formas de convivência e coexistência.

Antropofagia metodológica

Uma das principais diferenças entre os colonizadores (portugueses e ingleses) e os colonizados (brasileiros, indianos, indígenas e africanos) reside na prática da antropofagia como assimilação e imbricação cultural do outro. Esse processo mistura as culturas dos povos nativos com as dos diversos povos que chegaram ao Brasil e à Índia. Na perspectiva colonizadora, apenas a “civilização” de origem era válida, impondo a “obrigação moral” de “civilizar” e catequizar os nativos. Caso não aceitassem a cultura ou religião imposta, deveriam ser exterminados, pois, na visão dos colonizadores, as culturas nativas não deveriam existir.

Nandy (2015) afirma que a ordem global atual marginaliza e considera obsoleta qualquer forma de vida que se distancie da racionalidade científica, relegando culturas distintas à inferioridade. Esse processo de inferiorização, iniciado com a colonização, extinguiu diversas culturas e monopolizou a natureza e a espiritualidade, substituindo tradições por monoculturas e catequização. A retomada dessas tradições significa resgatar modos de vida alternativos que valorizam a diversidade e a alteridade. Nandy destaca que a violência pós-colonial, como os conflitos entre hindus e muçulmanos, continua a distorcer preceitos religiosos, sugerindo que a verdadeira

oposição ao opressor deve ser encontrada fora dos termos impostos pela racionalidade colonizadora. Ele critica as invenções da modernidade, como o Estado-Nação e o desenvolvimento econômico, defendendo sistemas alternativos de pensamento. A crítica de Nandy ao desenvolvimento ecoa na América Latina, onde a ideia de "buen vivir" propõe uma alternativa à acumulação capitalista, colocando as instituições a serviço da vida. Ele convida a questionar a dominação a partir de uma política civilizatória que valorize a alteridade das tradições do Terceiro Mundo, propondo uma visão de emancipação que contrarie o caminho civilizatório ocidental dominante. Segundo ele, tanto opressores quanto oprimidos são vítimas da lógica de dominação, e a libertação envolve a superação desses estereótipos impostos pelo colonialismo.

A natureza e a espiritualidade são pontos centrais no processo colonizatório. O ambiente natural era visto como um recurso econômico passível de exploração (árvores, pedras preciosas, etc.), utilizando os saberes e a força local para tal fim. A espiritualidade, associada à religiosidade, era vista na perspectiva civilizatória como no caso dos povos africanos, que, segundo a visão da Igreja, não tinham alma e, por isso, poderiam ser escravizados. Já os indígenas poderiam ser convertidos ao cristianismo por terem alma, e, no caso da não conversão, poderiam ser escravizados ou mortos. Essas justificativas eram propagadas como forma de dominação, já que quem comandasse o tráfico de escravos comandaria a colonização. Por isso, os portugueses traziam povos africanos para perpetuar o poder, visto que escravizar os indígenas dificultaria o controle mercantil e territorial pela Coroa. Inclusive, a antropofagia era utilizada como justificativa para a escravidão, considerando os nativos selvagens e a obrigação de civilizá-los. (Machado e Macedo, 2022).

Hans Staden, alemão que passou nove meses como prisioneiro dos Tupinambás, descreveu-os como "selvagens nús e cruéis". Em contraste, o francês Jean de Léry, que também conviveu com os Tupinambás, teve uma experiência diferente. Após ser convidado para uma celebração onde lhe ofereceram um pé humano assado em comemoração à morte de um inimigo, Léry confessou que o episódio o deixou sem dormir por medo de ser devorado. A diferença crucial reside no fato de que os franceses mantinham boas relações com os Tupinambás, e Léry não estava em posição de prisioneiro. Por isso, ele não via os indígenas como desprovidos de alma ou selvagens cruéis. De fato, Léry argumentava que os europeus eram mais cruéis e selvagens que os ameríndios. (Machado e Macedo, 2022).

A antropofagia metodológica, como simbiose cultural, prática social e espiritual, busca manter a cultura ao se relacionar com outra, reincorporando a natureza do corpo humano sem deixá-lo apodrecer ou queimar. Devorar o corpo do outro com sentido espiritual e cultural, assimilando e imbricando a sua cultura com a do outro.

Por outro lado, a antropofagia, vivenciada por alguns povos em alguns lugares do mundo, enquanto literalmente o ato de comer carne humana, assusta tanto os colonizadores porque questiona a posição do ser humano no topo da cadeia alimentar; podem comer todos os outros seres vivos,

inclusive as montanhas, os rios, o ar, menos o ser humano, equivalente a Deus.

A antropofagia cristã, que “come” a hóstia como o corpo de Cristo, é a base para um sistema de dominação que demoniza o diferente, enquanto a antropofagia indígena e indiana visa absorver os poderes do outro. As práticas originárias abraçam o diferente enquanto alteridade, potencializando-se. A antropofagia cristã distribui hóstias e vinho falando do amor de Jesus Cristo, enquanto devora os corpos indígenas de diversas formas, seja por doenças ou mortes diretas, dizimando rios, montanhas e diversas culturas originárias por meio do espraiamento cristão. Os ecos dessas reverberações são contaminações das espiritualidades e das naturezas.

O filme O Abraço da Serpente (2016) aborda essa questão de maneira literal, mostrando o caso antropofágico relacionado à frase acima, citada pelos padres nos cultos religiosos. No filme, um pajé encontra dois antropólogos em momentos diferentes de sua vida, retratando os barões da borracha e seu poder sobre a floresta, e um mosteiro onde, inicialmente, a opressão da língua indígena é retratada como demoníaca e os indígenas que falavam sua língua materna eram punidos com chibatadas. Depois de muitos anos, o pajé volta ao mosteiro com outro antropólogo, e alguns internos da organização no mosteiro, já ressignificado, são convidados ao suicídio por autoflagelação. Essa nova organização acredita que um jovem líder é Jesus Cristo, e após a pajelança, o escolhido fala para comerem seu corpo e todos o devoram, literalmente. Ao comer o corpo e o sangue daquele que era considerado Cristo, o filme expõe a antropofagia simbólica cristã diante de nossos olhos.

Sacralização da natureza e resistências espirituais no Brasil e Índia

Nesse contexto, Jecupé (2020) afirma que não foi viável converter o indígena à catequese. Em vez disso, ele foi apenas induzido ao estado de embriaguez e miséria, tornando-se dependente das benesses assistenciais públicas. Contudo, para um povo que guarda em sua essência a memória ancestral como uma melodia, uma harmonia que ecoa em sintonia com a grande sinfonia cósmica, não era adequado ser moldado por essa surdez imposta. Ao invés disso, foi-lhe imposto temporariamente o silenciamento, o exílio de si mesmo. No entanto, existem a arqueologia, a antroposofia e a teosofia como possíveis ferramentas para resgatar a identidade nativa brasileira.

Albert e Kopenawa (2023) comentam que, quando a "cultura" dos outros se revela como uma política em prática, o papel do antropólogo se integra ao processo de autodeterminação política. A ascensão dos povos autóctones como agentes políticos exige que os antropólogos assumam a responsabilidade pelo seu conhecimento em meio às batalhas pela sobrevivência, dignidade social e busca pela autodeterminação.

A Índia e o Brasil são países que apresentam uma imbricação de diferentes povos em seus territórios, numa união, transmutação e antropofagia de culturas, práticas ritualísticas e vivências cotidianas.

Segundo Loundo e Misse (2003), Darcy Ribeiro apresenta uma nova classificação dos espaços culturais na pós-colonialidade, destacando o Brasil como "povo-novo" e a Índia como "povo-testemunha", permitindo uma análise comparativa das formações culturais nas novas unidades políticas e seus desafios na constituição de um Estado-nação. Paulo Freire contribui com a pedagogia do oprimido, dando voz aos subalternos afetados pela diferença colonial. Esta abordagem conceitua "sociedades em trânsito", onde a superação do colonialismo interno é fundamental para resolver a subalternização de indivíduos e comunidades, além da mera independência ou superação da dependência. A fé, em suas complexas diversidades, mantém a cultura, a espiritualidade e a natureza vivas por tanto tempo.

Babau (2022) argumenta que os dominadores nos ensinaram a odiar a nós mesmos e a amar a eles, criando a falsa crença de que só teremos acesso a comida e saúde se os servirmos. Essa mentalidade, que nos faz sentir incapazes de nos sustentar ou proteger de forma soberana, foi implantada para nos subordinar a uma minoria branca. No entanto, os Tupinambá da Serra do Padeiro foram ensinados por seus Encantados a viver de forma integrada com o passado, presente e futuro, reconhecendo que sua existência e capacidade de cuidar de si mesmos e dos outros não dependem dos dominadores.

Figura 1 - Indianos e Indígenas[3]



Fonte: Diagramação do autor. Referências bibliográficas de imagens

No Brasil e na Índia, existiram e ainda existem tentativas de suprimir a espiritualidade e a religião do outro em prol de uma hegemonia religiosa, ou, de outra forma, transformar modos de vida em religião, como no atual caso do hinduísmo, e uniformizar os conhecimentos sobre a terra, incluindo os modos de alimentação e de plantação, entre outros aspectos.

Sri Aurobindo (2004) destaca que a principal diferença entre a cultura indiana e a europeia reside no objetivo espiritual da civilização indiana. Todos os seus costumes e ritmos, marcados por uma impressionante riqueza e diversidade, são orientados para alcançar esse fim espiritual, conferindo-lhe uma originalidade e opulência únicas. A espiritualidade é a força motriz e o objetivo mais elevado da vida indiana, influenciando profundamente todos os aspectos da existência. Essa orientação espiritual exige que a religião seja vista como a forma inicial e espontânea de expressão espiritual, permeando todo pensamento e ação com um sentido

[3] A Bandeira da Índia tem muito valor para seu povo. A bandeira da índia é feita de um: "Pano chamado Khadi (pano popularizado pelo Mahatma Gandhi). A cor açafrão da Bandeira da Índia significa coragem, sacrifício e espírito de renúncia, o branco a pureza e a verdade, o verde a fé e a fertilidade e a roda significa justiça". INDIA IN BRAZIL (EMBAIXADA DA ÍNDIA, BRASÍLIA, 2024). A bandeira do Brasil: O novo regime precisava conquistar o apoio da população. Mudar um símbolo nacional não seria uma boa forma de conseguir isso. Por isso, foi preservada a maior quantidade de elementos possíveis. Para evitar o fortalecimento da memória da monarquia, os republicanos mudaram o significado das cores e elementos. Veja a explicação com mais detalhes: retângulo verde: deixa de simbolizar os Braganças para representar as matas brasileiras; losango amarelo: deixa de simbolizar os Habsburgos para representar o ouro do Brasil; círculo azul: representa o céu brasileiro no dia do golpe republicano (15 de novembro de 1889), cada estrela refere-se a um Estado. Assim, a quantidade de estrelas variou ao longo dos anos. Hoje são 27. É interessante lembrar que a estrela isolada não se trata do distrito federal, mas sim do Estado do Pará. A frase escrita na bandeira "Ordem e Progresso" refere-se ao lema positivista "O Amor por princípio, a Ordem por base, e o Progresso por fim". (BRASIL PARALELO, 2024) Fonte: Diagramação autoral, imagens citadas nas referências.

religioso. Embora a forma mais elevada de espiritualidade transcenda as limitações da religião e do dogma, ainda é necessário um sistema de dogmas, cultos, símbolos e rituais para apoiar o indivíduo em sua jornada espiritual, permitindo uma ascensão gradual ao templo do Espírito.

A espiritualidade e a religião cristãs europeias, tanto católica quanto evangélica, têm como um de seus fundamentos a adoração de um instrumento de tortura: a cruz de Jesus Cristo, ressignificada como símbolo de libertação dos pecados da humanidade. Entretanto, a cruz também trouxe consigo a espada, estabelecendo limites territoriais em áreas originalmente divididas entre diferentes nações indígenas, marcando esses territórios como pertencentes aos colonizadores (Kambeba, 2020). Surge, então, a questão: seria possível adorar a natureza da mesma forma que se adora um instrumento de tortura? A própria noção de trabalho, fundamental na sociedade, deriva da palavra "tripallium", um instrumento de tortura. Portanto, é essencial ressignificar a religião, a espiritualidade, o trabalho e os modos de vida para estabelecermos uma conexão profunda conosco e com Gaia, nosso planeta visto como um organismo vivo. Somente assim poderemos criar cidades e realidades espaciais sustentáveis, em harmonia com a natureza e a espiritualidade.

Figura 2 - Grafismos indígenas e pinturas indianas



Fonte: Referências bibliográficas de imagens

Oliveira (2022) afirma que devemos nos reconectar com o sagrado e com a natureza para construir uma nova perspectiva de humanidade: com nossos saberes, nossos orixás, nossos Encantados, nossas inquices, com tudo o que nossa sabedoria pode nos proteger e proteger a natureza e a Mãe-Terra.

Mas o que é sagrado? Miriam Gorender afirma que a palavra "sagrado" vem do latim *sacrum*, referindo-se aos deuses ou a algo em seu poder, geralmente concebido como a área em torno de um templo. Algumas pessoas, dentro de certas religiões, podem distorcer esse conceito de sagrado para atingir objetivos pessoais, em vez de promover o bem-estar

coletivo. Hubert Reeves observou que a humanidade adora um Deus invisível enquanto destrói uma natureza visível, sem perceber que a natureza que mata é esse Deus invisível que adora. A natureza é sagrada em diversas culturas, levantando a questão sobre a natureza do espírito e sua sacralidade, e qual é o espírito da natureza.

Cacique Babau (2022) relatou que seu avô, João do Nô, pediu à sua família, antes de falecer, que nunca se envolvessem com religiões que contrariassem seus ancestrais, para que não perdessem a compreensão do presente, do passado e do futuro. Ele alertou que, no presente, as pessoas podem ver apenas o que os outros querem que vejam, e podem ser cegas quanto à realidade presente, percebendo-a apenas no futuro ao visualizar o passado. É preciso cuidado para não invisibilizar o presente, usando crises como a fome ou a pandemia para esconder ações governamentais prejudiciais e promover novos deuses, enquanto devemos manter nossos Encantados, que conhecem o passado, o presente e o futuro, e nos orientam no dia a dia.

Essa perspectiva se alinha à ideia indiana do tempo circular hindu, onde passado, presente e futuro se encontram no agora, diferente de uma perspectiva cronológica linear.

Na visão indígena, o tempo de aprender, ensinado pelos mais velhos, não é marcado pelo relógio da educação urbana, mas sim pelas rodas de cantoria, narrativas, lua cheia e maracá, criando um tempo circular que fortalece a união (Kambeba, 2020).

O tempo na natureza parece passar mais devagar, enquanto na cidade parece mais rápido, uma percepção influenciada pelo espaço, atividades e sensações de bem-estar. A vida nas grandes cidades é marcada pela aceleração do tempo, buscando uma produtividade e um desenvolvimento que são tóxicos para a saúde dos seres e do meio ambiente, levando a uma superficialização e a monoculturas ecológicas que combatem a diversidade. A ecologia pode se tornar etnografia ao afirmar o fim da divisão entre natureza e cultura, transformando a natureza em um sistema de diferenças culturais. Para integrar a tradição antropológica, a ecologia deve se transformar em uma fenomenologia do espírito além do humano, considerando que a vida pensa e fala em todo lugar, e que a diversidade natural é uma pluralidade de manifestações culturais de uma única natureza (Albert e Kopenawa, 2023).

Uma fenomenologia do espírito, baseada em uma etnografia ecológica e cosmopolítica, pode ressignificar as compreensões sobre a vida urbana. Seria possível realizar uma etnografia do mundo hegemônico? Entender como chegamos a um ponto de insustentabilidade generalizada, quase ultrapassando a barreira de retorno à sustentabilidade planetária? Seria possível entender como o capital e as mercadorias superaram o valor da vida e dos elementos naturais? Cada vez mais espécies entram em ameaça ou extinção, num contexto de globalização monocultural. Somos, realmente, "evoluídos" a esse ponto?

Autoantropologia e autoantropofagia

A autoantropologia, realizada no contexto social que a produziu, tem uma distribuição limitada. As credenciais pessoais do antropólogo não garantem que ele esteja "em casa" nesse sentido, mas seus escritos podem revelar se há uma continuidade cultural entre seu trabalho e aquilo que as pessoas da sociedade estudada produzem sobre si mesmas (Strathern, 2014).

Embora me sentisse em casa nas práticas espirituais tanto na Índia quanto no Brasil, realizadas durante as viagens de campo, sabia que não estava literalmente em casa. Conhecer outros mundos me ajudou a entender melhor o mundo em que cresci, mas me identifico menos com ele do que com os que vivenciei em outros lugares. Cresci na sociedade do asfalto e do concreto, onde construir requer destruir, diferente da dança de Shiva, que destrói o velho para criar o novo. Aqui, destruímos o novo para construir o velho, seguindo o paradigma de que "é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo" (subtítulo do livro *Realismo Capitalista* de Mark Fisher).

A "cultura" torna-se paradoxal e desafiadora quando aplicada às sociedades tribais. Podemos especular se uma "antropologia reversa" é possível, literalizando as metáforas da civilização industrial moderna do ponto de vista das sociedades tribais. Nossa "antropologia reversa" não terá nada a ver com "cultura" ou produção pela produção, mas poderá se relacionar com a qualidade de vida. Seria surpreendente se tal "antropologia reversa" já não existisse (Wagner, 2012).

O que se entende por “cultura urbana” é o que permitiu destruir quase tudo ao nosso redor: etnias, espécies, montanhas, rios. Questiono se tudo isso não é apenas um pesadelo, uma distopia, da qual um dia acordaremos como povos originários e perceberemos que nada disso realmente aconteceu.

Guarani (2020) ressalta que a vida na aldeia passou a fazer mais sentido para ela à medida que observava a vida na cidade. A correria, o individualismo, a falta de solidariedade, e o desrespeito aos mais velhos são características da cidade que não existem na aldeia, onde as pessoas são respeitadas e a comunidade é unida.

Essa relação começou com o "descobrimento" e o choque de "culturas". Alguns indígenas questionavam se os colonizadores eram deuses, enquanto os colonizadores questionavam se os nativos tinham alma, justificando a escravidão de povos indígenas e africanos.

> O uso antropológico de "cultura" constitui uma metaforização ulterior, se não uma democratização, dessa acepção essencialmente elitista e aristocrática. Ele equivale a uma extensão abstrata da noção de domesticação e refinamento humanos do indivíduo para o coletivo, de modo que podemos falar de cultura como controle, refinamento e aperfeiçoamento gerais do homem por ele mesmo, em lugar da conspicuidade de um só homem nesse aspecto.

> Empregada nesse sentido, a palavra também carrega fortes conotações da concepção de Locke e Rousseau do "contrato social", da moderação dos instintos e desejos "naturais" do homem por uma imposição arbitrária da vontade. (WAGNER, 2012, p. 54)

Nas sociedades originárias, o coletivo precede o indivíduo, valorizando a comunidade sobre o individualismo. A observação participante permite um contínuo vaivém entre o "interior" e o "exterior" dos acontecimentos, captando o sentido de ocorrências específicas pela empatia e situando esses significados em contextos mais amplos. Entendida literalmente, é uma fórmula paradoxal, mas pode ser reformulada como uma dialética entre experiência e interpretação (Clifford, 2008). Essa dialética é construída na base das trocas, afetos e relações socioambientais. Os povos originários do Brasil e da Índia realizaram uma antropofagia cultural, assimilando a cultura do colonizador sem perder a sua própria, enquanto os colonizadores, com uma visão elitista, vieram para catequizar, roubar e exterminar os povos e suas culturas.

Davi Kopenawa, em suas reflexões, discute como, na juventude, questionava se os brancos possuíam palavras verdadeiras e se poderiam ser amigos. Essa experiência o levou a viajar entre eles para defender a floresta. Contudo, ele expressa desconfiança em relação à política dos brancos, caracterizando-a como uma série de palavras emaranhadas e retorcidas, frequentemente utilizadas por aqueles que visam a apropriação das terras indígenas. Kopenawa relata ter sido alvo de tentativas de engano com promessas de amizade e recompensas para seguir o caminho dos brancos, uma proposta que ele sempre recusou. Ele prefere viver na floresta, onde encontra paz espiritual, contrastando-a com a ansiedade e impaciência que sente na cidade. Kopenawa critica a visão dos brancos sobre os povos indígenas, considerando-os ignorantes por não compreenderem suas diferenças e por terem um pensamento limitado e obscurecido pela falta de compreensão da morte. Ele argumenta que os brancos, embriagados e enfumaçados, proferem palavras confusas e indesejáveis para os indígenas, que preferem seguir as palavras de Omama e dos xapiri, que são consideradas suas próprias (Kopenawa e Albert, 2015).

É necessária uma nova política, uma cosmopolítica espiritual de integração entre sociedade, natureza e universo, onde tudo esteja em equilíbrio — o conceito de Dharma na cultura indiana. Outro preceito do código ético do Yoga Tradicional Indiano, chamado Yamas e Nyamas, é Satya, a prática da verdade, que encontra ressonância em Davi Kopenawa ao questionar se os brancos possuem "palavras de verdade." Assim, uma autoantropologia para o estudo de nossa sociedade e uma autoantropofagia, no sentido de nos (re)alimentarmos de nossa cultura para entender como chegamos a esse ponto de urbanização planetária destruindo a natureza, parece necessária. Você prefere acordar com os sons dos pássaros ou de uma britadeira? Passar a tarde ouvindo o som de uma cachoeira ou uma furadeira? A "sujeira" das árvores ou as enchentes das cidades? Algumas

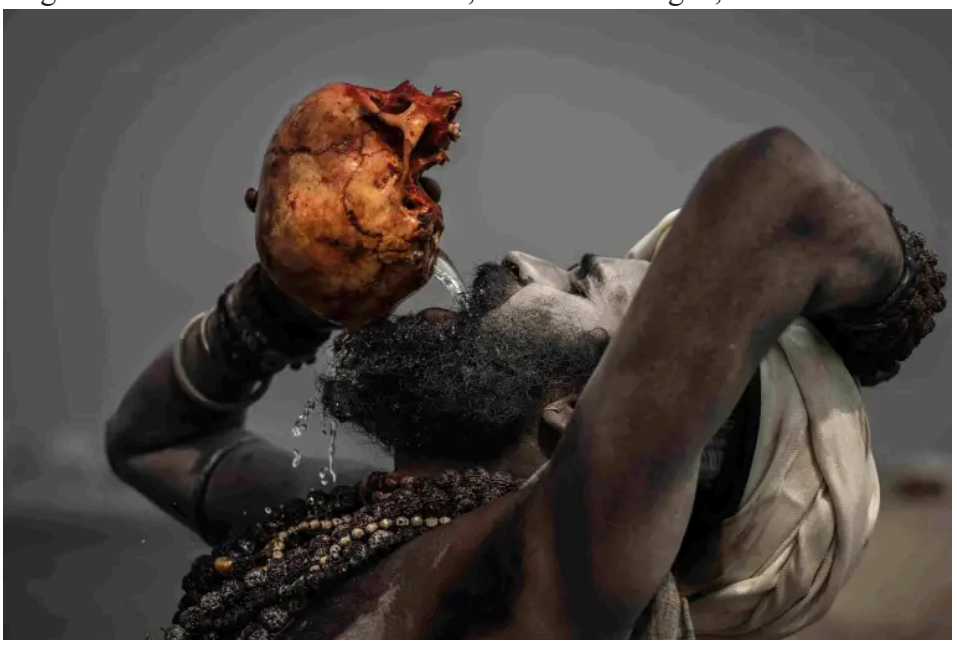
cidades estão mortas e morreram matando a maioria das vidas em seu interior.

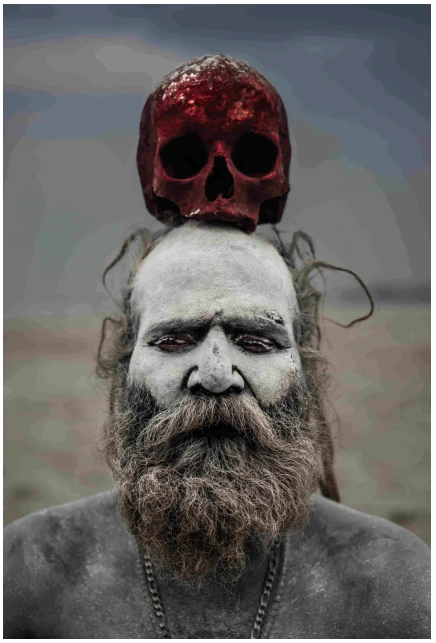
A autoantropologia pode ser reconhecida por devolver à cultura original seus conceitos centrais e também por contribuir para o autoconhecimento, tanto dos estudados quanto dos antropólogos (Strathern, 2014). Esse autoconhecimento é abordado de diferentes formas no Brasil e na Índia, seja através dos cânticos, medicinas da floresta, Ayurveda, grafismos, mandalas, concentrações indígenas e meditações indianas, entre outras práticas. Exemplos incluem a filosofia guarani, que ensina o domínio sobre si mesmo, e as práticas dos sadhus indianos, que buscam acessar instâncias espirituais por meio de austeridades físicas.

Práticas Espirituais, Filosóficas, Ritualísticas e Funerárias

No Brasil, a filosofia guarani é a arte de dominar a si mesmo, invocando o espírito da sabedoria para lidar com dores físicas e morais (Jecupé, 2020). Essas práticas filosóficas se alinham com o Tantrismo, promovendo uma vida de consciência e responsabilidade. Uma prática similar na Índia é a dos Aghoris, que meditam sobre cadáveres, utilizam crânios e se alimentam de corpos humanos em rituais sagrados, abraçando a morte como parte do ciclo da vida e da busca pela libertação espiritual (Varanasi, 2012).

Figura 3 - Aghori bebendo água em um crânio ensanguentado; Aghori coberto de cinzas sagradas meditando com um crânio, tomado de sangue, no alto de sua cabeça





Fonte: Referências bibliográficas de imagens

Essas práticas refletem um entendimento profundo da vida e da morte, mostrando que o autoconhecimento e a espiritualidade são abordados de maneiras diversas, mas com objetivos semelhantes de integração e equilíbrio entre o ser humano e a natureza.

Para os Sadhus, as cinzas dos corpos têm um valor sagrado, pois representam a conexão entre a vida e a morte, sendo a última materialidade da existência. De forma análoga, para os Yanomami, suas cinzas são mais valiosas do que o ouro dos brancos. Os Yanomami queimam os objetos dos falecidos devido à conexão destes com os mortos, inclusive raspam a árvore onde a rede do falecido tocava para eliminar qualquer rastro. Já os brancos, ao brigarem por objetos, criam intrigas familiares e divisões internas (Kopenawa e Albert, 2015).

Márcia Kambeba (2020) descreve outro ritual funerário, no qual os utensílios pessoais do falecido, como copos e flechas, são enterrados com ele, resultando na descoberta de artefatos de cerâmica em escavações.

Na língua dos Yanomami, os objetos dos brancos são chamados de "matihi", uma palavra muito antiga que originalmente se referia a outras coisas. Quando alguém morre, os ossos são chamados de matihi, sendo recolhidos, queimados, e suas cinzas moídas e guardadas em uma pequena cabaça chamada pora axi, também conhecida como matihi. As cinzas dos mortos são extremamente respeitadas, e qualquer desrespeito a elas resulta em vingança por parte dos familiares (Kopenawa e Albert, 2015).

No Brasil, algumas etnias praticavam rituais antropofágicos como uma forma de simbiose cultural com outras etnias, incorporando a coragem e os poderes dos guerreiros capturados sem perder suas próprias características culturais. Segundo Jecupé (2020), o guerreiro Tupinambá ou Tupy-Guarani preferia comer os inimigos capturados, conforme seus costumes rituais, ao invés de escravizá-los, pois para o capturado era uma honra ser consumido.

Antes de serem comidos, os capturados conviviam com os indígenas, trocavam culturas e recebiam hospitalidade. Eram comidos apenas quando não demonstravam medo, para que fossem absorvidos apenas os aspectos fortalecedores (Machado e Macedo, 2022).

Figura 4 - Cena do ritual Tupinambá– Ilustração de Theodóre de Bry (1592); Cena do ritual Tupinambá– Xilogravura de Hans Staden (1557)



Fonte: Referências bibliográficas de imagens

Conforme destacado por Viveiros de Castro, a identidade de uma pessoa ou grupo é sempre capturada externamente: através dos inimigos, dos animais, dos deuses e dos estrangeiros. Muitas histórias indígenas relatam a aquisição de elementos essenciais e conhecimentos nos tempos primordiais, como o fogo, cultivos, grafismos, cantos e armas. Nesse modo de pensar, a identidade resulta das relações com os outros, seja através de conflitos ou de alianças — ou seja, pela guerra, casamentos e outras formas de troca. A antropofagia desempenhava um papel central nessas incorporações e era uma prática comum a muitos povos no continente americano e além. Registros históricos mostram que os povos do tronco linguístico Tupi, que viviam próximos à costa, praticavam a antropofagia, e o prazer e alegria em comer a carne do inimigo surpreendiam os europeus. Para os Tupi, a morte de um inimigo, motivada pela vingança de uma morte anterior de um parente ou aliado, perpetuava um ciclo infinito de vinganças. Honrar os parentes mortos conferia ao matador uma marca de distinção e garantia a imortalidade do espírito após a morte, permitindo-lhe viver em uma terra onde não há necessidade de trabalho, apenas festa contínua, traduzida como "Terra sem Mal". Mulheres, crianças e aqueles que não iam à guerra podiam acessar essa terra imortal consumindo a carne do inimigo, honrando os parentes mortos pelo grupo daquele que acabara de morrer, em festas com convidados de outras aldeias, cantos e danças que se estendiam por vários dias e noites (Machado e Macedo, 2022).

Kopenawa e Albert (2015) descrevem que, ao queimarem os ossos de um homem generoso, os Yanomami são especialmente cuidadosos com os ossos das mãos, que são considerados preciosos devido aos gestos de generosidade em vida. O cuidado extremo para não perder nenhum fragmento durante a cremação reflete a dor e a saudade pela perda. O lamento, chamado pokoomuu, envolve familiares próximos chorando e louvando a generosidade e coragem do falecido. Às vezes, convidados consomem um pouco das cinzas dos ossos ainda quentes, misturando-as em mingau de banana, acreditando que assim trazem a imagem do sopro de vida do defunto. Alternativamente, as cinzas são esfregadas com urucum na testa e no peito de jovens para transmitir a bravura do falecido.

Cacique Babau (2022) ressalta a necessidade de "ir ao mundo do branco para aprender, estudar, mas não podemos nos tornar brancos". Ele enfatiza a importância de adquirir conhecimento e "cuidar dele" para enfrentar conflitos de forma autônoma. Na cultura ocidental globalizante, o autoconhecimento é pouco incentivado, prevalecendo a alienação através do consumo, excesso de informações e afastamento da natureza. Guarani (2020) destaca a importância de aprender a cultura do outro para se defender melhor e entender melhor o outro, sem perder ou desvalorizar a própria cultura.

Os povos indígenas utilizam os conhecimentos dos brancos para fortalecer seus ensinamentos e a manutenção de sua cultura e vida, sendo responsáveis pela preservação da biodiversidade. Enquanto a cultura ocidental é frequentemente associada a bibliotecas, museus e salas de ópera, para os povos ligados à natureza, a cultura reside nos saberes sobre plantas, animais, rios e montanhas. Babau (2022) complementa a perspectiva Tupinambá, ressaltando a importância da educação voltada para a autonomia e o fortalecimento da identidade cultural, essencial para a sobrevivência e resistência dos Tupinambá.

Figura 5 - Povos originários dos Brasis e das Índias



Fonte: Diagramação autoral. Referências bibliográficas de imagens

A autoantropologia revela que, enquanto a sociedade urbana frequentemente destrói a natureza, os povos originários do Brasil e da Índia a reverenciam e se integram a ela. As cidades representam a esterilidade da vida, enquanto a natureza é o lar da biodiversidade. Essas narrativas refletem processos de autoconhecimento em diversos contextos culturais.

Ao analisar essa transformação complexa, é essencial considerar que a etnografia está profundamente ligada à escrita. Essa escrita envolve, no mínimo, a tradução da experiência em forma textual. O processo é complicado pela influência de múltiplas subjetividades e restrições políticas que escapam ao controle do escritor. Em resposta a essas forças, a escrita etnográfica adota uma estratégia específica de autoridade. Tradicionalmente, essa estratégia envolvia uma afirmação inquestionável, apresentando-se como a detentora da verdade no texto, conforme sugere Clifford (2008). Transpor todas as experiências para palavras é um desafio, pois muitos afetos e vivências se situam mais no âmbito do subjetivo e emocional do que na racionalidade explicitada.

Reformas Agrárias como antropofagias do território

Contudo, em uma antropologia e antropofagia de nós mesmos, as narrativas reflexivas são exercícios valiosos de autoconhecimento e compreensão do mundo, essenciais para entender profundamente a existência, as desigualdades e os processos de monocultura. Visam a vida como uma luta diária para melhorar a arquitetura e o urbanismo, ou seja, o espaço de vida.

A reforma agrária pode ser entendida como uma forma de antropofagia do território, reincorporando as terras à natureza e aos oprimidos pelos processos colonialistas. Para Oliveira (2022), a luta radical é inevitável. Não se pode esperar que essa luta seja pacífica ou que as mudanças venham do governo ou de uma figura messiânica. Apenas nossa própria luta, força e unidade entre índios, negros e populares podem restituir a terra. A elite racista e escravocrata, que há mais de quinhentos anos detém o poder, jamais devolverá as terras aos seus legítimos donos. É crucial unir-se e construir um processo de luta para estabelecer uma sociedade além do capital, conforme argumenta. A base dessa luta está na espiritualidade, ancestralidade e natureza, resistindo ao capitalismo e promovendo cooperação em vez de competição, união em vez de separação, diversidade em vez de monocultura e amor em vez de ódio. Os povos originários do Brasil e da Índia nos inspiram a vivenciar essas transformações e lutar pelos direitos indígenas e da natureza. A reflexão sobre a urbanização forçada de populações negras e indígenas e a luta pela reforma agrária no Brasil e na Índia revela um cenário de "guerra de mundos", como descrito por autores como Bruno Latour, Marisol de La Cadena e Arturo Escobar, conforme Oliveira (2022).

A reforma agrária une Brasil e Índia pela vastidão de seus territórios, populações e desigualdades estruturais. Almeida (2020) afirma que, na Índia, a doação de terras pavimentava o caminho para o bem comum, expressando autogoverno e desapego ao patrimônio material, princípios da verdadeira independência. Vinoba Bhave destacou que o Gramdan [terra comum] proporciona uma base sólida para a construção de uma nova sociedade, incentivando empregos locais para evitar a propriedade privada da terra, considerando-a pertencente a Deus. O movimento Bhoodan [sacrifício de terras] também enfatiza o aspecto moral e religioso, com mais de 3.500 vilas adotando o regime de terras comuns até 1966.

Na Índia, a reforma agrária dos anos 1970 permitiu que 1,3 milhão de famílias tivessem acesso à terra, melhorando suas dietas através da policultura intensiva em jardins familiares. Essas práticas agrícolas produzem uma diversidade de produtos alimentares, energéticos, ornamentais e medicinais. No entanto, o acesso à terra por si só não transformou radicalmente os indicadores sociais; políticas públicas nas áreas de saúde e educação e a infraestrutura rural foram cruciais para aproximar os indicadores das populações urbanas e rurais, inclusive entre mulheres e castas inferiores, conforme Loundo e Misse (2003).

No Brasil, os indígenas ocupam 12% do território nacional, preservando significativamente o meio ambiente. Estudos do Museu Goeldi mostram que as terras indígenas ajudam a prevenir o desmatamento, assim como as Unidades de Conservação na Amazônia, segundo Luciano, Oliveira e Hoffmann (2010).

Tupã, Shiva, Pajés, Xamãs, Sadhus

Figura 6 - Selo de argila encontrado no sítio arqueológico de Mohenjo-Daro. Seria uma representação de Pashupati, o Senhor dos Animais, uma das formas primitivas de Shiva



Fonte: Referências bibliográficas de imagens

Há similaridades culturais entre os povos indígenas brasileiros e indianos, como Tupã e Shiva, que são forças espirituais centrais. Tupã, que significa "grande som", representa a criação e destruição como ciclos naturais, enquanto Shiva é associado ao som primordial do universo e à criação e destruição. A cultura indígena preserva muitos mitos e nomes frequentemente esquecidos, enquanto Shiva, retratado como um iogue e Dançarino Cósmico, simboliza a realidade material e espiritual, conforme descrito por Raina (2013) e Albanese (2006).

Essas narrativas etnográficas, combinadas com escritos sobre a cidade e a natureza, refletem processos de autoconhecimento em diversos mundos, destacando a importância de resistir ao capitalismo e valorizar a diversidade cultural e ambiental.

Os seres do plano físico que mais se conectam com Tupã e Shiva, com a natureza e a espiritualidade no contexto brasileiro e indiano, são os pajés/xamãs e os sadhus. O xamanismo transcende práticas culturais específicas, tornando-se uma forma universal de ato simbólico. Roy Wagner (2012) observa que "faz necessariamente parte da vocação do xamã emoldurar uma imagem de si mesmo na qualidade de moldureiro das imagens dos outros", levantando a questão sobre quem ou o que é o verdadeiro xamã, o mediador universal das vozes (Albert e Kopenawa, 2023,

p. 16). Essa mediação é um diálogo entre xamãs ou pajés e a natureza e seus espíritos, estabelecido por meio de rituais e conexões espirituais.

Claude Lévi-Strauss também abordou o mistério ecológico, enfatizando a identidade entre o humano e o não-humano como o núcleo da pesquisa antropológica. Ele afirmava que, ao questionar um indígena sobre a definição de mito, a resposta seria "uma história do tempo em que os homens e os animais ainda não eram diferentes" (Albert; Kopenawa, 2023, p. 16).

Há uma relação cosmopolítica que facilita a comunicação entre diferentes espécies em busca de equilíbrio com a natureza por meio da espiritualidade. Os pajés e xamãs variam conforme a etnia, como detalhado a seguir:

A formação de um pajé varia entre culturas. Em uma palestra de 2016, um pajé Suruí Paiter explicou que um aspirante deve ser acompanhado por um pajé experiente no mundo dos espíritos, onde o aprendizado ocorre após a "morte" no mundo físico. A preparação envolve riscos significativos, pois o aspirante pode não retornar (Kambeba, 2020, p. 76).

Os pajés mantêm uma conexão ancestral com um tempo anterior à colonização, profundamente ligados à natureza e à espiritualidade. Kambeba (2020, p. 77) expressa preocupação com o desaparecimento ou marginalização dos pajés, que são os guardiões da saúde e espiritualidade. A demonização de práticas culturais indígenas reflete processos coloniais que afastam as culturas da natureza (Id., 2020, p. 75). Pajelança ou xamanismo são métodos de cura que utilizam conhecimentos da natureza para tratamentos.

O pajé inicia a cura cantando e dançando ao redor do paciente, auxiliado por cigarros de folhas de fumo e maracás, que possuem espíritos. Após vários rituais, o pajé recebe o espírito em seu corpo, indicando o início da cura propriamente dita (Kambeba, 2020, p. 75). Esses processos de cura são similares às medicinas da floresta, baseadas em conhecimentos íntimos da natureza, conhecidos na ciência ocidental como conhecimento etnobiológico (Id., 2020, p. 75).

Esses conhecimentos têm benefícios globais, assim como o Ayurveda na cultura indiana, que utiliza matérias-primas naturais para tratamentos buscando o equilíbrio do ser. A boa saúde e longevidade entre os indígenas envolvem práticas tradicionais como banhos frequentes, exercícios moderados, jejuns e alimentação baseada em frutas, raízes e peixes. Esses hábitos sustentavam um equilíbrio natural, alterado somente pela guerra e escravidão (Jecupé, 2020, p. 95).

Pajés, xamãs e sadhus também se conectam com animais, utilizando totens ou imitando-os em práticas como o Yoga, que se inspira em animais para criar posturas. Essa comunicação é um traço de interação entre o material e o espiritual, representada por cantos e mantras (Kambeba, 2020, p. 75).

A espiritualidade indígena envolve a união dos universos físico e espiritual, instrumentalizando situações em que o saber simbólico e imaterial é territorializado, fazendo do território indígena também um espaço de memória (Kambeba, 2020, p. 77). As culturas indígenas e indianas

compartilham filosofias que unem princípios materiais e espirituais. No Yoga Tradicional Indiano, a filosofia Samkhya, composta por Purusha (espírito/consciência) e Prakriti (matéria/natureza), relaciona-se com a ideia de equilíbrio entre natureza e espírito, formando a base da existência (Almeida, 2013).

Conclusão

Concluindo, ao explorarmos a complexidade das narrativas etnográficas que nos guiam em uma jornada de autoconhecimento e compreensão do mundo, somos confrontados com a profunda interconexão entre os povos originários do Brasil e da Índia. Essas narrativas não apenas revelam as práticas espirituais, filosofias e rituais que permeiam essas culturas, mas também nos convidam a refletir sobre nossa própria relação com a natureza, ancestralidade e espiritualidade.

Ao nos depararmos com a cosmopolítica espiritual que integra sociedade, natureza e universo, percebemos a importância de resgatar e preservar os ensinamentos ancestrais, tanto no Brasil quanto na Índia, como fontes de sabedoria e resistência diante dos desafios contemporâneos. As práticas de autoconhecimento e despertar da consciência, seja através de rituais de passagem, meditação, yoga ou mesmo rituais funerários, nos convidam a reconectar com nossa essência e com a essência da vida.

Essa jornada de autoconhecimento também nos leva a refletir sobre o processo antropofágico, tanto literal quanto metafórico, que permeia essas culturas. Assim como os Aghoris na Índia e os povos Tupinambá no Brasil incorporam elementos do outro para fortalecer sua própria identidade, também somos desafiados a olhar além das fronteiras impostas pelo colonialismo e pelo capitalismo, buscando uma sociedade baseada na cooperação, diversidade e amor.

Portanto, ao reconhecer a importância da espiritualidade, ancestralidade e natureza como fontes de resistência e transformação, somos inspirados a lutar por uma sociedade que valorize a vida em todas as suas formas, indo além das limitações impostas pelo sistema capitalista. Somente através da união e da cooperação, em sintonia com os ensinamentos dos povos originários, poderemos construir um mundo verdadeiramente justo e sustentável.

Referências das imagens

Figura 1:10 Imagens

1. *MUSEU GOELDI.* Museu Goeldi inicia pós-graduação em questão chave: a diversidade sociocultural. Museu Goeldi, Belém, 08 ago. 2019. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/museu-goeldi-inicia-pos-graduacao-em-questao-chave-a-diversidade-sociocultural/@@slideshow_view>. Acesso em: 15 ago. 2024.

2. *ISTOCKPHOTO.* Children from Tupi Guarani tribe in Manaus, Brazil. [s.l.]: iStock, 2018. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/pt/foto/children-from-tupi-guarani-tribe-in-manaus-brazil-gm889473792-246588161>. Acesso em: 15 ago. 2024.

3. *PIXNIO.* Retrato de pessoas - homem, pessoa, criança ao ar livre, céu. [s.l.]. Disponível em: <https://pixnio.com/pt/pessoas/criancas/retrato-pessoas-homem-pessoa-crianca-ao-ar-livre-ceu>. Acesso em: 15 ago. 2024.

4. *BIANCHINI, M.* O cultivo do pé de pimenta habanero: dicas e cuidados. Revista Bianchini, [s.l.], 24 jul. 2024. Disponível em: <https://revistabianchini.com.br/entretenimento/o-cultivo-do-pe-de-pimenta-habanero-dicas-e-cuidados/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

5. *PIXABAY.* Garota indiano retrato rosto filho. [s.l.]. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/garota-indiano-retrato-rosto-filho-6672337/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

6. *EM.COM.BR.* Indígenas demarcam o seu território em séries e filmes brasileiros. EM.com.br, Belo Horizonte, 17 mai. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2023/05/17/interna_cultura,1494726/indigenas-demarcam-o-seu-territorio-em-series-e-filmes-brasileiros.shtml> . Acesso em: 15 ago. 2024.

7. *PIXABAY.* Mulher sorrindo Paquistão indiano. [s.l.]. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/mulher-sorrindo-paquist%C3%A3o-indiano-1057659> . Acesso em: 15 ago. 2024.

8. *EU SEM FRONTEIRAS.* Como vivem os povos indígenas no Brasil hoje. Eu Sem Fronteiras, [s.l.], 05 jul. 2024. Disponível em: <https://www.eusemfronteiras.com.br/como-vivem-os-povos-indigenas-no-brasil-hoje/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

9. *PIXABAY.* Indiano com turbante laranja. [s.l.]. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/indiano-turbante-moda-laranja-3263222/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

10. *MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA.* Imagem do tratado de extradição entre Brasil e Índia. 2024. Disponível em:

<https://www.justica.gov.br/news/entra-em-vigor-tratado-de-extradicao-entre-brasil-e-india/brasil-e-india_bandeiras_acordo_banner-destaque-portal-mjsp_2505.png/image_view_fullscreen>. Acesso em: 15 ago. 2024.

Figura 2:4 Imagens

1. *ENCONTRO DE CULTURAS.* 2010. Disponível em: <http://historia.encontrodeculturas.com.br/imprensa/fotos/2010/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

2. *PORTO, Gabriella.* Pintura corporal. InfoEscola, n.d. Disponível em: <https://www.inf oescola.com/artes/pintura-corporal/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

3. *SUPERARÇÃO: conheça a história de advogado indígena de MT.* Primeira Página, 06 mar. 2022. Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/comportamento/superacao-conheca-a-historia-de-advogado-indigena-de-mt/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

4. *DINIZ, Marisa Fonseca.* A tradicional cultura indiana das pinturas corporais. Café, Sonhos e Pensamentos, 2017. Disponível em: <https://cafesonhosepensamentos.blogspot.com/2017/09/a-tradicional-cultura-indiana-das.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Figura 3

1. *LITTLE, Liz.* The Sun, 2020. Ementa: Incredible images have captured a terrifying cult who live in cemeteries, use dead bodies as altars, and eat human flesh. Disponível em: <https://www.thesun.co.uk/news/11783261/pictures-aghori-tribe-cannibals-india/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Figura 4:2 Imagens

1. *WIKIPEDIA*. 2023. Ementa: Antropofagia é um ato ritual de comer partes de um ser humano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Adivasi>. Acesso em: 14 ago. 2024.

2. *MEIRA, Débora.* Canibalismo Tupinambá: um discurso para escravização. In: ANPUH RIO, XV Encontro Regional de História, 2012, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPUH, 2012.

Figura 5:6 Imagens

1. *THE SHIVA TRIBE.* Since medieval times, Rudraksha has mystic, magical and hypnotic powers to influence anyone... Ujjain: The Shiva Tribe, n.d. Disponível em: <https://www.facebook.com/TheShivaTribe/photos/a.164480646945241/1093102834083013/?type=3>. Acesso em: 14 ago. 2024.

2. *TUPÃ sedia o maior festival de dança e música indígena do estado de SP.* AssisCity, Assis, 13 abr. 2016. Disponível em: <https://www.assiscity.com/regiao/tupa-sedia-o-maior-festival-de-danca-e-musica-indigena-do-estado-de-sp-56759.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

3. *WIKIPEDIA*. 2024. Ementa: Adivasi é um termo abrangente para um grupo heterogêneo de etnias e grupos tribais que acredita-se ser a população aborígene da Índia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Adivasi>. Acesso em: 14 ago. 2024.

4. *AIDAR, Laura.* Cultura Indígena. Toda Matéria, n.d. Crédito: Agência Brasil. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cultura-indigena/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

5. *AFONSO, Pedro.* Realidade amazonense. Medium, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@pedroafonso_6220/realidade-amazonense-abdaf05c476c>. Acesso em: 14 ago. 2024.

6. *AGÊNCIA BRASIL.* Brasil teve 795 indígenas assassinados entre 2019 e 2022. Correio do Povo, Porto Alegre, 26 jul. 2023. Foto: Ricardo Stuckert / PR / Divulgação / CP. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/brasil-teve-795-ind%C3%ADgenas-assassinados-entre-2019-e-2022-1.1068196>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Figura 6

1. *ARANTES, José Tadeu.* A revelação shivaísta e seu impacto cultural. José Tadeu Arantes, 2012. Disponível em: <https://josetadeuarantes.wordpress.com/2012/02/16/espiritualidade-tradicoes-a-revelacao-shivaista-e-seu-impacto-cultural/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Referências Bibliográficas

ALBANESE, Marília. **Índia Antiga: grandes civilizações do passado.** Barcelona: Folio, 2006.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta: A luta pelo nosso futuro.** Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ALMEIDA, Arnaldo de. **Um toque espiritual.** Ouro Preto: Livraria e Editora Graphar, 2013.

ALMEIDA, Luiz Felype Gomes de. **Das narrativas planificadoras às práticas espaciais: expressões, inflexões e oposições no rural e no urbano da Índia pós-independência** [manuscrito]. 2020.

ASHRAM, Sri Aurobindo. **Integral Healing: Compiled from the works of Sri Aurobindo and the Mother.** Pondicherry, 2004.

BABAU, Cacique. É a terra que nos organiza. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2022.

BHAVE, Vinoba. **Strength for Peace.** Fellowship, v. 24, n. 9, p. 14, 1958.

BRASIL PARALELO. **Significado das cores da bandeira do Brasil.** Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/significado-das-cores-da-bandeira-do-brasil#:~:text=ret%C3%A2culo%20verde%3A%20deixa%20de%20simbolizar,refere%2Dse%20a%20um%20Estado>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

DE CASTRO, Eduardo Viveiros. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural.** Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

GUARANI, Jera. **Tornar-se selvagem.** PISEAGRAMA, n. 14, Belo Horizonte, julho de 2020.

GORENDER, Miriam Elza. **Tempo e memória.** Estudos de Psicanálise, n. 37, p. 103-108, 2012.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio.** Ilustrado por Taisa Borges. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaira, 2020. 168 p.; 23 cm. (Coleção Insurgências).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
LÉVI-STRAUSS, Claude. **Natureza e cultura.** Vozes, 2012.

LOUNDO, Dilip; MISSE, Michel (org.). **Diálogos tropicais: Brasil e Índia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jó Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso (org.). **Olhares indígenas contemporâneos.** Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 259 p.; 30 cm, (Série Saberes Indígenas), 2010.

MACHADO, André Roberto de Arruda; MACEDO, Valéria (org.). **Povos indígenas entre olhares**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; Editora Unifesp, 2022.

NANDY, Ashis. **A imaginação emancipatória: desafios do século 21.** Organização de Lucia Rabello de Castro; tradução de Joannes de Knegt. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
O abraço da serpente. Direção: Ciro Guerra. Produção: Cristina Gallego. Distribuidora do filme: Esfera Filmes. Prime Video, 2016.

OLIVEIRA, Joelson Ferreira de. **As lutas existem pela nossa terra.** Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2022.

RAINA, Rakesh. **Hinduism.** Heritage Books, 2013.

REEVES, Hubert. [s.d.]. **"O homem é a mais insana das espécies. Adora um Deus invisível e mata uma natureza visível... sem perceber que a natureza que ele mata é esse Deus invisível que ele adora."** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzI2ODgwMw/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VARANASI, India: **Beyond**. Direção: Cale Glendening. Produção: Cale Glendening, Joey L, Ryan McCarney. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JB7kfnDKPEw >. Acesso em: 15 jun. 2024.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Recebido em: 15/06/2024 * Aprovado em: 30/07/2024* Publicado em: 31/08/2024

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Espaço Ameríndio aceita colaborações nos seguintes formatos e normas:

6.1. A revista eletrônica publicará trabalhos inéditos (ou de relevância acadêmica, a critério do editor) sob a forma de artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas de livros, em português ou espanhol, ou, ainda, em inglês ou francês, condicionada à verificação da possibilidade de tradução;

6.2. Os artigos devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.3. Os ensaios bibliográficos devem ter no máximo 12.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.4. As resenhas deverão ser de livros que tragam importante contribuição para a área de estudos ameríndios e deverão conter até 3.000 palavras, incluindo notas de rodapé e referências;

6. 5. Os textos de autores indígenas devem ter no máximo 20.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé;

6.6. As palestras transcritas devem ter no máximo 15.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé, e devem ser submetidas pelo próprio autor;

6.7. Os artigos, ensaios bibliográficos, palestras, textos de autores indígenas e resenhas deverão ser enviados completos e revisados pelo autor em arquivo Word com a seguinte formatação: fonte Times New Roman, tamanho da letra (corpo) 12, espaçamento duplo, margem superior 3 cm e inferior de 2 cm, margem esquerda 3 cm e direita 2 cm, em papel A4; É

RESPONSABILIDADE DO AUTOR A REVISÃO ORTOGRÁFICA/GRAMATICAL.

6.8. Os artigos e ensaios bibliográficos devem vir acompanhados de um resumo (em espaço simples), no mesmo idioma do texto, de no máximo 180 palavras e mais três (mínimo) palavras-chave, além de uma versão em inglês do resumo (Abstract), nos mesmos padrões, com três (mínimo) palavras-chave (Keywords). A disposição deverá obedecer a seguinte ordem: Título do trabalho, nome do autor, instituição, resumo, palavras-chave, abstract e keywords;

6.9. Em todas as modalidades de as notas explicativas devem vir no rodapé da página (em números arábicos) e as referências devem vir após o texto, ordenadas alfabeticamente (conforme as normas vigentes da ABNT);

6.10. No corpo do texto as referências bibliográficas devem seguir o sistema "autor-data". A indicação de referência nas citações diretas deve trazer autor(es), ano de publicação e página(s) (AUTOR, Ano, página); nas citações indiretas a indicação de página é opcional (AUTOR, Ano, Página);

6.11. As citações diretas com mais de três linhas, no texto, devem ser destacadas com recuo de 4 cm à esquerda e corpo de letra 11, sem aspas, em espaço simples; transcrições das falas dos informantes seguem a mesma norma. Ao final de cada citação indicar a referência (AUTOR, Ano, página[s]);

6.12. O recurso itálico deve ser utilizado em palavras estrangeiras, nos títulos (livros, eventos, etc.) e para dar ênfase. As "aspas duplas" são utilizadas em citações diretas com menos de três linhas (no corpo do texto), citações de palavras individuais ou palavras cuja conotação ou uso mereça destaque. Os recursos negrito e sublinhado devem ser evitados;

6.13. Imagens que façam parte do artigo (figuras e gráficos inclusive) devem ser enviadas em separado (como documento suplementar), numeradas na sequência em que aparecem, (sem compressão) e resolução mínima de 300dpi no tamanho final pretendido para a impressão. Largura máxima: 12 cm; altura máxima: 16 cm (ou 1417x1890 pixels). A localização exata das figuras/gráficos deve ser indicada no corpo do texto e indicadas as fontes (autores) em letra 11, com alinhamento centralizado;

6.14. A soma dos tamanhos de todos os arquivos não deve superar 5MB, limite para o correto funcionamento na plataforma SEER;

6.15. As referências bibliográficas devem ser configuradas conforme os seguintes modelos:

6.15.1. Livros considerados no todo:

ABU-LUGHOD, Lila. **A escrita dos mundos de mulheres:** histórias beduínas. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, 2020.

6.15.2. Capítulos de livros:

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org) Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. p. 149-204.

6.15.3. Artigos em revistas:

SILVA, Sérgio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

6.15.4. Artigos na internet:

MEDRANO, María Celeste; ROSSO, Cintia Natalia. Otra civilización de la miel: utilización de miel en grupos indígenas guaycurúes a partir de la evidencia de fuentes jesuitas (SIGLO XVIII). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 147-171, jul./dez. 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/17362/10562. Acesso em: 25 dez. 2010.

6.15.5. Teses:

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Aos "fantasmas das brenhas": etnografia, invisibilidade e etnicidade de alteridades originarias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul). 492p. Tese (Doutorado em Antropologia Social), PPGAS-UFRGS, Porto Alegre, 1998.

6.15.6. Dissertações:

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Poké'exa Ûti*: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local. 132p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

6.15.7. Demais regras de formatação devem seguir as normas da ABNT (disponível em www.firb.br/abntmonograf.htm);

6.16. O autor, ao enviar seu trabalho, estará automaticamente concordando com a sua publicação;

6.17. Os trabalhos enviados para Espaço Ameríndio serão submetidos a um parecerista ad hoc, que fundamentará a decisão final do Conselho Editorial sobre a sua publicação. Os nomes dos pareceristas e dos autores permanecerão em anonimato durante todo o processo de submissão.

6.18. Só serão aceitas as submissões feitas através do endereço eletrônico da revista Espaço Ameríndio, mediante o cadastramento do autor no site;

COMO REFERENCIAR OS ARTIGOS DESTA EDIÇÃO

Autor [*SOBRENOME, Nome*]. Título do artigo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. [*intervalo de páginas*], jan./abr. 2024 Disponível em: [*endereço eletrônico*]. Acesso em: [*dia/mês/ano*].

Exemplo:

GONÇALVES, Larissa Silva; FIDELIX, Joana. Caminho para o interior: exercício metodológico desde a sabedoria da cerâmica do povo Macuxi. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 75-93, mai./ago. 2024.
Disponível em: <.https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/140771/92845>.
Acesso em: 31 ago. 2024.
