



DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO:

Entretecer caminhos de Bem Viver

Organizadores:

Reinaldo Matias Fleuri

Juliana Akemi Andrade Okawati

 Pedro & João
editores

**DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO:
entretecer caminhos de Bem Viver**



Pedro & João
editores

Esta obra foi editada e publicada com recursos do
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq)



**Reinaldo Matias Fleuri
Juliana Akemi Andrade Okawati
(Organizadores)**

**DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO:
entretecer caminhos de Bem Viver**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Reinaldo Matias Fleuri; Juliana Akemi Andrade Okawati [Orgs.]

Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 381p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0733-9 [Impresso]
978-65-265-0734-6 [Digital]

1. Educação. 2. Decolonialidade. 3. Povos Indígenas. 4. Bem Viver. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Título: Conversidade ancestral. Autora: Carla Bethania Ferreira da Silva aliás, Yapoti Porã Eté. Ano: 2021. Dimensões: 60x50cm. Técnica: Pintura, tinta de tecido, puff e urucum sobre tela. Fotografia: Reinaldo Matias Fleuri.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Patricia Siqueira Santos

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

Lista de Figuras

Figura 1: Valmor Venhrá Mendes de Paula, professor-ancião Kaingang	51
Figura 2: Líder Espiritual Kaingang (Terra Indígena Nonoai-RS)	62
Figura 3: VI Grande Encontro Kaingang, Terra Indígena Toldo Imbu, Aberlardo Luz-SC	78
Figura 4: Escola Indígena Itaty frente a BR 101, na Terra Indígena Morro dos Cavalos, município de Palhoça-SC	89
Figura 5: Desenho de Ismael de Souza sobre o significado da escola	91
Figura 6: Desenho de Gennis Martins Timoteo sobre o significado da escola	95
Figura 7: A marca decolonial do “sopro” no som-de-passáros, o grito da liberdade para humanidade viva.	121
Figura 8: Nuvem de Palavras diálogos sobre o Bem Viver	210
Figura 9: Rede Conceitual: Bem Viver	211
Figura 10: Movimento de Mulheres Camponesas (simbologia mística)	229

Lista de Siglas

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANM - Agência Nacional de Mineração
ANUC - Asociación Nacional de Usuarios Campesinos
APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BET - Bacia de Evapotranspiração
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CAOI - Coordenação Andina de Organizações Indígenas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFIT – Centro de Formação Integral Tupinambá
CF/1988 - Constituição da República Federativa do Brasil
CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRS - Centro Nacional de Investigación Científica
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTEM - Ciências Exatas, Tecnologia, Engenharia e Matemática
EHESS - Hautes Études en Sciences Sociales

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPA - Instituto Federal do Pará

IIRSA - Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LII - Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC

MEC – Ministério da Educação

MMS - Movimento de Mulheres Camponesas

MMS/SC - Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina

MOVER – Núcleo de Pesquisas Mover do Centro de Ciências da Educação da UFSC

NUP – Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PA- Postos Avançados

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PGE - Plano de Gestão Escolar

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PL – Projeto de Lei

PMA - Polícia Militar Ambiental

PNTTEE - Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

PPP - Projetos Político Pedagógico

RBMA – Reserva da Biosfera da Mata Atlântica

SAF - Sistemas agroflorestais

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-- Secretaria de Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SESC - Serviço Social do Comércio

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Terra Indígena

UC – Unidade de Conservação

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFAC –Universidade Federal do Acre

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UHE - Usina Hidroelétrica

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

URE - Unidade Regional de Educação

Sumário

Prólogo	17
Decolonizar a Educação	
Reinaldo Matias Fleuri	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
Jacques Moendy Gauthier	
Patricia Siqueira Santos	
Prefácio	29
Vanessa Silva Sagica	
Capítulo 1	33
Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação	
Reinaldo Matias Fleuri	
Seção I	
APRENDENDO COM OS POVOS INDÍGENAS	
Capítulo 2	55
Educação escolar como direito e projetos de futuro indígena	
Josué Carvalho	
<i>Interlocução 2</i>	67
<i>Decolonizar a escola: desafios da educação indígena</i>	
Reinaldo Matias Fleuri	
Capítulo 3	69
Uma aula intercultural crítica: aprendendo como um ancião Kaingang	
Juliana Akemi Andrade Okawati	
Valmor Venhrá Mendes de Paula	

<i>Interlocução 3</i>	85
<i>Educação escolar kaingang: aprendizados e resistência</i>	
Cristine Saibert	
Capítulo 4	89
Da opressão à libertação: decolonizando a escola através da educação Guarani	
Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto	
<i>Interlocução 4</i>	101
<i>A educação multidimensional dos povos originários, caminhos da resistência!</i>	
Gabriela de Toledo Idzi Hadá	
Capítulo 5	105
Tecendo diálogos de uma pedagogia “viva” da floresta	
Geórgia Pereira Lima	
Mapu Huni Kuin	
<i>Interlocução 5</i>	127
<i>Da floresta ao mundo: os ensinamentos de Mapu Huni Kuin</i>	
Mariateresa Muraca	
Capítulo 6	129
A experiência do Centro de Formação Integral Tupinambá (CEFIT) com seis povos indígenas do nordeste	
Cacique Paruanã Kariri-Xocó	
Denízia Kawany Fulkaxó	
Gabriela de Toledo Idzi Hadá	
Heike Ursula Werner	
Jacques Moendy Gauthier	
Waldo Oliveira Andrade (Cacique Goby Boré)	
<i>Interlocução 6</i>	153
<i>CEFIT: Formação ancestral para o Bem Viver</i>	
Ronnielle de Azevedo-Lopes	

Capítulo 7	155
Etnoenvolvimento e as elaborações curriculares na T.I Mãe Maria: agenciamento e afirmação cultural dos povos Gavião no Vale do Tocantins-Araguaia	
Ronnielle de Azevedo-Lopes	
<i>Interlocução 7</i>	175
<i>Etnoenvolvimento e resistência</i>	
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
Capítulo 8	177
Ysyrygui: das atividades de captura de peixes realizadas pelos Kaiowá em águas correntes e a construção de paisagens multiespecíficas em resistência no Mato Grosso do Sul	
Jacqueline Candido Guilherme	
<i>Interlocução 8</i>	207
<i>Práticas de captura de peixes como ações de resistência nas águas de uma terra retomada</i>	
Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto	
Capítulo 9	209
O Bem Viver, um diálogo em construção: aprendendo com os Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã	
Sullivan Ferreira de Souza	
Lyandra Lareza da Silva Matos	
Henrique de Moraes Junior	
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
<i>Interlocução 9</i>	225
<i>Bem Viver e o problema de sua definição</i>	
Elcio Cecchetti	
Seção II	
RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS DECOLONIAIS	
Capítulo 10	233
As "raças" biogeneticamente não existem, mas o racismo como ideologia sim	
José Marín Gonzáles	

<i>Interlocução 10</i>	241
<i>A miopia ideológica do racismo</i>	
Miguel Costa Silva	
Capítulo 11	243
Mestiçagem: um processo de resistências e (re)existências de saberes dos povos da América Latina	
Keila de Jesus Morais Lobato	
Miguel Costa Silva	
Reinaldo Matias Fleuri	
<i>Interlocução 11</i>	259
<i>Mestiçagem ou Crioulização?</i>	
Jacques Moendy Gauthier	
Kawny Iramino	
Txany Carol Andrade	
Capítulo 12	265
Decolonizar a Interculturalidade: uma proposta crítica a partir de uma pesquisa colaborativa com o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina	
Mariateresa Muraca	
<i>Interlocução 12</i>	
<i>Uma etnografia colaborativa decolonial e intercultural</i>	277
Keila de Jesus Morais Lobato	
Capítulo 13	279
Mulheres nas ciências: sobre feminismos e mudança de valores	
Cristine Saibert	
<i>Interlocução 13.1</i>	307
<i>Decolonizando o poder, o saber e o ser</i>	
Gabriela Goulart Nascimento	
<i>Interlocução 13.2</i>	309
<i>Aprofundando no Movimento de Mulheres na Ciência, British Council Brasil</i>	
Patricia Siqueira Santos	

Capítulo 14	311
Educação Intercultural e Gestão Escolar: Desafios e Potencialidades	
Zenaide Borre Kunrath	
Elcio Cecchetti	
<i>Interlocução 14.1</i>	333
<i>A Gestão Escolar Intercultural como um caminho transformador</i>	
Adecir Pozzer	
<i>Interlocução 14.2</i>	337
<i>Por uma (trans)formação intercultural da gestão escolar</i>	
Leonel Piovezana	
REFERÊNCIAS	339
COAUTORAS E COAUTORES	371

Prólogo

Decolonizar a Educação

Reinaldo Matias Fleuri

Juliana Akemi Andrade Okawati

Jacques Moendy Gauthier

Patricia Siqueira Santos

O Grupo de Pesquisa “Viver em plenitude: educação intercultural e movimentos sociais” (CNPq/UFSC) vem promovendo suas pesquisas mediante a articulação crítica entre estudos realizados por pesquisadores e pesquisadoras em diferentes contextos socioculturais no Brasil e em outros países. A presente obra coletiva constitui uma compilação dialógica de resultados de pesquisas que focalizam o que temos aprendido com os povos originários na perspectiva do Bem Viver, ou da Vida em Plenitude, e que relações estamos vislumbrando para movimentos e práticas sociais, particularmente educacionais, bem como suas implicações teórico-metodológicas.

Tal como focaliza o primeiro texto *Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação*, de *Reinaldo Matias Fleuri*, coordenador do projeto integrado de pesquisa homônimo desenvolvido com apoio do CNPq, a rede de coautores, coautoras compartilha a busca por compreender, no diálogo intercultural com os povos originários de Abya Yala e Pindorama, a decolonizar a educação. Nessa busca, temos tido a oportunidade de aprender com os Kaingang, Guarani, Kaiowá, Macuxi, Wapichana, Huni Kuin, Tembé Tenetehar, Tupinambá, Maruaná-Aruã, Kamacã, Kariri-Xocó, Fulni-ô, Fulkaxó, Akrãtikatêjê, Parkatêjê, Kyikatêjê e Bari-Yukpa, que nas diversas

experiências narradas por autoras e autores de diferentes partes do território de Abya Yala nos guiam para viver, conviver e gerar vida em plenitude.

São olhares que nos garantem observações marcantes sobre o modo de viver e resistir derivado de uma atitude confiante no poder e sabedoria da natureza e dos valores ancestrais, descrito pela ótica de comunidades que vivem em todo território e nos fazem refletir sobre a nossa unidade de espírito pautada na raiz ancestral que nos conecta.

Participaram desse processo de escrita coletiva 33 coautoras e coautores que compartilharam suas vivências e textos, resultando em 14 capítulos organizados em duas seções: (1) *Aprendendo com os Povos Indígenas* e (2) *Resistências e Reexistências Decoloniais*, que se unem em uma relação ancestral pela terra, pela cultura e pela espiritualidade. Assim, cada um dos capítulos apresentados foi elaborado entre os coautores e coautoras, bem como por interlocutores convidados que, de diferentes formas, colaboram para construir caminhos decoloniais. Tais comentários sucedem cada um dos textos, aprofundando a reflexão crítica e entretecendo sujeitos e experiências.

A primeira parte do livro, *Aprendendo com os Povos Indígenas*, é aberta com o texto *Educação escolar como direito e projetos de futuro indígena*, de autoria de *Josué Carvalho*, indígena do povo Kaingang, que apresenta os subsídios legais para compreender a história da escolarização indígena no Brasil, reafirmando os princípios de um modelo de escola indígena comunitária, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Conforme elucida o autor, não se trata de uma negação do conhecimento não indígena, mas sim da falta dos conhecimentos indígenas que se fundamentam em uma perspectiva essencial do Bem Viver. O comentário de *Reinaldo Matias Fleuri* enfatiza a importância de que a escola reconheça e valorize as culturas indígenas, tanto para apoiar as lutas por autodeterminação dos povos indígenas, quanto para favorecer o diálogo intercultural crítico e criativo.

Na esteira da reflexão de Josué Carvalho, o texto *Uma aula intercultural crítica: aprendendo com um ancião Kaingang*, de Juliana Akemi Andrade Okawati em coautoria com o professor-ancião Valmor Venhrá Mendes de Paula. Ele, indígena Kaingang, que há mais de trinta anos luta por uma educação escolar Kaingang específica e diferenciada, busca compartilhar sua experiência de vida e sua prática docente. De modo particular, o texto descreve o caminho didático-pedagógico de um dia de aula, perpassando diversos momentos e disciplinas. O tema “casa” (na língua Kaingang: *ĩn*) destaca a inseparabilidade da teoria e prática inerente ao processo de luta e de aprendizagem na educação escolar Kaingang. Conforme comenta Cristine Saibert, esse texto possibilita repensar numa perspectiva indígena a reestruturação dos modelos curriculares. Reforça o apelo dos autores para que essa proposta sirva como inspiração para pensarmos uma educação intercultural crítica.

Ainda no contexto da educação escolar indígena, Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto apresenta o texto *Da opressão à libertação: decolonizando a escola através da educação Guarani*. A autora busca compreender como os Guarani, do sul da Mata Atlântica, concebem a educação e como valorizam o seu modo de ser e viver ao se apropriarem do espaço escolar, originalmente uma instituição colonial não indígena. Historicamente, a escola foi concebida pelo Estado moderno-colonial como instrumento de dominação das populações nativas. Entretanto, os Guarani vêm resistindo, com resiliência, ao caráter colonial e opressor da escola, enfrentando ou driblando imposições. Ao valorizarem seu modo de educar, os Guarani afirmam suas existências, fazendo da escola um espaço que ultrapassa limites físicos e se estende a outros lugares da comunidade, integrando-a à casa de reza. De acordo com o comentário de Gabriela de Toledo Idzi Hadá, o texto evidencia que a visão de mundo Guarani enseja a formação de crianças em adultos íntegros e conscientes da multiplicidade da vida. Por isso, a importância de nos aproximarmos dessas realidades garantindo e fortalecendo a luta em suas bases territoriais.

O capítulo intitulado *Tecendo diálogos de uma pedagogia “viva” da floresta*, da autora *Georgina Lima* em coautoria com *Mapu Huni Kuin*, caminha para uma escuta sensível dos ensinamentos desse líder espiritual, representante do Centro Huwã Karu Yuxibu (Rio Branco, Acre). Trata-se de uma articulação teórica-metodológica que conduziu a problematização das fontes dos diversos saberes, em que a escola da natureza se constitui por uma “pedagogia viva da floresta”. Os saberes-fazer pedagógicos dos entes e corpos são representados nos movimentos, nos sons e ecos dos/nos corpos, bem como em manifestações físicas e espirituais. Ensinamentos profundos e aprendizagens de vida em plenitude são constituídas nas relações humanas com a natureza. Através das palavras de *Mapu Huni Kuin*, aprendemos um pouco sobre seu processo de formação como líder espiritual e sobre o sentido de cura cultivado pelo seu povo. Tal como enfatiza *Mariateresa Muraca* em seu comentário, trata-se de um processo singular de autoconsciência e autodeterminação integral, mobilizado pela relação com todos os seres vivos da natureza, frente aos atuais desafios globais da humanidade. Nesse sentido, é um convite à universidade para elaborar ciência crítica, engajada e transformadora.

O coletivo de coautores integrado por *Cacique Paruanã Kariri-Xocó*, *Denízia Kawany Fulkaxó*, *Gabriela de Toledo Idzi Hadá*, *Heike Ursula Werner*, *Jacques Moendy Gauthier* e *Waldo Oliveira Andrade* (*cacique Goby Boré*), apresenta *A Experiência do Centro de Formação Integral Tupinambá (CEFIT) com seis povos indígenas do Nordeste*. O texto narra um processo de formação realizado na Aldeia Tekoá Tupinambá Kaa, em junho de 2022 com representantes dos povos Tupinambá e Kamacã (Bahia), Kariri-Xocó (Alagoas), Fulni-ô, Fulkaxó (Sergipe e Pernambuco), Macuxi (Paraíba) e mais duas formadoras do povo Bari-Yukpa (Colômbia). Com a missão de integrar os saberes dos povos originários aos saberes locais, a experiência educacional ampliou as relações de afeto e de troca de saberes, estabelecendo uma dinâmica capaz de promover mudanças significativas tanto no local do encontro quanto nos locais de origem dos participantes. A narrativa nos permite

acompanhar a montagem institucional do projeto do CEFIT, sua realização e sua avaliação. Enfatiza, de modo particular, como o diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos, respeitosos da natureza e do ser humano, abrem perspectivas teóricas para a reflexão intercultural sobre a educação ao Bem Viver. De fato, *Ronnielle de Azevedo-Lopes* considera que o foco do texto seja formação ancestral para o Bem Viver. O CEFIT é um acontecimento-agenciamento *contracolonial* que emerge em resposta à necropolítica e necropedagogia, enunciando um movimento de resistência dos povos originários.

Já em seu texto autoral, *Ronnielle de Azevedo-Lopes* estuda o *Etnoenvolvimento e as elaborações curriculares na Terra Indígena Mãe Maria*. Ao acionar a noção de etnoenvolvimento, o autor propõe pensar a enunciação/agenciamento de uma produção curricular radicalmente outra experimentada coletivamente pelos povos Gavião no Vale do Tocantins-Araguaia. O agenciamento curricular dos povos da floresta, evocado no texto como etnoenvolvimento, convida à transinvenção da escola. A escola transinventada enuncia currículos em etnoenvolvimento, como a construção da Matriz Curricular dos Povos Gavião na Terra Indígena Mãe Maria, expressão do modo de ser-saber-viver gavião e seus etnoenvolvimentos ancestrais e coletivos no Vale do Tocantins-Araguaia. Conforme ressalta *Ivanilde Apoluceno de Oliveira* em seu comentário ao texto, ao denunciarem diferentes formas de opressão, os povos Gavião mostram que a educação escolar indígena precisa estar relacionada ao *ethos* de cada comunidade indígena e às características de sua própria educação.

Com o texto nomeado *Ysyrygui: das atividades de captura de peixes realizadas pelos Kaiowá em águas correntes e a construção de paisagens multiespecíficas em resistência no Mato Grosso do Sul*, da antropóloga *Jacqueline Candido Guilherme*, podemos nos aproximar, por meio de sua narrativa etnográfica, de diferentes atividades técnicas, como a captura de peixes, que envolvem os Kaiowá em relação com uma diversidade de outros seres. Ao explicitar como acontecem as vivências no território, a autora reforça a importância

dessas relações multiespecíficas na elaboração da paisagem da Ka'aguy Russu, território que, ao ser retomado, possibilita a habitabilidade desses seres que resistem ao avanço das fazendas de monocultura. De acordo com *Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto*, esse texto demonstra como a tradicional prática da captura de peixes está alicerçada em conhecimentos ancestrais, que abrangem desde a gênese do povo entrelaçando uma narrativa que liga céu e terra, até a denúncia dos Kaiowá sobre interferência dos não indígenas quando da proibição esporádica de práticas ancestrais garantidoras da alimentação do seu povo.

Para finalizar essa parte de aprendizados com diferentes povos originários, a proposta enunciada no texto *O Bem Viver, um diálogo em construção: aprendendo com os Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã*, escrito cooperativamente por *Sullivan Ferreira de Souza, Lyandra Lareza da Silva Matos, Henrique de Moraes Junior e Ivanilde Apoluceno de Oliveira*, nos possibilita compreender o conceito de Bem Viver na perspectiva dos povos originários da Amazônia. A análise é feita a partir das narrativas de diversos representantes indígenas que apontam para o Bem Viver como uma expressão de conexão com a mãe natureza, a prática social, a espiritualidade, a ancestralidade, a vida coletiva, o território e a presença ativa no mundo. No comentário de *Elcio Cecchetti*, o Bem Viver e o problema de sua definição é refletido a base do pensamento de Raúl Fornet-Betancourt (2001), o qual aborda o problema da definição de “Interculturalidade”. Diante disso, esse autor entende a necessidade de “contextualidade cultural”, apontando para a importância desse debate. Por fim, ressalta que as perspectivas de Bem Viver, sobretudo a partir das vozes dos sujeitos – que resistentemente fazem desta cosmovisão ancestral um modo próprio de vida, podem contribuir para superar os processos de exclusão e desigualdades que vivenciamos.

Cada um dos textos apresentados expõe um dilema, uma dor existente no mundo causada pelas violências impostas aos povos do Sul Global: a dominação, a exploração, a inferiorização colocada como regra. Cada autora, autor ou conjunto de autores explicita seu

incômodo e reafirma a necessidade de se pensar e praticar um novo mundo.

Tantos dilemas fazem surgir uma indagação sutil sobre “onde vamos parar?”, ou “como será possível mudar efetivamente o rumo das coisas?”. Ao mesmo tempo, as respostas a essas perguntas que nos seguem estão contidas nas próprias descrições do modo de existir desses povos, em suas visões de sabedoria que nos mostram que “já estamos”, “somos parte disso”. Ou seja, essa já não é mais uma luta somente indígena e, por meio de alianças entre os diferentes movimentos populares, podemos começar a traçar nossos caminhos para uma educação decolonial.

Nesse sentido, a segunda seção do livro *Resistências e Reexistências Decoloniais* é pautada pela problematização das estruturas coloniais e movimentos que, com suas raízes ancestrais, vêm se contrapondo ao racismo, ao patriarcalismo e às diferentes formas de dominação e exploração social.

Iniciando esse diálogo com uma reflexão teórica, o texto *As “raças” biogeneticamente não existem, mas o racismo como ideologia sim*, de José Marín Gonzáles (2017) - originalmente em espanhol, traduzido para língua portuguesa por Carlo Arturo Zarallo - aponta para a falácia de uma suposta raça superior, reafirmando que todos os seres humanos pertencemos a uma mesma espécie. Ao focalizar o tema do racismo no contexto da educação, reflete sobre o que fazer diante de tantos episódios de violência que presenciamos hoje em nossa sociedade. Para Miguel Costa Silva, o estudo de Marín trata de uma proposta instigante, que evidencia a miopia ideológica do racismo, fruto de processos históricos de opressão, que necessita ser enfrentada e rompida.

Abordando o tema do racismo sob outra perspectiva, texto *Mestiçagem: um processo de resistências e (re)existências de saberes dos povos da América Latina*, construído interativamente por Keila de Jesus Moraes Lobato, Miguel Costa Silva e Reinaldo Matias Fleuri, apoia-se na obra do historiador Serge Gruzinski, “O pensamento mestiço” (2001), para discutir o processo de mestiçagem na América Latina. Trata-se de um debate que tenta romper com o

eurocentrismo, impregnado nos estudos historiográficos e na antropologia estruturalista, buscando ampliar o conceito de mestiçagem. Para tanto, retoma-se o debate da obra “Macunaíma” (1928), do escritor Mário de Andrade, que serve como referencial para a discussão sobre a mestiçagem a partir de um viés de resistência e (re)existência de saberes, dos povos da América Latina. *Jacques Moendy Gauthier, Kawony Iraminom Kariri-Xocó e Txany Carol Andrade* tecem seu comentário ao texto tendo como referência aos quatro elementos: Terra, Ar, Água e Fogo. Cada um deles incita reflexões sobre a temática da mestiçagem, apontando para algumas contradições que o tema nos coloca.

O texto *Decolonizar a interculturalidade: uma proposta crítica a partir de uma pesquisa colaborativa com o movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina*, de *Mariateresa Muraca*, situa-se no horizonte da interculturalidade crítica e expõe uma proposta político-educativa surgida no interior de uma etnografia colaborativa realizada com o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (MMC/SC) entre os anos de 2011 e 2015. A autora explora cinco passos: permanecer nas dobras dos conflitos; situar-se; reorientar o olhar sobre si mesmos; decolonizar as epistemologias; redesenhar as alianças – que delinham um percurso crítico e dialógico de aproximação ao/à outro/a. Ao questionar a si mesma em relação aos padrões de poder dominantes nesse percurso comunitário de conscientização, busca contribuir para desconstruir as relações de domínio e favorecer novas configurações que fortalecem os sujeitos locais e inspiram a luta de uma interculturalidade crítica. O comentário de *Keila de Jesus Morais Lobato* relata que a autora, com seu olhar atento e sensível aos movimentos feministas, estuda a realidade de um Brasil formado por mulheres fortes que mantêm suas famílias com o seu trabalho no campo.

De outro ponto de vista, *Cristine Saibert* avança nessa discussão em seu texto *Mulheres nas ciências: sobre feminismos e mudança de valores*. A autora reflete sobre como o ambiente de exploração instaurado pela colonização europeia afeta as mulheres latino-

americanas em suas dimensões sociais e intelectuais. Se a colonialidade pode ser compreendida como uma colonização da subjetividade de um povo, comunidade ou sociedade após o período de colonização objetiva de um determinado território, a autora indaga sobre como o movimento feminista hegemônico acolhe as demandas de outras mulheres, que vivem em diferentes contextos socioculturais. Nessa perspectiva, busca refletir sobre o movimento “Mulheres na Ciência” e suas implicações com relação à produção de conhecimento científico na América Latina. Esse texto é contemplado primeiramente com o comentário de *Gabriela Goulart Nascimento*, que enfatiza as questões sobre o papel da ciência e os desafios enfrentados pelas mulheres nos campos científicos. Essa leitura – enfatiza a comentarista – incita uma reflexão crítica ao defender uma abordagem mais inclusiva, ética e transformadora para a produção de conhecimento. Tal como enfatiza o segundo comentário de *Patricia Siqueira Santos*, o texto permite compreender a vivência das mulheres negras e indígenas latino-americanas como importantes produtoras de conhecimento científico a partir de uma lógica de coletividade e cooperação.

Finalizando as problematizações, *Zenaide Borre Kunrath* e *Elcio Cecchetti*, a partir do texto *Educação Intercultural e Gestão Escolar: desafios e potencialidades*, buscam compreender como gestores escolares de escolas públicas concebem, narram e se posicionam frente a problemáticas decorrentes da relação entre os(as) diferentes no cotidiano escolar. O trabalho indica que a educação intercultural crítica se apresenta como uma possibilidade para a gestão da diversidade em instituições complexas e diversas como a escola pública e aponta a necessidade de uma política pública que estimule o reconhecimento dos diferentes, problematize relações desiguais de poder e crie condições efetivas para o exercício do diálogo. No entanto, mesmo frente a diversas ações e intenções positivas em curso nas escolas estudadas, essas parecem ser insuficientes para superar uma cultura escolar assentada nos paradigmas da exclusão, padronização e monoculturalidade. *Adecir Pozzer*, em seu comentário ao texto, ressalta a relevância da

discussão no contexto da educação contemporânea apontando com otimismo e esperança um processo de educação transformadora. Como bem destaca o seguinte comentário de *Leonel Piovezana*, trata-se de um texto original que contribui para a ampliação do conhecimento científico sob uma perspectiva crítica da gestão escolar que clama pela necessária e urgente discussão para a realidade que vivenciamos.

Os processos dialógicos de construção textual que se expressam na presente obra coletiva delineiam uma perspectiva decolonial interativa. Como escreve Ailton Krenak (2022) no seu imenso pequeno livro *Futuro Ancestral*, realizam-se *confluências* quando experimentamos coletivamente o encontro entre mundos diversos. Ou seja, quando entramos alegremente na lógica dos *pluriversos*, numa luta comum de amor para que a Terra, matriz das formas vivas, se liberte das opressões que está sofrendo hoje. E que os povos que a compõem também se libertem de toda forma de opressão e exclusão. A corrente de que somos responsáveis nessas confluências é a *decolonização* acadêmica. Encontramos a lógica *contracolonial* afirmada por Nêgo Bispo: “contracolonizar é contrariar e não sentir a dor que esperam que sintam” (DOS SANTOS, 2015). Notável é essa definição dada no mundo dos *afetos*, essa recusa de se deixar afetar de maneira programada, essa resistência a flor de pele.

Somos o povo da flor da pele, a turma dos afetos, com certeza. Nossa solidariedade com as lutas dos povos indígenas pela terra, pela cultura e pela espiritualidade faz dos nossos corpos novos corpos. Os agenciamentos produzidos em pesquisas decoloniais são medicina para nosso *tremor*, pois sofremos com a dor da colonialidade, mergulhamos no caos. Encontramos uma corrente de cura quando entramos, pedindo licença, no universo sagrado e ancestral dos povos originários.

A libertação das nossas dores coloniais (que são estruturais), graças à *interculturalidade crítica*, primeiro passo para decolonizar a academia, nos coloca frente a um grande desafio: *Como introduzir a espiritualidade, grande mãe dos povos que povoaram Abya Yala (as*

*assim chamada “Américas”), na pesquisa e na educação acadêmicas? Como aprender a **sonhar** como sonham nossos parceiros e parceiras indígenas?*

Em suma, querida leitora, querido leitor, esperamos que sua interação dialógica com as narrativas aqui compartilhadas seja uma experiência fecunda, ao mesmo tempo árdua e prazerosa, de nossas lutas ancestrais por viver, conviver e gerar vida em plenitude!

Prefácio

Vanessa Silva Sagica

Os povos indígenas clamam pela atualização e reparação histórica de sua memória por parte do Estado e de toda a sociedade não-indígena, das especificidades que os constituem em todas as suas dimensões (espirituais, educacionais, políticas, jurídicas e de saúde) e que foram ao longo dos séculos sendo apagadas. Em se tratando do contexto educacional, percebemos, contemporaneamente, os povos indígenas firmes na luta em prol de sua sobrevivência, buscando dominar os meios, as ferramentas e as tecnologias educacionais para que lhes seja garantido o direito e o respeito a uma educação coerente e contextualizada com as singularidades que lhes constituem.

No entanto, esse processo não é simples, é necessário ao indígena deslocar-se de seu território para aprender e aprimorar a técnica educacional propagada nas instituições do Estado, para que assim seja possível atualizá-la e contextualizá-la à realidade da sua sociedade indígena. É essencial, durante esse processo, que tenham a consciência de que seus corpos-territórios abrigam a sabedoria ancestral e que, ao adentrarem nos diferentes espaços educacionais, para além de suas terras, tornam-se responsáveis por ecoar a voz de seu povo e/ou de um coletivo. Tal responsabilidade é carregada de um sentimento de pertencimento territorial que ultrapassa os limites geográficos.

Compreender esse deslocamento ultrapassa o sentido de simples travessias geográficas. Infunde no Estado o dever de garantir, dentro e fora dos espaços educacionais, a proteção, o cuidado e a promoção de projetos que apresentem estratégias sociopolítico-educacionais para atender tais especificidades. Isso se

dá pelo fato de que os indígenas, enquanto representantes potentes de seus povos e/ou coletivos, entendem e buscam a educação como um meio para preservar e perpetuar as singularidades indígenas intergeracionais para dentro e fora de suas comunidades, para não mais serem tratados como um não-ser.

Especialmente quando, em pleno século XXI, ainda vemos muitos indígenas sendo perseguidos e mortos pelo simples fato de serem o que são e por defenderem seus territórios. Essa perseguição é perpetuada porque o indígena apresentado, ensinado nas escolas e propagado entre a sociedade brasileira, ora é visto como aquele ser que existiu no passado e “desapareceu” por ter se negado a ser civilizado (isso porque os livros didáticos não citam que eles foram cruelmente exterminados); ou é aquele ser que foi forçado a aprender a viver nessa sociedade hegemônica, acabou por mesclar-se e inserir-se nesse contexto social, mas de fato não se percebe como parte dela. Além desses indígenas, os do passado e os invisíveis que estão na cidade, existe o que está fixo na memória hegemônica e que tem sido apresentado e realimentado há mais de 523 anos pelo imaginário social: a de um ser que é primitivo, que vive “escondido” no meio da selva e que “se nega a ser como todos os brasileiros”, o que acaba por prejudicar o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa narrativa tem tentado por séculos invisibilizar a presença indígena na sociedade não-indígena, além de perpetuar uma imagem equivocada sobre o ser indígena, a complexidade de sua organização social – como qualquer outra sociedade –, tratando-os como ingênuos e como incapazes de se organizar, educar, eleger e fomentar sua cultura, economia e saberes para dentro e fora de seus espaços. Fortalece assim o desrespeito e a sobreposição de culturas, línguas e ensinamentos hegemônicos ante aos indígenas.

Um dos caminhos para que essas narrativas sejam atualizadas e ressignificadas é pela elaboração e propagação de novos materiais, sejam eles: didáticos, paradidáticos, científicos e literários; mas que de fato sejam obras que apresentem as perspectivas indígenas sendo contadas e escritas pelos próprios

indígenas, ou seja, a partir de suas cosmovisões. E que apresentem o indígena como protagonista de suas próprias histórias, não mais sendo representados pela voz de outros que apenas coletaram, dataram e tabelaram suas histórias, que as tomaram para si (alguns ainda as tomam) para ocupar espaços e não colocam o indígena em cena para que adentre esses diferentes ambientes institucionais e educacionais.

Nesse sentido, a importância de ter acesso a obras como **Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver**, pensada e elaborada junto com indígenas que compreendem o espaço escolar como um meio para garantir a autoridade e o protagonismo indígena sobre suas próprias experiências educacionais, dando ênfase às suas perspectivas a fim de ressignificar concepções educacionais que foram pautadas em teorias eurocêntricas e hegemônicas, que antes foram tão cruéis, silenciaram e excluíram os povos indígenas.

Soma-se à relevância da obra o fato dela destacar a sabedoria ancestral indígena, repassada pelos anciãos, como ponto de partida para repensar a educação escolar, almejando encontrar uma referência para as instituições acadêmicas, para os docentes e profissionais responsáveis pela produção de materiais didático-pedagógicos aos contextos indígenas, para que sejam críticos e coerentes com as práticas socioculturais, linguísticas e políticas que formam uma sociedade indígena, como bem destacam os participantes dessa obra.

As concepções e terminologias presentes na obra, a partir das cosmovisões dos indígenas aqui presentes, são fundamentais para garantir o pleno Bem Viver dentro de uma comunidade, por exemplo: a defesa e a conexão indígena com seu território para a manutenção da terra, uma vez que, sem o cuidado à vida de todo ser presente no planeta terra, nada funcionará em sua plenitude, ter a compreensão de que tudo está conectado é fundamental para os povos indígenas. Portanto, é preciso que as propostas educacionais sejam planejadas destacando o zelo e o amor pela Mãe Terra. Isso porque de nada adiantará erguer estruturas para escolas sob um

território que esteja sendo desgastado, violentado pela ambição humana.

A presença dos anciãos(ãs) descrita como princípio de toda aprendizagem indígena alcança todas as comunidades, haja visto que deles parte tudo aquilo que guia as ações e os saberes indígenas para proteger, guardar, perpetuar, lutar e defender a Mãe Terra, lugar sagrado onde habitam todos os seres, fator essencial para que os povos indígenas sigam vivos. A consciência sobre a importância dos saberes indígenas que (re)vivem nas memórias de nossos mais velhos está no fato de que a aprendizagem do ser indígena ao longo de sua vida não ocorre de uma forma isolada, mas é constante, como as águas de um rio que convergem sempre em prol de um coletivo, de algo maior. Soma-se a isso a urgência em preservar o lugar onde esses ensinamentos são repassados, seja nas casas de reza, nas águas dos rios, na mata, nos lugares de encontro com os encantados. Todos esses espaços de ensino-aprendizagem espiritual precisam ser cuidados dentro dos territórios, especialmente porque esses são os princípios que sustentam toda a vida do ser indígena.

As narrativas retratadas nessa obra propõem que seja dada uma melhor atenção a essas características, para que não mais sejam replicados modelos metodológicos que esvaziam e tentam separar o ser indígena de tudo o que lhe envolve na sua comunidade. Tudo acaba por ser um conjunto que caminha intrinsecamente e não de forma isolada. Essas particularidades permeiam a vida e toda formação indígena, precisando ser respeitadas dentro e fora de suas comunidades.

Para tanto, é chegado o tempo de os povos indígenas, cada vez mais, firmarem e fixarem as suas concepções em todos os espaços de aprendizagem, para que outros espaços institucionais e órgãos públicos não separem e excluam o ser indígena daquilo que é essencial para a constituição plena de seu ser.

**Educação intercultural:
aprender com os povos originários do Sul a
decolonizar a educação¹**

Reinaldo Matias Fleuri

Na década de 1990, Victor Valla apontava “a dificuldade que os profissionais e intelectuais têm de compreender o que as classes populares estão querendo lhes dizer” (VALLA, 1994, p. 176). Com efeito, os modelos de interpretação e condução da educação popular – no contexto brasileiro de amplas mobilizações sociais e culturais dos anos 1960, ou no contexto de resistência à ditadura dos anos 1970, ou então nos processos massivos de luta pela de redemocratização política dos anos 1980 – foram colocados em questão nos anos 1990. O que aparecia como *crise dos movimentos sociais* passou a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento*, a partir dos quais os intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender a realidade dos movimentos sociais.

No atual contexto brasileiro de reconstrução democrática do país, retomada em 2023, torna-se pertinente refletir em que sentidos os líderes e políticos, profissionais e intelectuais têm de “compreender o que os diferentes sujeitos populares estão querendo lhes dizer”. Essa reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que mais têm sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização ao

¹ No presente capítulo introdutório, reeditamos parte do texto já publicado em artigo (FLEURI, 2017), para contextualizar resultados recentes do processo de pesquisa apresentados nesta obra coletiva.

longo de nossa história. Nesse sentido, temos muito a aprender com os povos originários, que há cinco séculos vêm resistindo e reexistindo aos genocidas processos de colonização.

O protagonismo do movimento indígena no Brasil

Boaventura de Sousa Santos nos convidava a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508). O “Sul”, metaforicamente, indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nessa direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, bem como “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 13).

As mesmas perspectivas ideológicas estão presentes no termo “SULear”, criado por Marcio D’Oliveira Campos, em 1991, para problematizar o termo “nortear” como sinônimo de orientar-se pela direção norte, tida como posição acima e superior, subsumindo a posição dos povos do sul como abaixo, inferior. “Com SULear pretende-se dar valor e visibilidades às perspectivas e às epistemologias do Sul, como forma de contrariar a lógica dominante da *episteme* eurocêntrica que apresenta o Norte e o sentido do norte como referência universal, qualquer que seja o hemisfério” (CAMPOS, 2019, p. 9).

As metáforas geográficas das epistemologias do “Sul” e geopolíticas do “Sulear” trazem a clara intenção de se problematizar a pseudo-superioridade das metrópoles coloniais situadas no hemisfério Norte em suas relações com os povos e as culturas colonizadas do Sul. Entretanto, a adoção de referências

geográficas bipolares (Norte-Sul) universalizadas no mundo ocidental, pode não ser suficiente para reconhecer a alteridade, a singularidade e o protagonismo histórico de povos originários. Os diferentes povos desenvolvem, de fato e no presente, sistemas culturais singulares para interpretar e conduzir suas relações interculturais a partir de princípios éticos e epistêmicos mais diferenciados e complexos do que a relação de oposição binária sugerida pela metáfora Sul-Norte.

Somos, pois, desafiados a reconhecer e a compreender as relações interculturais a partir das posições epistêmicas e éticas autônomas e singulares assumidas pelos povos originários, para além e independentemente da posição de instituições, estados e corporações modernas eurocêntricas.

Assim, o diálogo intercultural crítico com os povos originários de Abya-Yala² não é um processo simples, justamente porque têm se hegemonizado no mundo ocidental sistemas coloniais e neocoloniais, o que vem resultando na alienação, invisibilização, subjugação e extermínio de povos ancestrais, bem como de suas epistemologias³, de suas identidades étnicas e de seus territórios.

² Ao invés de expressões que identificam ou adjetivam os povos originários do ponto de vista claramente colonial (com “índios”, “selvagens”, “primitivos”), ou de modo negativo (“marginalizado”, “oprimido”, “excluído”), ou subalterno (“do sul”, “colonizado”, “dominado”), estamos buscando usar expressões pelas quais os próprios povos originários se autodenominam, a partir das próprias raízes culturais ancestrais. A expressão Abya Yala (que significa, na língua do povo Kuna, “terra em sua plena maturidade”) vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento aos povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica. Da mesma forma, os Guarani, juntamente com os diferentes povos indígenas brasileiros, resgatam a nação Pindorama e sua cultura Tekó Porã, contrapondo-se ao estereótipo de “índio”, que lhes foi atribuído pelos colonizadores portugueses. Pindorama (etimologicamente, em Guarani, significa “região das palmeiras”) é uma designação para o local mítico dos povos Tupi-Guarani, que seria uma terra livre dos males (CLASTRES, 1978).

³ “Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem

Maria Cristina dos Santos (*apud* SANTOS, 2018, p. 16) considera que “a ideia do indígena como vítima do processo de conquista tende a esvaziá-lo das características culturais mais fundamentais, tais como a relação com a natureza ou a concepção anímica de mundo”. Tal entendimento implica na suposição de que os indígenas são “incapazes” de viver na sociedade civilizada e, por isso, precisam ser tutelados pelo Estado-Nação. Contestando essa visão indigenista colonial, Eduardo Viveiros de Castro (*apud* FERRAZ, 2017) nos alerta que “o encontro com o mundo índio nos leva para o futuro, não para o passado (...). Os índios têm muito a colaborar para um país mais democrático e diverso”. E Casé Angatu⁴ afirma que “a luta dos povos originários, dos povos indígenas, ribeirinhos e pescadores é a luta de todos os brasileiros, porque nós protegemos a natureza e somos a barragem ao desenvolvimentismo mercadológico-capitalista do agronegócio que só pensa no negócio” (*apud* MACHADO, 2018, p. 41).

Com efeito, o relatório produzido em 2020 pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e Amazon Watch (2020, p. 74) denuncia que a “Amazônia brasileira é um dos epicentros das crises ambiental e de direitos humanos do planeta, empurrada à beira do abismo por forças políticas, econômicas e, muitas vezes, também criminosas, que buscam obter lucros acima de tudo”. Os povos amazônidas buscam defender a floresta e seus territórios, bem como seus modos de vida contra as ameaças que também colocam em risco o bem-estar de toda a humanidade. Por isso,

práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologías” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 9). A dimensão ideológica e valorativa do conhecimento se sustenta pelas próprias estruturas lógicas de conexão dos conceitos e de concatenação da argumentação constitutivas dos discursos nos diferentes contextos culturais. Nesse sentido lógico, metanarrativo, a epistemologia é entendida como “um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo” (BATESON, 1986; 1976).

⁴ Casé Angatu - Carlos José Ferreira dos Santos, Indígena e Morador da Aldeia Gwarini Taba Atã, Território Tupinambá de Olivença, é Doutor em História e Cultura da Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo-FAU/USP.

convocam a todos – empresas, governos, investidores e a sociedade civil brasileira e internacional – a unir esforços para realizar mudanças radicais.

Ao denunciar publicamente a cumplicidade de empresas e instituições financeiras internacionais e nacionais⁵, ao mobilizar ações junto às instituições jurídicas nacionais e internacionais – denúncias que mobilizaram empresas multinacionais a mudar suas políticas de investimentos⁶ – e mobilizar ações junto às instituições jurídicas nacionais⁷, a APIB, juntamente com outras organizações indígenas, demonstram o protagonismo do movimento indígena no Brasil na construção de um país mais justo.

Diálogo intercultural decolonial

O diálogo crítico e a cooperação intercultural sustentável com os povos originários implicam em um projeto político, social, ético e

⁵ O relatório da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e Amazon Watch (2020, p. 4) “mostra que companhias que representam os três principais setores econômicos brasileiros – mineração, agronegócio e energia – estiveram direta ou indiretamente envolvidas em conflitos que afetam os Povos Indígenas e seus territórios”.

⁶ Uma das mudanças de conduta de mineradoras em seus projetos de exploração em territórios indígenas que resultam de mobilizações de associações de povos originários foi a campanha junto à Mineradora Anglo American. Conforme a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2021), a mineradora tinha 86 interesses minerários ativos que impactam territórios indígenas. Entretanto, em *julho de 2021*, a mineradora inglesa se comprometeu formalmente em retirar da Agência Nacional de Mineração (ANM) 27 requerimentos aprovados para a pesquisa de cobre. O compromisso foi informado, dia 24 de maio 2021, após pressão do povo Munduruku, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Amazon Watch”.

⁷ “Somado a isso, há a consolidação dos advogados indígenas e do jurídico da APIB como uma força legal dentro do Brasil. O acatamento por unanimidade da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 7095 no STF, apresentada e liderada pela APIB em parceria com várias organizações da sociedade civil e partidos políticos, é um marco histórico para os Povos Indígenas do Brasil e todos os brasileiros – uma conquista inédita para garantir a proteção dos povos originários, assim como para estabelecer a real importância indígena na construção de um país mais justo” (APIB; AMAZON WATCH, 2020, p. 4).

epistêmico necessariamente decolonial⁸ (WALSH, 2012). Decolonizar significa compreender e confrontar a matriz do poder colonial, que historicamente vincula a ideia de "raça", como um critério de classificação e controle social, com o desenvolvimento do capitalismo global (moderno, colonial, eurocêntrico), iniciado como parte da formação histórica da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Para além da crítica decolonial, a interculturalidade crítica aponta para o empoderamento de uma perspectiva "não-colonial".

O não-colonial refere-se à geração, aspiração e dinamização de saberes-fazer inspirados no pensamento crítico latino-americano (...) compartilha com o decolonial o ponto de partida da consciência do estado de colonialidade e da sua total rejeição. Mas (...) *distinto* do colonial, o não-colonial é aqui entendido como uma afirmação autodeterminada e criativa da consciência crítica e de todas as suas dimensões humanas. (...). Isto faz com que se concentrem os esforços prioritariamente na imaginação epistêmica para a auto constituição e constituição coletiva de contextos sociais, culturais, políticos, da sensibilidade diferentes, e não apenas na refutação dialética dos padrões dominantes. (VALENCIA, 2015, p. 12, nota 2 - *tradução e seleção nossa*⁹).

⁸ O uso do termo "decolonial" ao invés de "descolonial" sinaliza a adesão à proposta político-teórica de Walsh (2013) partilhada também por autores brasileiros.

⁹ "Lo no-colonial refiere a la generación, auspicio y dinamización de saberes-haceres inspirados en el pensamiento crítico latino-americano y del Sur Global que encara los retos civilizatorios actuales y de la investigación, con una actitud imaginativa-creativa. En este sentido comparte con lo decolonial el punto de partida de la conciencia de estado de colonialidad y su total rechazo, pero se diferencia de algunas de sus versiones, para las cuales, la actitud y sus esfuerzos se concentran en una analítica crítica de lo colonial, en términos de refutación, socavamiento, rechazo y desprendimiento. Distinto de ello, lo no-colonial se entiende aquí, como una afirmación autodeterminada y creativa de la conciencia crítica y de todas sus dimensiones de humanidad; para lo cual se concentra más que en desprenderse –de..., en prenderse –de... la construcción de lo propio, esto determina que se concentren los esfuerzos más en la imaginación epistémica para la autoconstitución y constitución colectiva de escenarios sociales, culturales, políticos, de la sensibilidad otros, que en la refutación dialéctica de los patrones dominantes.

"La reconfiguración total de los estilos de vida que ha producido el modelo civilizatorio vigente, como parte de una total y distinta cosmovisión centrada en relaciones fraternas

A perspectiva não-colonial potencializa e ultrapassa o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade no âmbito das sociedades ocidentais hegemônicas. Na perspectiva não-colonial, os métodos, os povos e as terras indígenas têm um papel protagonista para promover os processos de decolonização. Mas

O futuro é um ‘desconhecido tangível’, uma constante (re)negociação de poder, lugar, identidade e soberania. Nestas contestações, a decolonização e a Indigeneidade não são meramente reativas, nem se encontram em relação binária com o poder colonial. A decolonização é de fato oposição às formas coloniais de pensar e agir, mas exige um ponto de partida indígena e uma articulação dos significados dos processos de decolonização para os diferentes povos indígenas em todo o mundo. (SIUM; DESAI; RITSKES, 2012, p. I - *tradução nossa* ¹⁰).

Assim, a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais, mediante a interação dialógica com os povos originários, é a condição para que possamos desconstruir a colonialidade e aprender com os povos ancestrais a empoderar formas não-coloniais de saber e poder, de ser e viver (FLEURI, 2013).

con la naturaleza, exige la puesta en marcha constante de la *utopística* como recurso metodológico-técnico de creación de nuevos lugares sociales y de pensamiento; la traducción, la seducción y el convencimiento como movilizadores persuasivos en la tramitación de los conflictos; la puesta en práctica de la analéctica y todas las formas de pensamiento analógico como racionalidades comunicativas a fin de potenciar más lo que nos une que lo que nos separa, y el sagrado goce de la vida como corazón de todo el proceso. Esta vivencia de la energía vital y espiritual, así concebida, postula lo no-colonial como *ethos* y práctica canalizadora y combustible necesario en la trayectoria histórica y vital de la realización efectiva de una posible *re-existencia transmoderna*”. (VALENCIA, 2015, p. 21, nota de rodapé 2)

¹⁰ “the future is a ‘tangible unknown’, a constant (re)negotiating of power, place, identity and sovereignty. In these contestations, decolonization and Indigeneity are not merely reactionary nor in a binary relationship with colonial power. Decolonization is indeed oppositional to colonial ways of thinking and acting but demands an Indigenous starting point and an articulation of what decolonization means for Indigenous peoples around the globe”. (SIUM; DESAI; RITSKES, 2012, p. I).

Os povos originários e a colonização do Brasil

A colonização do Brasil produziu um longo processo de genocídio dos povos originários, de destruição de seus territórios ancestrais, bem como de ocultamento ou esquecimento de suas ricas e variadas culturas ancestrais. Uma população autóctone estimada em quatro milhões de pessoas há cinco séculos, está reduzida a cerca de novecentos mil pessoas, menos de meio por cento do conjunto dos 210 milhões de cidadãos brasileiros, conforme os dados do Censo de 2010 (BRASIL, 2011).

De cerca de mil etnias originárias no século XVI, ainda resistem no território brasileiro, no século XXI, cerca de 305 pequenos grupos étnicos falantes de 274 línguas aborígenes, não eurodescentes. Os maiores povos originários do Brasil, com população entre 50 e 10 mil pessoas, são o povo Tikuna, do Amazonas; Guaraní Kaiowá, do Mato Grosso do Sul; Kaingang, presente nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; além dos povos Makuxi, Terena, Tenetehara, Yanomami, Potiguara, Pataxó, Sateré-mawé, Mundurukú, Múra, Xucuru, Baré, Pankararú, Kokama, Wapixana, Kayapó, Xacriabá.

Os processos de resistência e resiliência sociocultural dos povos originários são muito diferenciados. Apesar disso buscam construir certas articulações de lutas, a partir de suas diferentes perspectivas etnoculturais identificadas com o continente de Abya Yala.

A interação desses povos com a sociedade nacional no Brasil, bem como os outros estados latino-americanos, é extremamente complexa e apresenta profundos desafios interculturais.

Vários autores vêm desenvolvendo estudos em perspectivas decoloniais e não-coloniais. Por exemplo, Jorge Gasché (2012), convivendo com povos ribeirinhos e indígenas da Amazônia peruana, compreendeu que essas comunidades não têm vocabulário para expressar na língua castelhana ou portuguesa os valores implícitos nas condutas cotidianas dos povos da floresta e, por isso, não conseguem reivindicar seus valores identitários em contraste com os valores sociais urbanos e capitalistas.

Gasché propõe uma metodologia de trabalho educacional para ajudar essas comunidades a explicitar e identificar seus valores, nomeando-os na língua dominante, de modo que possam identificar as diferenças e fazer suas escolhas.

Jacques Gauthier compartilha a compreensão de que os oprimidos possuem conhecimentos desconhecidos por outros grupos culturais, mas que podem ser explicitados mediante o diálogo intercultural. Cada grupo (acadêmico ou popular) mostra ao outro o que ele não vê e não pode ver. O “conceito de *dialogicidade* expressa essa dupla necessidade de uma escuta sensível mútua e de uma crítica mútua das ilusões e cegueiras de antes das rupturas epistemológicas”. (GAUTHIER, 2011, p. 49)

Com essa disposição é que nos perguntamos – desde uma atitude crítica em relação à matriz epistemológica colonial constitutiva de formação científica eurodescendente (CIMA, 2012; MURACA, 2015) – o que estamos aprendendo no diálogo intercultural com os povos originários de Abya Yala e Pindorama? (FLEURI, 2017).

O que estamos aprendendo com os povos originários

Os genocídios dos povos ancestrais na América Latina constituem uma dimensão paradoxal do processo de globalização do sistema mundo moderno-colonial que, ao implantar e expandir o modo de produção capitalista mediante a exploração dos recursos da natureza e submissão dos trabalhadores, vem promovendo a destruição sistemática dos ecossistemas, bem como dos seus guardiões ancestrais, entre os quais os povos e as culturas originárias. Assim, nesse contexto trágico, torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos e das diferentes espécies de seres vivos que necessitam cuidar da “Mãe Terra”, para que essa possa continuar a nutri-los.

O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais.

O Bem Viver e a sustentabilidade

Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas.

A iniciativa voltada para o mercado internacional atende à expectativa de poderosas corporações econômicas, sobretudo transnacionais, nas áreas da mineração, de petróleo e gás, de monocultivos da soja, da cana de açúcar, da pecuária, da celulose, produção de agrocombustível, exploração madeireira e demais recursos naturais. Também se beneficiam as grandes empresas construtoras, que doam generosas quantias em dinheiro para abastecer os caixas de campanha eleitoral dos partidos políticos, com a certeza de que receberão tudo de volta, em dobro. Fazem parte da carteira de projetos da IIRSA (Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana), que aqui no Brasil integram o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) a construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, ferrovias, hidrovias, portos e aeroportos, sistemas de comunicação. [...] A IIRSA traz no seu bojo uma concepção de desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, a partir da superexploração dos recursos naturais e alimentando padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista. (HECK et al., 2012, p. 25).

Os povos indígenas, a partir de sua experiência milenar, estabeleceram uma relação harmoniosa com a terra. Por isso – tal como reafirma a Resolução dos Povos Indígenas sobre o IIRSA, emitida pela Coordenação Andina de Organizações Indígenas (CAOI), em La Paz, 19/01/08 – questionam duramente essa lógica predatória:

Somos filhos da “Pachamama”, não seus donos, nem dominadores, vendedores ou destruidores. Nossa vida depende dela e por isso desde milênios construímos nossas próprias formas do mal-chamado “desenvolvimento”, o Sumaq Kawsay/ Sumaq Qa-maña. Nosso Bem-viver como alternativa legítima de bem-estar em equilíbrio com a natureza e espiritualidade está longe da IIRSA, que nos quer converter em territórios “de trânsito” de mercadorias, buracos da mineração e rios poluídos de petróleo. (*apud* HECK et al., 2012, p. 25).

Essa visão de mundo fundamenta a concepção de “Bem Viver”: “buen vivir”, em espanhol; “Sumak Kawsai” em Quéchua; “Suma Qa-maña” em Aymara; “Kvme Felen”, em Mapuche; “Tekó Porã”, em Guarani. De modo geral, significa “a boa maneira de ser e viver”, ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Essa sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade.

A visão dos povos ancestrais indígenas irradia e afeta o meio ambiente global, promovendo um paradigma, um dos mais antigos: o “paradigma comunitário da cultura da vida para viver bem”, baseado em um modo de viver refletido em uma prática cotidiana de respeito, harmonia e equilíbrio com tudo o que existe, entendendo que tudo na vida está interligado, é interdependente e está inter-relacionado. (MAMANI, 2010, p. 11, tradução *nossa*¹¹).

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe. A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana

¹¹ (...) desde la visión de los pueblos ancestrales indígenas-originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el “paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien”, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. (MAMANI, 2010, p. 11).

possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro. (MELIÀ, 2013, p. 194).

Esse modo de Bem Viver em harmonia em sociedade e com a natureza encontra-se, de modos diferenciados, em vários povos e culturas ancestrais.

O povo Mapuche, na Patagônia, define seu sistema de vida enfatizando a conexão da soberania do território com o equilíbrio da relação entre os seres humanos:

KVME FELEN é o sistema de vida do Povo Mapuce, o que significa *estar em equilíbrio consigo mesmo e com outros NEWEN*, por ser parte do WAJ MAPU. O KVME FELEN significa viver em harmonia com o IXOFIJ MOGEN, *retomando o AZ MAPU, os princípios ancestrais mapuche de ordem circular, holística e natural*; retomando a consciência de que a pessoa é um NEWEN mais em IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguém, apenas com um papel diferente. Daí *a importância e a centralidade do território para a nossa identidade e visão de mundo*; nele se encontra a nossa origem, o nosso ser e a partir dele é que exercemos o nosso governo através do AZ MAPU, como um todo ordenado. Queremos Viver Bem, desde o que fomos ancestralmente e do que hoje consideramos necessário para o nosso povo. Isso significa que o KVME FELEN implica tanto em recuperar e fortalecer nosso KIMVN, RAKIZUAM, PIAM, WEWPIN, VLKANTUN, MAPUZUGUN e IXOFIJ MOGEN”. (CMN, 2010, p. 12, *s tradução e grifos nossos*¹²).

¹² KVME FELEN es el sistema de vida del Pueblo Mapuce, que significa *estar en equilibrio con uno mismo y con los demás NEWEN*, por ser parte del WAJ MAPU. El KVME FELEN es vivir en armonía desde el IXOFIJ MOGEN, *retomando el AZ MAPU, los principios ancestrales mapuche de ordenamiento circular, holístico y natural*; retomando la consciencia de

Nessa perspectiva holística, os povos originários andinos reconhecem a importância basilar da Terra, da Natureza, com ser vivo e pessoa, gerador da vida e das culturas humanas. Conforme disseram em 1971 os dirigentes indígenas no Congreso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos - ANUC, Colômbia, “A Terra é Pessoa, é nossa Mãe, que nos protege e nos proporciona alegria, através da arte, da música, dos rituais e mesmo nas tristezas que a vida nos traz” (GREEN, 2006, p. 131-141, *tradução nossa*¹³).

Esses traços de cosmovisões ancestrais de povos originários da Ameríndia apresentam indícios de princípios epistemológicos semelhantes em povos originários de outros continentes, como entre os povos aborígenes australianos, que também foram historicamente submetidos a diferentes processos de colonização.

Com efeito, Irene Watson, autora pertencente aos povos Tangane kald e Meintangk, aborígenes do sul da Austrália, explica como a busca de escrever sobre sua história e seu contexto lhe permitiu escapar do molde colonial que havia transformado completamente a vida de seu povo. “Nós vivemos e assumimos nossa voz, na luta por decolonizar o projeto colonial” (WATSON, 2015, p. 23. *tradução nossa*¹⁴). Os povos indígenas veem e vivem a terra como um ser relacional, sustentado em relações de reciprocidade e responsabilidade. “Nós vivemos como parte integrante do mundo natural; somos o mundo natural. O mundo natural é nós. Não

que la persona es un NEWEN más en el IXOFIJ MOGEN, nunca superior a ninguno, sólo con un rol diferente. De ahí la *importancia y centralidad del territorio para nuestra identidad y cosmovisión*; en él radica nuestro origen, nuestro ser y desde él es que ejercemos nuestro gobierno a través del AZ MAPU, como un todo ordenado. Queremos Vivir Bien, desde lo que fuimos ancestralmente y desde lo que hoy consideramos necesario para nuestro pueblo. Esto significa que el KVME FELEN implica tanto recuperar como fortalecer nuestros KIMVN, RAKIZUAM, PIAM, WEWPIN, VLKANTUN, MAPUZUGUN e IXOFIJ MOGEN”. (CMN, 2010, p. 12).

¹³ “La tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasiona la vida” (GREEN, 2006, p. 131-141).

¹⁴ “We live and have a voice, which is working to decolonize the colonial project”. (WATSON, 2015, p. 23).

tomamos do ambiente mais do que é necessário para sustentar a vida; Nós nutrimos a natureza tal como a nós mesmos” (WATSON, 2015, p. 15, *tradução nossa*¹⁵). Essa visão da terra, essa noção de uma unidade existencial que as pessoas compartilham com todas os elementos naturais é uma filosofia relacional que encontramos entre muitos povos indígenas do mundo, como as cosmovisões do "Bem Viver" dos povos de Abya Yala.

Watson indica alguns fundamentos de saberes indígenas – “obrigações de reciclar a terra, equilíbrio e renovação, pensamento lateral, consenso, reciprocidade, justiça, harmonia, relação, tempo eterno” (WATSON, 2015, p.14, *tradução nossa* ¹⁶) – bem diferente da cosmovisão europeia, fundada na “propriedade da terra, progresso, acumulação, controle, pensamento linear, patriarcado hierárquico, troca unidirecional, punição contraditória, binarismo, tempo linear ou mecânico”. (idem, *tradução nossa* ¹⁷)

As visões de mundo indígenas implicam em um modo de vida sustentável. “Os conhecimentos indígenas, ao contrário dos europeus, implicam em obrigações e responsabilidades, como as obrigações de cuidado que vinculam o governar no presente à vida das gerações futuras”. (WATSON, 2015, *tradução nossa* ¹⁸)

Essa visão da vida e da natureza contrasta com as concepções de vida das culturas ocidentais eurocêntricas: a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado. A maneira moderno-europeia de ver o mundo justifica um processo de exploração predatória do ambiente, bem

¹⁵ “We live as a part of the natural world; we are in the natural world. The natural world is us. We take no more from the environment than is necessary to sustain life; we nurture ruwe as we do ourself”. (WATSON, 2015, p. 15).

¹⁶ “obligations to renew land, balance and renewal, lateral thinking, consensus, reciprocity, justice, harmony, relationships, eternal time”. (WATSON, 2015, p. 14).

¹⁷ “land ownership, progress, accumulation, control, linear thinking, hierarchical patriarchy, one-way exchange, adversarial punishment, binaries, linear or machine time”. (WATSON, 2015, p. 14).

¹⁸ “Indigenous knowledges, unlike those of Europe, carry obligations and responsibilities, such as custodial obligations to ruwe that bind future generations”. (WATSON, 2015, p. 14).

como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital. Tal sistema encontra-se agora em profunda crise, assim como a cosmovisão e as ideologias que a justificam.

Entretanto, as cosmovisões ancestrais dos povos originários, ao integrar as dimensões biofísica, humana e espiritual, oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Em suma, para além da concepção moderna eurodescendente de oposição binária entre natureza e sociedade, o “Bem Viver” – cultivado por povos da “Abya Yala”, assim como por povos originários de outros continentes – promove a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais que dá sustentação aos sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar essa relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Nesse sentido é que países como a Bolívia e o Equador, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vêm incorporando em sua organização política de Estado os princípios do “Bem Viver” dos direitos da “mãe-terra”.

Essa transformação política requer mudanças na própria matriz moderno-colonial de saber. Reconhecer a singularidade e relatividade das culturas e das ciências eurodescendentes, desconstruindo o mito de sua universalidade, é a condição para se reconhecer as racionalidades epistêmicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais e por movimentos populares, de modo a com eles estabelecer diálogos críticos e interação mutuamente enriquecedores.

Aprender a educar com os povos indígenas

Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham com a maioria das sociedades ancestrais ameríndias uma visão de mundo baseada no “Bem Viver”, bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária. Esses valores trazem uma perspectiva educativa muito diferente da educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Eliel Benites (*apud* FLEURI, 2009,¹⁹) me disse que os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma “educação de fora para dentro”, pautados no sistema escolar e catequético. Tal como Paulo Freire entende a “invasão cultural”, através da “educação bancária”. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma. Ao contrário do processo de “educação de fora para dentro” – afirma Eliel Benites – o povo Guarani Kaiowá procura, hoje, desenvolver a “educação de dentro para fora”: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (BENITES *apud* FLEURI, 2009, p. 18).

Essa perspectiva educacional dos povos indígenas tem sido muito pouco incorporada pelas políticas educacionais do Estado-Nação (MARÍN, 2010, p. 287-322). No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

¹⁹ Em nosso artigo (FLEURI, 2009), citamos os depoimentos verbais do então estudante Kaiowá-Guarani Eliel BENITES, nos debates ocorridos durante o “Seminário Fronteiras Etno-Culturais e Fronteiras da Exclusão: Desafio da Interculturalidade e da Equidade, A Etnicidade no Contexto de uma Sociedade Intercultural”, realizado em Campo Grande (MS) em 6-19 set. 2002

tenham dado passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilingue e intercultural, essa legislação foi construída com base em escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010, p. 97-118). Desse modo, nos contextos indígenas, as escolas foram estabelecidas com uma perspectiva colonial e doutrinária, em clara oposição à cultura dos antepassados, contribuindo para a destruição da coesão social nas famílias e nas comunidades indígenas (SIERRA et al., 2010, p. 219-252).

Os vínculos entre os povos originários com os Estados Nacionais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isso, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo, assim como a articulação com outros movimentos sociais. Nesse sentido, Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal (2010, p. 189-210), bem como Bóris Guzmán (2012, p. 87-118), desde o ponto de vista das lutas do povo Mapuche da Patagônia argentina e chilena, indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, tendo em vista a construção da sociedade democrática e intercultural.

Os povos indígenas, para promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, confrontam-se com as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar orientadas para a transmissão e reprodução da cultura nacional representada pelo Estado monocultural. O enfrentamento dessa contradição implica em

desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais.

Um dos educadores que desenvolvem princípios epistemo-pedagógicos aprendidos com culturas ancestrais indígenas é Paulo Freire. Mesmo que Paulo Freire tenha formulado sua concepção pedagógica com as referências culturais de teorias críticas ocidentais, seu engajamento com os movimentos sociais populares ensejou a incorporação de perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais da América Latina. Assim, se pode reconhecer os princípios do “Bem Viver”, *Tekó Porã*, em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Nesse sentido, Paulo Freire apresenta uma concepção educacional decolonial que reforça a perspectiva não-colonial.

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica.

Assim, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas em parceria com os povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os “círculos de cultura” apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que

enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nessa direção, com as culturas indígenas, aprende-se que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos “temas geradores” pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos da moderno-coloniais. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e não apenas as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79) mas também *os povos e suas culturas se transformam, mediatizadas pela relação entre as pessoas.*

Promover a pesquisa intercultural junto com os povos indígenas

Através de um diálogo intercultural crítico com os povos indígenas, podemos aprender com suas cosmologias a promover projetos decoloniais e não-coloniais no campo educacional e fortalecer os movimentos políticos sociais em suas lutas por construir modos de vida sustentáveis no mundo contemporâneo. Essa luta, tal como já enunciamos de início, “exige um ponto de partida indígena e uma articulação dos significados dos processos de decolonização para os diferentes povos indígenas em todo o mundo”. (SIUM; DESAI; RITSKES, 2012, p. I).

Nessa perspectiva, priorizamos o diálogo com diferentes povos originários de raízes ancestrais dos diferentes continentes que, submetidos a processos coloniais, lutam por manter, empoderar ou reinventar suas epistemologias não-coloniais. São culturas que mantêm vínculos com suas origens ancestrais, mesmo em situações de diáspora, de miscigenação ou interculturalização. São povos e populações que se estabelecem em continentes e regiões historicamente colonizados, constituindo grupos étnicos e

socioculturais subalternizados em diferentes contextos do mundo atual.

Os estudos que estamos desenvolvendo se fundamentam, transreferencialmente, na conexão entre os diferentes pesquisadores colaboradores em seus respectivos contextos socioculturais, começando pelo contexto brasileiro. No Brasil, as conexões vêm sendo inicialmente estabelecidas com colegas que trabalham com os povos indígenas da Amazônia e do Centro-Oeste brasileiro. Na América Latina, de modo especial, com os povos originários da região Andina e da Patagônia.

Promover a sustentabilidade da vida em âmbito planetário é uma forte razão para aprender com os povos originários seus modos de Bem Viver. Isso implica em decolonizar o conhecimento e o poder, o ser e o viver na sociedade contemporânea. E estamos apostando que esse processo só pode se realizar na medida em que as culturas indígenas empoderem seus modos não-coloniais de ser e de viver e sirvam de apoio para sustentar processos socioculturais decoloniais. Isso justifica nossa proposta de incentivar a educação intercultural baseada no diálogo entre os povos e culturas originárias que vêm reexistindo e cultivando suas cosmovisões ancestrais de vida em plenitude.

Seção I

APRENDENDO COM OS POVOS INDÍGENAS



Valmor Venhrá Mendes de Paula,
professor-ancião Kaingang

Fonte: Acervo ASIE-Núcleo/SC, 2018. (Fotografia Ivan Pigozzo).

A figura do professor Valmor Venhrá Mendes de Paula ilustra a intenção do debate apresentado na primeira seção do livro, que busca promover diálogo crítico intercultural sobre os conhecimentos e saberes tradicionais na prática da educação escolar indígena, valorizando a cultura e singularidade de cada povo. Trata-se de diferentes experiências que nos mostram os caminhos para uma vida em plenitude *aprendendo com os Povos Indígenas*.

Educação escolar como direito e projetos de futuro indígena

Josué Carvalho

Na escrita que traço aqui, busco apresentar a educação escolar indígena no campo do direito e as aspirações indígenas de futuro através da escola, evidenciando um caminho de luta indígena para *Decolonizar a Educação e a Escola*.

No primeiro momento vou localizar a Educação Escolar Indígena no campo do Direito para entendermos como a instituição escolar vem sendo pensada nas comunidades indígenas se valendo desse direito. No segundo momento buscarei então entender como uma comunidade indígena vem se valendo da escola para dar subsídios às suas aspirações de futuro indígena, além de entender de que modo as noções de Bem Viver estão interligadas nesta tríade: Educação Indígena, Direito e Escola.

A história da escolarização indígena no Brasil foi marcada, principalmente até a Constituição Federal de 1988, por contextos em que a escolarização de pessoas indígenas tinha por objetivo sua transformação em trabalhadores nacionais ou a salvação de suas almas. Esse modelo de educação tinha propósitos de transição, ou seja, fazer com que os indígenas abandonassem suas culturas e, desse modo, integrassem a sociedade nacional. Entretanto, a pauta atual sobre a escolarização em comunidades indígenas tem privilegiado a observação de aspectos que possam afirmar ou não a diversidade e especificidade de conteúdos escolares e organização de tempos e espaços (COLLET, 2010; FRANCHETTO, 2008).

De forma geral, as pesquisas atuais nesse campo vêm informar que comunidades indígenas, desde a Constituição Federal de 1988, estão conduzindo sua escolarização por caminhos que podem ser

definidos como síntese de elementos não indígenas, como a ideia de escola, com elementos próprios das comunidades indígenas, como suas formas peculiares de relacionamento intergeracional. Em termos legais, a adequação desses aspectos à legislação e às diretrizes educacionais vigentes vem sendo marcada por encontros e desencontros no que se refere ao modelo ideal de escola que os povos indígenas tendenciam. Mesmo de maneira inicial, esse cenário já desponta para um entendimento de escola que converge para a afirmação de sua identidade não apenas cultural, mas das pessoas indígenas que são cruzadas pela escola ao longo de sua formação (GRUPIONI, 2008; TASSINARI; GOBBI, 2009).

A educação escolar indígena no campo dos direitos se dá principalmente a partir do movimento indígena dos anos 1970 e 1980, que desencadeou dois pontos fundamentais: O primeiro é o direito a ter direitos, que instaurou uma nova noção de cidadania indígena; o segundo ponto é a desnaturalização das desigualdades sociais. No âmbito dessa desnaturalização, passam a ser tratados com relevância a afirmação das diferenças e o direito de autorrepresentação, historicamente negado aos povos indígenas. Ou seja, se até aquele momento o objetivo da educação escolar para os povos indígenas tinha propósitos integracionistas, com o movimento indígena, apoiados organizações não governamentais prioritariamente, ganha um olhar nunca visto antes. Além do reconhecimento de suas diferenças, os indígenas passam a ter poder de participação e opinião sobre aquilo que lhe diz respeito e, principalmente, não mais são apenas representados.

Quando nos referimos ao direito de se autorrepresentar conquistado pelos povos indígenas, precisamos retomar a história dessa conquista lembrando as fases de suas relações com o Estado brasileiro. Num primeiro momento é marcado pela dizimação dos povos indígenas na ação de colonização; num segundo momento, mais ou menos em 1910, é marcado pelo que ficou conhecido como indigenismo tutelar e que tem como marco 1967, com a criação da atual Fundação Nacional dos Povos

Indígenas - FUNAI¹. Esse processo teve um âmbito de diferenciação como já mencionei, no contexto do ano de 1980, com o que a gente chama do indigenismo não governamental, que se refere ao aparecimento de várias organizações não governamentais que lidam com a população indígena, mas num contexto de construção da garantia de autorrepresentação, autodeterminação e autonomia dos povos.

Nesse contexto, várias dessas associações e organizações não governamentais foram construindo propostas de educação escolar indígena. As iniciativas educacionais indígenas que foram construídas no campo dos movimentos sociais ou livre da ação governamental eram pautadas em um elemento muito importante que era o resgate ou a revitalização da identidade e da cultura indígena.

Em meio a esses rompantes sociais, podemos pensar que a política de educação escolar indígena como direito é muito mais que pensar a escola, é um elemento de conquista, de revitalização da cultura e da identidade através da escola. Nesse âmbito da construção a partir dos movimentos sociais e com esse objetivo de resgate ou revitalização da identidade da cultura indígena é que essa temática foi sinalizada na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na LDB 9394 de 1996 e leis subsequentes. Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

¹ Com a criação da FUNAI em 1967, a gestão de educação escolar indígena fica sob sua responsabilidade até o ano de 1991, quando passa, a partir de reivindicações indígenas, para gestão do Ministério da Educação – MEC, cabendo aos Estados e Municípios sua execução.

Na Constituição Federal de 1988, no Art. 210, reconhece aos povos indígenas o direito de uso de suas línguas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar um papel fundamental no processo de autodeterminação dos povos indígenas.

O Art. 231 reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Define essa ocupação não só em termos de habilitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à sua reprodução física e cultural.

Posterior à Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, pela primeira vez se fala em Educação Escolar Indígena, regulamentando o que ficou consagrado na Constituição – Artigos 32, 78, 79. Pela LDB a Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino – um modo próprio de pensar e fazer a educação escolar.

Nos artigos 78 e 79 ficou definido que:

Artigo 78 - O sistema de Ensino Da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos povos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, com os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas: a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

- Garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimento técnico e científico da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

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

Posterior à LDB de 1996, outros marcos² importantes aconteceram de modo que respaldou os modos indígenas de pensar a escola e os espaços formativos dos estudantes. No âmbito internacional, em 2007, com a Declaração da ONU sobre os direitos indígenas (NAÇÕES UNIDAS, 2007), foi definido que:

1 - Os Povos Indígenas têm direito a revitalizar, utilizar, fomentar e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escritura e literaturas, e a atribuir nomes a suas comunidades, locais e pessoas e a mantê-los.

2 - Os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os Povos Indígenas possam entender e se fazer entender nas atuações políticas, jurídicas e administrativas, proporcionando para isso,

² Em 1999, o Parecer 14 reitera sobre a organização do currículo escolar e sua flexibilidade (Currículo e sua Flexibilidade, Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação - respaldo legal na legislação anterior (CF/1988) além de outras leis; O Conselho Nacional de Educação regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena): - A importância de considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e que, no caso das escolas indígenas, é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão de saber indígena e chama atenção para que as secretarias estaduais e municipais de educação (SEDUC e SEMED) propiciem formação e capacitação adequada para que professores indígenas formulem seus currículos escolares condizentes com suas concepções de escola e educação escolar;- Ainda em 1999, a Resolução 03/CNE/CEB de 10 de novembro 1999 – fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; - Em 2003 se dá a definição de valores diferenciados para Alimentação Escolar Indígena; - Em 2004 acontece no âmbito do governo federal a criação da SECAD/MEC; - Em 2007 - FUNDEB - Construção de escolas com modelos arquitetônicos próprios.

quando for necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados.

Ainda na perspectiva da educação como um direito, a Lei Nº 11.645/2008 – altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, 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”. Uma década depois, vemos a materialização dos pressupostos e princípios legais e normativos que conclamam pela valorização da trajetória indígena na Educação brasileira.

Em 2009 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI, coordenada pelo MEC e FUNAI, no período de 16 a 20 de novembro de 2009, em Luziânia-GO, com apoio direto da CNPI, CNEEI, Movimentos Indígenas, ONGs indígenas e Indigenistas, UNDIME, CONSED e outros apoiadores – cerca de 800 participantes indígenas, 215 povos indígenas eleitos nas 18 conferências regionais, 2.698 escolas indígenas – com objetivo de debater e estabelecer referenciais para as políticas de educação escolar indígena.

Ainda em 2009, o Decreto nº 6.861/2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências - Brasília, DF, referendado pela Portaria nº 1062/2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e à possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares. Ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. Sobretudo, a perspectiva do território etnoeducacional significa e implica um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

A Resolução 05/CNE/2012- Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Em março de 2016 foi realizada a II CONEEI enquanto espaço para debate e participação em decisões e definições de políticas públicas – mais uma conquista dos povos originários para uma educação que respeite, valorize e fortaleça a cultura tradicional indígena.

Já em 2017, tivemos a Base Nacional Curricular Comum - BNCC - Homologada pela resolução CNE/CP nº 2, de 22.12.2017. A ideia central da BNCC é estabelecer com clareza os conteúdos e habilidades que os alunos de todas as escolas deverão desenvolver, independentemente da localização dessa escola.

Desse modo, nesse resumo compacto sobre a educação escolar indígena como um direito, a escola vem sendo definida e pensada pelos diferentes povos indígenas. Dando vazão ao direito de uma educação escolar diferenciada, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social.

Ainda na perspectiva da educação como direito, as leis, resoluções e decretos, posterior à Constituição Federal de 1988, pode-se dizer que, em âmbito nacional, a conquista mais importante trata-se do reconhecimento da diversidade epistêmica na sociedade brasileira e, portanto, dentro das escolas e entre os

sujeitos alunos da Educação Básica ao Ensino Superior. Trata-se do primeiro documento oficial normativo que reconhece de maneira explícita e categórica a coexistência de distintas epistemologias nas escolas e na sociedade brasileiras referente à Lei 11.645/2008.

No que se refere à BNCC, o reconhecimento de que seu projeto é também de interesse e direito dos povos indígenas, mas preservado o direito de terem bases curriculares próprias, específicas e diferenciadas, conforme assegurado pela Constituição Federal, por leis e por normas infraconstitucionais. Também é um marco de suma importância não apenas para as sociedades indígenas, mas para a sociedade nacional pensar a diferença através da escola, que historicamente foi marcada por negar a diferença.

A escola indígena, de acordo com Grupioni (2008, p. 34-37), vem em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração, É desenhado outro modelo de como deveria ser a escola indígena:

- Comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante);
- Diferenciada (das demais escolas brasileiras);
- Específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada);
- Intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas, necessária como elemento de contato, interface entre a sociedade indígena e a sociedade não indígena);
- Bilíngue (referente às várias situações que os povos têm em relação com a língua, no presente adotado o termo 'multilinguismo') e (porque está inserida nessa relação intercultural, mas foi pensada prioritariamente para a consequente valorização das línguas maternas indígenas).

Sobretudo, a reivindicação indígena de pensar a escola está imbricada em suas projeções de futuro. Por anos os povos indígenas viram suas culturas serem abortadas na e pela escola, por outro lado, essa mesma escola sugeria também a possibilidade de

os povos indígenas acessarem o modo de pensamento não indígena, principalmente a partir do movimento indígena dos anos de 1980, como já nos referimos anteriormente. A escola era inevitável e, sem alternativas, os povos indígenas se viram na obrigação de aprimorar a instituição a seus moldes. Desse modo, vêm tomando a instituição escolar para si e dando novas características, características essas que estão ligadas a terra, ao território onde defendem suas noções de Bem Viver em sociedade.

A perspectiva de Bem Viver indígena refere-se uma filosofia, com reflexos muito concretos, que sustenta e dá sentido às diferentes formas de organização social de centenas de povos e culturas da América Latina. Nessa perspectiva, elementos como os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, são fundamentais para assegurar a vida. As reconfigurações da escola pelos indígenas têm essa perspectiva. A instrução de pessoas pela escola não está refém do poder capitalista. O capital humano, para os povos indígenas, instruído pela escola, mas não só, se respalda na instrução da pessoa e, como afirma o líder espiritual pertencente ao povo Kaingang, Jorge³, de 100 anos da Terra Indígena Nonoai-RS:

³ Em meus escritos, tenho optado por não identificar os interlocutores indígenas a fim de preservar sua segurança. No presente, temos observado em trabalhos de pesquisadores, principalmente não indígenas, o uso deliberado da imagem de interlocutores indígenas, como forma de validação de seus trabalhos. Porém, lideranças e anciões indígenas reclamam da busca de informação por parte pesquisadores não indígenas, para sustentar as conclusões de seus trabalhos acadêmicos, que ao fim e ao cabo não têm uma devolutiva aos interlocutores indígenas. Sendo indígena, assumo como escritor a postura de não identificar meus parentes indígenas. Para nós indígenas, a referência ao território e a apenas um dos nomes do ancião que mencionamos é o suficiente identificá-lo.

Nossa Educação é para formação humana e não para soberania de indivíduos, nossa Educação enxerga humanos e vidas não humanas em complementariedade. O sol é nosso Deus maior. A terra é nossa mãe. Nossa Educação é para o respeito a tudo isso. Aprendemos com nossos antepassados que aqui é só uma parada na longa caminhada. (grifo nosso)

Figura 2 - Líder Espiritual Kaingang (Terra Indígena Nonoai-RS)



Fonte: Acervo próprio (2023).

As reivindicações indígenas por políticas públicas para Educação Escolar Indígena, principalmente a partir do movimento indígena dos anos de 1980, estão embasadas também na perspectiva de que é na escola que mentes podem ser instruídas coletivamente para o Bem Viver, e isso independe de se em escolas indígenas ou em escolas não indígenas. Trata, sobretudo, de um movimento pela educação que não se respalda na instrução da pessoa priorizando o poder capitalista, que no Brasil representa

uma pequena parcela da sociedade. Mas também não significa dizer que o pensamento indígena de pensar o Bem Viver através da escola ignore que somos múltiplos na sociedade ou que ignore a necessidade do capital no presente.

No entanto, embora o direito dos Povos Indígenas a uma escola e Educação específica e diferenciada estejam garantidos desde a Constituição Federal de 1988 e respaldada pelas leis subsequentes, essa educação ainda engatinha no poder público, seja pela negação do direito ou pela falta de formação técnica em relação à instituição escolar para os indígenas (pauta para escritas futuras).

Finalmente, meu intuito aqui foi abordar a educação para os povos indígenas como um direito, definindo a relação entre educação escolar e aspirações de futuro na perspectiva do Bem Viver, com a pretensão de contribuir para o debate mais amplo sobre escolarização de pessoas indígenas, assim como para a busca de novos sentidos para a escolarização pública regular. Para nós indígenas, não se trata de uma negação do conhecimento do saber do “outro”, mas sim da valorização de nossos conhecimentos pelo sistema escolar que se desencadeia historicamente na sociedade nacional.

Decolonizar a escola: desafios da educação indígena

Reinaldo Matias Fleuri

O autor Kaingang, Josué Carvalho, enfatiza que a política de educação escolar indígena, mais do que a inserção dos povos indígenas no sistema escolar estatal, consiste em processo de revitalização das culturas e das identidades originária através de sua participação na vida da escola, promovendo a valorização das línguas, dos saberes e das tradições. O reconhecimento e a valorização das culturas indígenas na escola podem apoiar as lutas por autodeterminação dos povos, ao mesmo tempo que favorecem o diálogo intercultural crítico entre as diferentes culturas que atravessam os contextos escolares. Os marcos legais editados nos últimos trinta anos abriram brechas para se conceber a escola e os espaços formativos dos estudantes segundo os modos de vida dos povos originários, mediante a inserção curricular da “História e cultura afro-brasileira e indígena” e a flexibilização dos processos escolares para permitir a autonomia de gestão das escolas indígenas. A articulação da autogestão da escola indígena com a autonomia dos territórios indígenas estabelece um avanço do protagonismo escolar indígena. Os diferentes povos vêm redefinindo os sentidos da educação nacional e do próprio sistema escolar. A escola, caracterizada historicamente por negar a diferença, vem se tornando um espaço para se reconhecer e valorizar as diferenças étnicas, epistêmicas, éticas que constituem o imenso potencial criativo da sociedade brasileira. Isto significa decolonizar a educação.

As práticas e as instituições educacionais, mediante o acolhimento do protagonismo dos povos originários e de suas

culturas ancestrais, são chamadas a se articular com os territórios indígenas, quilombolas e tradicionais, onde essas comunidades cultivam o Bem Viver, segundo os princípios da complementaridade e reciprocidade entre as pessoas e com todos os seres da natureza. Nesse sentido, “reflorestar” a educação emerge como um projeto ético e epistêmico decolonial, sobre o qual refletem os diferentes estudos compartilhados na presente obra coletiva.

**Uma aula intercultural crítica:
aprendendo como um ancião Kaingang**

*Juliana Akemi Andrade Okawati
Valmor Venhrá Mendes de Paula*

O lugar do ancião na Ação Saberes Indígenas na Escola

Tomando a expressão “quando morre um ancião, queima-se uma biblioteca inteira”, Regina Abreu (2009) discorre sobre a iniciativa do Programa “Tesouros Humanos Vivos” da UNESCO que justamente reconhece o valor de sujeitos ímpares para a cultura de uma nação. Tal projeto focaliza ações que, por um lado, se ocupam em identificar os detentores do “saber-fazer”, oficialmente registrando, coletando e arquivando o patrimônio imaterial correspondente, e por outro, buscam garantir condições para que sua transmissão se realize.

Em concordância com essa proposta, mesmo que em escala menor, mas não menos significativa, tomamos como referência o trabalho desenvolvido pela Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo Santa Catarina¹ (ASIE-Núcleo/SC) e suas implicações enquanto projeto educacional de formação que reconhece a diversidade dos povos indígenas, sua autonomia e especificidades,

¹ A ASIE é uma iniciativa do Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em parceria com as instituições de ensino superior (IES), das secretarias de educação dos estados e das prefeituras municipais que aderirem à ação. Através da PORTARIA Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, o Ministério de Estado da Educação institui a Ação Saberes Indígenas na Escola promovendo assim a formação continuada de professores da educação escolar indígena.

explorando então outras formas de educar, respeitando os processos próprios de ensino-aprendizagem.

O Projeto tem como objetivo: “favorecer o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ em torno de práticas e saberes relacionados à temática *Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente*” (ASIE-Núcleo/SC). Assim, em quase uma década a sua instituição nacional em 2013, e sua primeira edição realizada em 2015 na UFSC, a *práxis* educativa vem se estabelecendo por meio do diálogo entre professores, estudantes, membros da comunidade escolar, em especial anciãs e anciões reconhecidos como detentores do “saber-fazer” indígena. Tais experiências interculturais e intergeracionais fortalecem a luta pelo território aproximando a “educação escolar indígena” da “educação indígena” (FIDELIS; OKAWATI, 2021).

O trabalho desenvolvido pela ASIE-Núcleo/SC proporcionou tempos de troca e aprendizado, respeitando as configurações e espaços da educação indígena, para então, propor novos caminhos para educação escolar indígena, especialmente por meio da realização de “Grande(s) Encontro(s)”, reunindo além da comunidade escolar - professores, estudantes, orientadores de estudos, pedagogos etc. - as lideranças indígenas e as pessoas mais velhas das comunidades. Conforme salienta Sandra de Paula, professora Kaingang e orientadora de estudos da ASIE-Núcleo/SC:

Nos povoamentos dos Kaingang somos unidos, o trabalho é e era feito no coletivo, costume que acabamos parcialmente deixando no tempo, mas que graças a esse projeto ASIE nossos kófa (anciões) se sentem valorizados e acabam nos repassando esses conhecimentos. Esse projeto fez com que olhássemos para dentro de nós e acordássemos aquele espírito Kaingang adormecido, fazendo com que lembrássemos os versos, as cantigas, os hábitos alimentares e muitas outras práticas culturais (DE PAULA, 2020, p. 48).

Frente a essa proposta dialógica foi possível orientar as práticas escolares e uma produção própria de materiais didáticos. Os professores indígenas se tornaram atores principais nesse

processo, autores e autoras de suas próprias histórias, expressas em dezenas de livros, cadernos de relatos e materiais de apoio, audiovisuais, jogos etc. que, diferentemente da grande parte dos materiais presentes nas escolas indígenas que foram elaborados por não indígenas, possibilitaram um outro olhar para a história de seus povos.

Para o presente artigo, enfatizamos a obra “Kófa ag Jykre: Aprendendo com Anciões”, organizada por Darella et. al (2018, p. 11), que é:

[...] resultado da decisão de professores Kaingang e Guarani integrantes da ASIE-SC no Oeste Catarinense de publicar informações referentes às terras e escolas indígenas situadas nessa região, a partir de dados conhecidos, coletados e/ou veiculados nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, com destaque ofertado às anciãs e aos anciãos — os kófa, em Kaingang, e xeramõi e xejaryi, em Guarani —, mulheres e homens com mais idade e/ou sabedoria e experiência que atuaram com zelo, esperança e perseverança junto às escolas ou cujas trajetórias foram lembradas com proeminência nas duas edições da Ação Saberes Indígenas na Escola, de 2015 a 2017.

O livro conta com a apresentação de 52 anciões, sábios e sábias, Kaingang e Guarani do Oeste do estado de Santa Catarina, alguns dos quais já falecidos.

São essas mulheres e homens os notórios protagonistas deste trabalho espreiado pelas cinco TIs Kaingang, que aconteceu nos espaços escolares, nos seus pátios e casas, na mata, à beira de nascentes de água e rios, debaixo de árvores. Trabalho que instou memórias e histórias, que aqueceu corações e mentes de professores e alunos do ensino fundamental e médio, que deu ainda mais sentido aos processos de ensino-aprendizagem (DARELLA et al., 2018, p. 12).

Entre esses seres de destaque, encontra-se o ancião e professor Valmor Venhrá Mendes de Paula, coautor deste trabalho, pessoa singular a qual venho acompanhando a luta e trabalho desde o início da ASIE-Núcleo/SC. Nesses anos de convivência, tive a oportunidade de aprender e refletir com suas falas durante diversos momentos de conversas informais, mas também em

eventos, palestras, seminários e oficinas, entre os quais destaco o “VI Grande Encontro Kaingang”, realizado na Escola Indígena de Educação Fundamental Cacique Karenh, Terra Indígena Toldo Imbu, no município de Abelardo Luz, Santa Catarina, local onde atuou como professor até 2022.

O professor-ancião, cujo nome *Venhrá* significa escritor na língua kaingang, retoma sua autobiografia descrita na obra organizada por Darella et al (2018, p. 109-110):

Eu, Valmor Venhrá Mendes de Paula, nasci no dia 21 de outubro de 1957, em Palmas/PR. [...] Como líder indígena, fui cacique por nove anos na Terra Indígena de Palmas, onde desenvolvi um projeto de agricultura para a sustentabilidade familiar e contribuí para a melhoria das residências das famílias, que passaram de casas de madeira a casas de alvenaria, existentes até hoje. [...] Sempre procurei representar bem a minha comunidade por todos os lugares que passei. Entreguei minha função de cacique e comecei a lutar pela retomada de terras indígenas. [...] Sempre busquei saber os traços da nossa cultura Kaingang, que fazem parte da nossa identidade, pois precisamos nos preocupar com a importância de ensinar às novas gerações os conhecimentos do passado para que eles possam, junto com o conhecimento novo que vão aprendendo na vida, ir também ensinando sobre como era a vida do índio Kaingang e os conhecimentos ancestrais deixados pelos nossos velhos, muitos dos quais já partiram para outra vida. Com muita resistência e trabalho, conseguimos sobreviver a todas as tentativas de extermínio, massacre, doenças e opressões e à perda quase total da nossa identidade. [...] Atualmente repasso para a juventude indígena que podemos ser iguais a qualquer cidadão brasileiro, rico ou milionário, sem deixar de ser o que somos: índios. Ontem, hoje, amanhã e sempre seremos Kaingang e a luta continua!

Em depoimento² acrescenta um histórico de desafios que envolvem o trabalho desde muito cedo para sustentar a família, condições precárias de trabalho, e o enfrentamento do preconceito

² As falas apresentadas são fruto do depoimento oral de Valmor Venhrá Mendes de Paula para construção desse trabalho, realizadas em maio de 2023 e transcritas por Juliana Akemi Andrade Okawati (VENHRÁ DE PAULA, 2023). A contribuição dialógica do professor-ancião foi determinante para estruturar a argumentação desenvolvida, portanto, reconhecemos formalmente sua coautoria no presente texto, que foi por ele convalidado.

e discriminação aos quais os povos indígenas são submetidos. Mesmo afirmando que não teve muito tempo para estudar, considera que aprendeu muito pelo contato com as pessoas mais velhas desde muito cedo, ouvindo os conselhos, escutando histórias, participando das rodas com chimarrão em volta da fogueira à noite, até se tornar formalmente professor. Ele lembra que no início da carreira foi especialmente desafiador:

No início foi difícil, na época não tinha material didático específico. Muitas vezes, tinha que pegar o livro de português e transformar para uma atividade kaingang e trazer para o lado cultural. Foi sofrido demais. Hoje está bem mais fácil porque existem materiais produzidos pelos professores indígenas, junto com as experiências com seus alunos, o que ajuda muitos professores novos. Os professores têm mais subsídios para trabalhar. Mas, sempre digo, o professor indígena tem que ser um pesquisador da cultura e se apoiar nos conhecimentos dos mais velhos: mitos, lendas, suas raízes. Ensinar só a falar a língua (kaingang) não é suficiente. Enquanto tiver apenas o professor de língua kaingang carregando tudo nas costas não vai dar certo. Todos os professores indígenas precisam trabalhar a cultura, seja eles de matemática, história, ciências, artes etc. (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

Como professor, conta que passou por várias escolas: Toldo Pinhal (Seara/SC), Toldo Chimbangue (Chapecó/SC), Toldo Imbu (Abelardo Luz/SC), Vila Nova (Palmas/PR), sempre trabalhando com salas multisseriadas, entendendo caminhos interdisciplinares de aprendizagem, até mesmo porque é desta forma que a lógica kaingang opera.

Não só ensinei, mas aprendi muito. Esse ano (2023) estou aposentado, foi muito bom estar ao lado da criançada e também adultos (EJA), mas sigo em oficinas, semanas culturais, projetos, etc. Me resta descansar, mas a aldeia que me chamar estarei pronto para contribuir. Estarei sempre dando apoio. A questão “cultural” não pode parar, tem que estar desde os anos iniciais até o Ensino Superior. Precisamos sempre estar fortalecendo a cultura kaingang. Você pode trabalhar a partir de um tema diversos conhecimentos: língua, história, ciência, geografia, matemática, mas a cultura kaingang tem que estar sempre junto a esses conteúdos. (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

Hoje, mesmo aposentado Valmor Venhrá, segue contribuindo nas escolas indígenas e também não indígenas, sendo frequentemente convidado para eventos, além de ser membro formador da ASIE-Núcleo/SC. Para ele, o conhecimento do não indígena também é importante, inclusive pelo contato e aproximação que interferem nas novas configurações das aldeias, sendo recebido e aproveitado, porém sem que se sobreponha à cultura e ao conhecimento tradicional:

Eu não vivo no passado, mas o passado vive em mim. A escola indígena precisa ser diferenciada, trazer o conhecimento “universal”³, mas fortalecendo a cultural local também. Da onde surge o povo Kaingang? O que representa a marca que você carrega: *Kamé* e *Kairu*?⁴. É daí que partimos. (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

Nos seus mais de trinta anos em sala de aula, entre as inúmeras experiências didático-pedagógicas, uma vivência proferida por ele enquanto professor em sala de aula me chamou a atenção pela simplicidade e potência da reflexão. Ainda que seja “[...] certo afirmar que a complexidade da cultura kaingang envolve diversos elementos que desafiam o fazer docente escolar em razão das dimensões didático-pedagógicas e metodológicas de uma prática dialógica dos saberes” (FIDELIS, OKAWATI, 2021, p. 104), o exemplo referido como “Uma aula intercultural crítica”, demonstra o caminho de construção de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2009), identificando um “Tesouro Humano Vivo”, que por meio de seu “saber-fazer”, seja em sala de aula ou fora dela,

³ Mesmo problematizando uma ideia globalizante, trata-se de reconhecer os conhecimentos não indígenas e outras tecnologias hoje presentes na realidade indígena, sem que isso se sobreponha à cultura kaingang.

⁴ Sobre o mito de origem e a dualidade *Kamé/Kairu* destaca-se “certo dia, bem de manhãzinha quando o sol estava nascendo, a terra se abriu formando um buraco e nasceu um grupo, olharam e viram o arredondado do sol e deram ao grupo o nome de *Kanhrú*. À tarde, quando o sol estava se pondo, a terra tornou-se a abrir formando outro buraco e nasceu outro grupo, que olharam e viram os raios do sol e deram o nome do grupo de *Kamé*. (NÖTZOLD; MANFROI, 2006, p. 22).

contribui significativamente para o fortalecimento da cultura kaingang e de seu povo.

Uma aula intercultural crítica

Entre tantos ensinamentos, dentro e fora da sala de aula, certo dia o professor-ancião Valmor Venhrá deu início a uma das aulas com o tema: **CASA**, na língua kaingang: *ĨN*.

Ele explica que essa é uma palavra muito importante. Ao escrevê-la no quadro aplicando-a em variadas sentenças, nota que diferentemente da língua portuguesa, que traz o substantivo após a palavra (preposição), na língua kaingang, o termo aparece antes (posposição). Ex.: Vamos para casa = *Mũnyĩ ãn ra*. O “*ra*” (para/prá) é a indicação do local que aparece no final da frase. No entanto, quando há a indicação da ação de um para com o outro, é utilizada a palavra *mỹ*, que aparece no meio da sentença: Ex.: Dê fruta pra ele = *Ti mỹ kakanẽ nĩ*. Ou seja, há uma diferença estrutural entre a língua portuguesa e kaingang⁵.

Como professor de língua kaingang de jovens cuja maioria não domina a língua de seu povo⁶, Valmor Venhrá explica que a simples tradução de palavras isoladas não ensina: “É preciso criar diálogo, falar e depois escrever!”. Assim, buscando contextualizar a palavra “casa”, o professor segue a aula perguntando aos estudantes: “*O que precisamos para construir uma casa?*”.

Diante da indagação, surgem respostas pontuais: barro, palha, prego, martelo, madeira, brita, cimento, telhas, azulejo etc., que

⁵ A língua kaingang pertence à família Jê, do tronco linguístico Macro-Jê. Conforme aponta D’Angelis (2006) é uma língua muito rica em aspectos semânticos, possuindo variados significados que podem ser relacionados às metades exogâmicas: *Kamé/Kairu*.

⁶ Como resultado da atuação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) que proibiu o uso da língua kaingang na década de 1940 com o pretexto de uma política integracionista, hoje a maior da população da região do oeste de Santa Catarina tem o português como primeira língua. Frente a essa realidade, uma das preocupações do povo é o fortalecimento e revitalização da língua nativa que marca sua identidade étnica. (DARELLA et al, 2018).

remetem aos mais diferentes tipos de materiais necessários para a construção de moradias, desde matérias-primas básicas utilizadas nas casas tradicionais kaingang, até materiais industrializados que se relacionam aos modelos introduzidos posteriormente pelo contato com o não indígena.⁷

O professor-ancião aproveita a deixa dos estudantes para contextualizar e relembrar como eram historicamente construídas as casas subterrâneas do povo Kaingang, sendo esse modelo uma resposta adaptativa ao ambiente. Nota-se que os conhecimentos histórico-geográficos, no que diz respeito à cultura e às condições do meio, se contrastam à forma de organização espacial do não indígena. Explica que:

A princípio, a oca subterrânea surge como uma alternativa para se aquecer, já que durante o dia o sol aquecia o solo e a terra mantinha o calor durante a noite. Mas, depois (de acordo com o mito) quando a primeira chama de fogo foi acesa de um galho da palmeira em um dia bem seco, quando foram “rodeando” os galinhos até o fogo aparecer tudo mudou! O fogo ocupou um lugar central, no meio das casas. Logo, aí vem a alimentação Kaingang, o milho, a moranga e feijão, as três culturas que o povo Kaingang cultivou. A Terra para nós é mãe! Ela fornece tudo que queremos. (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

O professor-ancião, então, desenha no quadro uma amostra desse local que tem como característica uma cova circular escavada na terra, coberta por taquara ou folhas sustentadas por uma armação que funciona como uma espécie de telhado. Fala sobre as diferentes formas de medição: palmas, pés, dedos etc., que eram utilizadas antes de incorporarem a contagem por metros e centímetros. Calcula a quantidade de materiais seriam necessários para construir uma amostra dessas casas e, ainda focalizando nos conhecimentos matemáticos, busca identificar o preço de mercado dos materiais mencionados anteriormente.

⁷ A transformação dos cenários nas aldeias, revela a assimilação de técnicas não indígenas gradualmente adotadas, substituindo as práticas tradicionais e a sua própria autonomia (AMPARO, 2016).

Assim, após discorrer sobre as características técnicas das ocas subterrâneas, surge a ideia de colocar em prática a construção de um desses espaços⁸. Mas, antes de dar continuidade à proposta de um planejamento estrutural, o professor retoma a pergunta inicial: *“O que mais precisamos para construir uma casa?”*.

Os estudantes, dessa vez, trazem novas respostas que envolvem a necessidade de sujeitos e seus respectivos saberes para realização do trabalho. São mencionados alguns nomes importantes da comunidade, pessoas que possuem o conhecimento e força de trabalho para construção de uma casa subterrânea kaingang.⁹

A partir das respostas, o professor reforça a ação coletiva e enfatiza a importância dos saberes dos mais velhos da comunidade e da força de trabalho dos mais jovens:

Precisamos falar, conhecer, saber e praticar nossos saberes com a natureza, diferente do não indígena. O que a natureza nos ensina? O que são as vozes da natureza? Movimentos, ventos, cântico dos pássaros? O que nos organiza no tempo? No que cremos? A natureza é nosso dicionário, é onde buscamos o nosso aprendizado, é o lugar de buscar nosso alimento. [...] E quem nos ensina a compreender a natureza? São nossos velhos (avós, avôs, familiares dos próprios estudantes). (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

De acordo o professor-ancião é necessário saber para repassar, pois são os estudantes os futuros membros e líderes da comunidade. Então, após a larga explanação que envolve a memória ancestral e uma forte relação com a natureza, que destoa da visão antropocêntrica prevalecente na sociedade não indígena, o professor retoma, mais uma vez, o questionamento: *“O que precisamos para construir uma casa?”*.

⁸ Proposta concretizada no “VI Grande Encontro Kaingang” (Abelardo Luz-SC, 2018).

⁹ Sobre o saber-fazer arquitetônico do povo Kaingang, Amparo (2016, p. 39) nota que o “[...] saber-fazer se torna conhecimento, por se conformar não numa relação entre teoria e prática, mas numa dialética da práxis, na qual tanto saber quanto fazer estão constantemente submetidos à análise crítica por parte de um ente legitimador, no caso, a realidade concreta e os sujeitos sociais”.

Os estudantes refletem novamente, revisando as respostas prévias: - Precisamos dos materiais para construção e das pessoas para realização do trabalho. E, o que mais? Então, pensam, conversam entre si e indagam: Onde vamos construir a casa? Prontamente, lembram que é preciso um lugar, solo preparado, local plano e condições ambientais adequadas para construção de uma casa.

Então, o professor-ancião em concordância com os estudantes, de modo assertivo e conclusivo, aponta para a chave da questão: **Precisamos de Terra!**

Para nós indígenas, Território é tudo! Sem nossos territórios não temos onde viver. Onde vamos construir nossas casas? Fazer nossas plantações? Se não tivermos nossos territórios, como vamos manter nossa cultura? Como praticar nossos saberes? Precisamos de Terra!

Diante da atual situação em que se apresenta a PL/409¹⁰ Valmor Venhrá Mendes de Paula (2023) reafirma a resistência e a importância da luta pela demarcação dos territórios indígenas:

Nossa vida (indígena) não começou em 1988. Estamos aqui muito antes da chegada dos europeus nesse país há 523 anos. O Brasil era nosso! Era indígena, e ainda é! A ganância do capitalismo nos colocou em pequenas porções de terras, mas essa luta vai continuar. Hoje ainda brigamos por essas pequenas porções de terras, para que nossos futuros membros possam viver mais tranquilos. A demarcação é a primeira coisa que a gente quer. Não temos garantia de nada sem isso, o que pode impossibilitar nossa sobrevivência. A gente tem que lutar, batalhar e incentivar nossa juventude a participar, valorizar a luta pela terra, a fauna, flora, sua preservação. Sem a floresta não temos ar, não temos saúde. Nosso Território é Vida! (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

¹⁰ O Congresso Nacional discute o estabelecimento de um Marco Temporal (Projeto de Lei 490/2007) - tese que restringe os direitos às terras indígenas ocupadas desde a promulgação da Constituição, em 05 de outubro de 1988. Tal iniciativa, desconsidera todo um histórico de violência e expropriação desses territórios.

A Terra Indígena Toldo Imbu e a *práxis* na Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karen

A T.I. Toldo Imbu está localizada no município de Abelardo Luz, Santa Catarina. “O nome Toldo Imbu foi dado porque os índios costumavam se reunir em torno de uma árvore chamada imbu e por haver muitas dessas árvores nas terras da aldeia” (DARELLA et al., 2018, p. 42). Atualmente, a população Kaingang na Terra Indígena Toldo Imbu se aproxima de 400 pessoas.

O termo imbu designa uma árvore diferente, comum na região sul do país, originada na palavra *mug*, na língua kaingang. A árvore imbu deu o nome de Toldo Imbu, área também conhecida por Toldo do Chapecó Grande, local onde enterravam os umbigos de seus filhos, um dos elos dos Kaingang àquelas terras (DE PAULA, 2020, p. 17).

No ano 2000 foi criada a Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Karen:

No início era uma escola pequena com uma sala, cozinha e banheiros, com turmas multisseriadas. Mas a comunidade, junto com seus líderes, percebendo a demanda e a necessidade de melhorias, lutou embasada em legislações que dão apoio à educação escolar indígena e conseguiu avançar em suas conquistas. A escola possui um currículo diferenciado, partindo do conhecimento cultural trazido das famílias, chegando-se ao conhecimento sistematizado, objetivando a abertura de janelas numa visão crítica do mundo para fora do espaço da escola indígena, fazendo do aluno um pesquisador de sua própria cultura. Dentro dessa perspectiva, a escola possui professores que atuam ministrando aulas de língua e cultura indígena (DARELLA et al., 2018, p. 44).

A escola conta com aproximadamente 90 estudantes e 22 professores. Até o ano de 2022, Valmor Venhrá Mendes de Paula trabalhava como professor e orientador de estudos, porém com sua aposentadoria em 2023 passou a atuar na escola exclusivamente como formador do Projeto ASIE-Núcleo/SC.

Nesse local foi realizado o “VI Grande Encontro Kaingang”, que envolveu toda a comunidade, desde os mais velhos,

professores, estudantes e lideranças. Com o apoio da equipe do Projeto foi possível levar representantes de todas as demais escolas kaingang e seus respectivos professores, estudantes, sábios e sábias, lideranças para uma imersão de dois dias (28 e 29/11/2018). Muito se falou sobre as experiências vivenciadas nas escolas indígenas, os desafios e caminhos de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, como instituído na legislação brasileira.

São vozes que acentuam a importância e a riqueza das matas e das ervas medicinais, dos rios, nascentes e águas, da fauna. São vozes que chamam a atenção para a vida com relação à plantação, à pesca, à caça, à coleta, ao artesanato e suas matérias primas. Chamam a atenção para os tempos passados e a abundância das araucárias então existentes, bem como sua gradativa – e inaceitável – devastação. Tempos de mais saúde e de rios sem contaminação. Falam das lembranças sobre as escolas em décadas passadas: diminutas, precárias, longínquas, de difícil acesso, sem materiais escolares, de frequência limitada por conta de ocupações e trabalho, vedadas pelos pais pela desconfiança em relação aos seus objetivos, inclusive no que se refere à proibição do uso da língua materna/paterna. São vozes que chamam a atenção para a centralidade dos nomes na própria língua [...] (DARELLA et al., 2018, p. 13).

Figura 3 –VI Grande Encontro Kaingang, T.I Indígena Toldo Imbu, Aberlardo Luz-SC (casa subterrânea ao centro no fundo da imagem)



Fonte: Acervo ASIE-Núcleo/SC, 2018. (Fotografia Ivan Pigozzo).

Fruto do trabalho comunitário entre os mais velhos e jovens do Toldo Imbu, foi construída uma casa subterrânea kaingang, colocando em prática todos os conhecimentos e reflexões adquiridos em sala de aula (Figura 3). Ademais, a realização de demonstrações culturais, produção de artesanatos, cantos, danças, jogos, preparo de alimentos etc. Por fim, as falas dos sábios e sábias indígenas, por meio da tradição oral, nos permitiu conectarmos a outros tempos e espaços conhecendo a luta histórica da T.I. Toldo Imbu.

A T.I. Toldo Imbu faz parte do território tradicional Kaingang, no entanto, bem como acompanhamos em demais terras da região, desde o início do século XX ocorreu a apropriação desses espaços com grilagens e violências contra sua população.

O Toldo Imbu integrava a área destinada em 1902 por decreto, que totalizava aproximadamente 25.000 hectares. Atualmente está reduzida a cerca de 15.600 hectares. Muita área foi perdida pelos Kaingang, pois parte do território Kaingang passou a ser apropriada privadamente, muitas vezes com o consentimento das autoridades governamentais locais, do poder judiciário e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 (DE PAULA, 2020, p. 16).

Frente às injustiças que ocorreram, ao longo dos anos foram diversos conflitos vivenciados entre o povo Kaingang e os não indígenas da região. Conforme Darella et al. (2018, p. 43), foram várias dificuldades, que evidenciam a falta de terra “para realizarem suas atividades tradicionais, as condições de atendimento à saúde são péssimas, há denúncias de trabalho análogo à escravidão, prisões de lideranças Kaingang e moradias em condições precárias”. Assim, articulando um movimento de resistência e retomada do Toldo Imbu, os Kaingang lutaram incansavelmente para ter seu território reconhecido, o que ocorreu, finalmente, no ano 2007.

Depois de muita luta Toldo Imbu foi declarada terra indígena pelo Ministério da Justiça em 2007. A portaria declaratória em questão - Portaria n. 763, de 19.04.2007 - reconheceu a tradicionalidade da Terra Indígena

Toldo Imbu, com área aproximada de 1.965 hectares, de usufruto exclusivo do povo indígena Kaingang (DE PAULA, 2020).

Ainda que com a significativa conquista, a T.I. Toldo Imbu até o presente momento aguarda sua homologação. Nesse sentido, a insegurança é presente e a luta constante para que seu território seja finalmente demarcado, isto é, que o processo demarcatório seja finalizado.

Na T.I. Toldo Imbu, a comunidade vem lutando há tempos. Todo processo está praticamente pronto, mas falta a homologação final, o que ainda está pendente. E enquanto isso não vem, vivemos em insegurança. Sofremos, muitas vezes, discriminação, sendo que vivemos em uma terra que é nossa. Não somos um povo sem cultura, precisamos do nosso território para saber quem somos! Enquanto eles gritaram independência, nós gritamos dependência, porque passamos a depender de alguém para sobreviver até hoje. Mas, a luta vai ter que continuar, são direitos originários. Nossos ancestrais já viviam nessas terras e aqui seguimos. (VENHRÁ DE PAULA, 2023).

Reforça Sonia Guajajara (2023), em seu discurso de posse ao Ministério dos Povos Indígenas, a importância da demarcação das Terras Indígenas que, se antes tinha como enfoque a preservação da cultura indígena, hoje - como bem demonstram vários estudos - fica, cada vez mais evidente a importância desses territórios para manutenção da vida, “sendo fundamentais para a estabilidade de ecossistemas em todo o planeta, assegurando qualidade de vida, inclusive nas grandes cidades. Daí a importância de reconhecer os direitos originários dos Povos Indígenas sobre as terras em que vivem”.

Conclusão: Sem Terra não há casa, sem Terra Indígena não há futuro!

No (des)envolvimento do projeto ASIE-Núcleo/SC, percebemos que os professores indígenas ampliaram o diálogo comunitário, trazendo reflexões sobre o passado, presente e futuro, submetendo uma nova proposição de formação continuada de

educadores indígenas, que retoma a transmissão geracional – a própria educação indígena em sua essência – em que ecoam vozes da experiência, *kófa ag jykre*, aprendendo com os anciões.

Ao identificar Valmor Venhrá Mendes de Paula como um “Tesouro Humano Vivo”, reconhecemos não só ele, mas o povo Kaingang, como detentor de um “saber-fazer” que guia a educação escolar indígena a outros caminhos possíveis. Trata-se de uma formação integral, que transpassa os conhecimentos disciplinares e se articula a um projeto prático, resistindo e (re)existindo a um tempo e espaço kaingang. Prontamente, para os não indígenas, essa proposta pode ser vista como inspiração para pensarmos uma educação intercultural crítica, nos termos de Walsh (2012), que intensifique nossas relações com a natureza e nos mobilize para a possibilidade de aprender com as culturas ancestrais, partindo de uma perspectiva decolonial promotora de justiça social.

Afinal, compreendemos a lição: Sem Terra não há como construir uma casa. Sem Terra não há saída para os povos indígenas e sem Terra Indígena não há futuro para a humanidade. Essa é uma luta pela vida, como bem frisa Samela Sataré Mawé (2023):

Para os povos indígenas, não existe dignidade sem suas terras. É nelas onde estão os recursos necessários para o seu desenvolvimento econômico e onde têm liberdade para expressar suas culturas, tradições e espiritualidades. Vivemos sob a lei dos não indígenas, mas todos vivem sobre nossas terras. A luta pela vida não pode ser somente uma pauta dos povos indígenas, precisa ser uma luta do povo brasileiro.

É nesse movimento de reapropriação da educação indígena que integramos uma luta ainda maior, de reapropriação social da natureza. Pontua Porto Gonçalves (2012, p. 44) que isto representa reconhecer a imensa diversidade territorial, que acolhe as experiências de integração por justiça social e ambiental, para então construir uma nova agenda política e reinventar a nossa própria existência, construindo “sociedades sustentáveis fundadas nas condições ecológicas e culturais dos povos da terra que a humanidade, na sua diversidade, vem travando”.

Educação escolar kaingang: aprendizados e resistência

Cristine Saibert

O texto apresentado, de autoria de Juliana Akemi Andrade Okawati e Valmor Venhrá Mendes de Paula, traz elementos importantes para se pensar as diferenças existentes entre as culturas indígenas e não-indígena. Igualmente, traz elementos para se pensar a estruturação de uma educação escolar indígena que se aproxime da educação indígena. Pensar sobre essas questões, possibilita que repensemos a reestruturação do próprio modelo curricular das escolas não-indígenas. Há muitos aprendizados que podemos extrair da perspectiva indígena com relação à educação escolar. Como bem apontam os autores, “essa proposta pode ser vista como inspiração para pensarmos uma educação intercultural crítica”.

Para além da reflexão sobre o currículo e a estruturação do ambiente escolar, indígena e não-indígena, é possível perceber o impacto da cultura ocidental/não-indígena sobre a vivência dos povos indígenas. O contato com a cultura não-indígena impõe novos conhecimentos e formas de organização da comunidade que resultam no constante apagamento e invisibilização da cultura, nesse caso especialmente da cultura kaingang. Assim, cabe a esses povos um constante e árduo movimento de resistência, não apenas com relação à invasão dos territórios físicos, mas também com relação à invasão cultural e domínio das subjetividades.

Como aponta Valmor Venhrá, o fortalecimento da cultura kaingang vai além do resgate da língua kaingang, perpassa também a compreensão das diferenças que marcam as culturas indígenas e não-indígena. Nesse movimento, a estruturação de

uma educação escolar indígena a partir dos conhecimentos e práticas da educação tradicional das comunidades indígenas torna-se essencial para dar conta do processo de resgate cultural nessas comunidades.

Nesse contexto, talvez o ponto mais importante do artigo seja tratar a questão da luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios tradicionais. A articulação que o professor Valmor faz, para além de uma aula interdisciplinar, é também uma aula política. Trata-se de fomentar nos estudantes a necessidade objetiva de demarcação de terras para manutenção da vida e da cultura kaingang. Esse ponto é crucial, pois contrasta demasiado com a visão passiva do currículo das escolas não-indígenas. Considero esse o ponto mais disruptivo do trabalho, pois nos aponta como a educação feita na *práxis* do “saber-fazer” indígena é potente e resulta em fortalecimento coletivo para a luta por justiça social.

Como destacam os autores, a demarcação desses territórios já não é mais uma questão de sobrevivência apenas para os povos originários, é uma questão de sobrevivência de todas as pessoas. Resta nos perguntarmos como seria possível pautar a demarcação de terras indígenas nos currículos de escolas não-indígenas de modo a fomentar o compromisso de todas as pessoas que vivem sobre esse território para com esta pauta urgente. Afinal de contas, como aparece em uma das citações do trabalho, da indígena Samela Sataré Mawé (2023), “vivemos sob a lei dos não indígenas, mas todos vivem sobre nossas terras”.

Por fim, a partir das falas de Valmor Venhrá, podemos compreender que estruturar a educação escolar indígena a partir do “saber-fazer” de anciões, sábias e sábios de cada comunidade não se trata de negar conhecimentos novos, mas de compreender como esses conhecimentos (muitas vezes, oriundos dos não-indígenas) interferem na cultura da comunidade e quais podem ser ressignificados nesse contexto. De igual forma, podemos pensar sobre como fortalecer a circulação de conhecimentos indígenas em espaços escolares não-indígenas possibilitaria novas compreensões de futuro e bem-estar social. É bem verdade que nem todo

conhecimento indígena pode ser acessado fora de seu contexto, mas fica a reflexão de como poderíamos nós, pessoas não-indígenas, também fomentar práticas escolares que considerem a importância desses conhecimentos e saberes para a construção social, política, material e de consciência ambiental do Brasil.

**Da opressão à libertação:
decolonizando a escola através da educação Guarani**

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto

Os *xeramõi*, os “mais velhos” reconhecidos como sábios pelo povo Guarani, alertavam que a entrada da instituição escola nas aldeias poderia interferir radicalmente no modo de ser guarani. É o que afirmam recorrentemente os acadêmicos Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena (LII) do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa Licenciatura forma professores indígenas de três etnias do Sul do Brasil – Guarani, Laklaño Xokleng e Kaingang – para atuarem nas escolas dos seus territórios. No presente artigo, reflito sobre os aprendizados obtidos a partir da minha prática docente de algumas disciplinas para a turma Guarani, que conta com dezesseis alunos. Grande parte deles já atua como professores nas escolas de suas aldeias.

Priorizarei autores e autoras indígenas como referências, especialmente alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de acadêmicos Guarani que se formaram na primeira turma da LII¹. Conta com depoimentos de professores de escolas indígenas e também discentes da segunda turma da LII². Apresenta também alguns desenhos realizados em uma atividade pedagógica, quando eles foram instigados a expressar artisticamente uma reflexão sobre o significado da escola.

¹ A primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (LII-UFSC) se formou em abril 2015 e a segunda turma em abril de 2020.

² Artigo escrito em dezembro de 2019, quando a segunda turma da Licenciatura estava se formando.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira trará a história de como a escola foi introduzida nas aldeias Guarani do Estado de Santa Catarina. Desde o temor da grande interferência que a instituição causaria no modo de ser do povo, até a imposição do Estado de matricular todas as crianças em escolas, fossem elas indígenas ou não. Assim, será traçado um breve panorama que mostrará as resistências, descontentamentos e insurgências para transformar as escolas indígenas em instituições capazes de respeitar a cultura do povo, assim como serem melhoradas por ela. Esse movimento ainda está em curso, à medida que os próprios Guarani passam a ser os educadores, incentivadores e construtores de uma escola mais adequada às suas realidades e ao seu modo de vida.

Na segunda parte, o artigo falará sobre a *Opy*, a Casa de Reza, como lugar de formação da pessoa guarani. Mostrará o esforço de professores guarani para incluir a educação recebida na *Opy* como parte do programa escolar. Os educadores imaginam e criam projetos que vão ao encontro da construção da escola dos sonhos, aquela escola que respeita os mais caros princípios da cultura guarani. Assim, desempenham papel ativo na viabilização de uma prática escolar que corresponda aos seus interesses. Esse aspecto é determinante para que a escola indígena seja verdadeiramente decolonial. Ao priorizar elementos da própria cultura como língua, didáticas, materiais, calendários, os Guarani se deslocam de uma posição de vítimas de um sistema educacional que os violenta, através da escola, para uma posição de sujeitos ativos construtores de suas próprias formas de educar, inclusive por meio da escola.

Ao considerar que os Guarani exercem uma educação intercultural crítica, do ponto de vista teórico-prático, este trabalho pretende demonstrar que, não obstante às inúmeras dificuldades e imposições estabelecidas pelo Estado Brasileiro, que geralmente desconhece e não valoriza as práticas culturais dos povos originários, os Guarani são sujeitos ativos que “tomam as rédeas” da história ao executarem uma educação escolar que os fortalece. Cabe esclarecer que essa é uma luta árdua e que precisa de estratégias sofisticadas para que alcance pleno reconhecimento. Os

Guarani, sábios e estratégicos, demonstram firmeza ao priorizarem sua língua materna na alfabetização de suas crianças e vão aos poucos conquistando os espaços por eles almejados. Aos poucos concretizam a escola de acordo com o que desejam: a plena valorização do ser Guarani.

A escola Guarani em Santa Catarina³

O povo Guarani entrelaça vida terrena com espiritualidade. Por isso, o cuidado com as pessoas e com o ambiente faz parte do seu próprio modo de ser. A educação para o cuidado é permanente e reflete o modo de viver Guarani: o *Nhandereko*. Respeitar o modo de viver e de ser do seu povo faz parte da própria cultura e geralmente é ensinado pelas pessoas mais velhas, que são consideradas sábias: os *xeramõi* e as *xejaryi*. O lugar de ensinar e de viver suas práticas culturais é a *Opy*, a Casa de Reza, lugar em que o modo de ser Guarani vem sendo transmitido através de gerações. Para os mais velhos não carecia outra forma ou estrutura física para ensinar seu povo. Bastava-lhes a sabedoria ancestral e a *Opy*.

Com a aproximação do ambiente urbano e o envolvimento cada vez maior das aldeias com o mundo não indígena, alguns Guarani começaram a sentir necessidade de aprender a cultura do não indígena. Aprender como forma de defender suas próprias existências e seus modos de ser e viver. Embora sentissem a necessidade de tal aprendizado, alguns *xeramõi* alertavam que seria perigoso para o modo de viver Guarani a implantação de escolas dentro das aldeias. Eles previam e temiam que a escola fosse um elemento de profunda transformação do ser Guarani e, desse modo, de perda da cultura tradicional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro se viu obrigado a educar todas as pessoas, afinal, era seu dever, como reza o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever

³ Este tópico se baseia em artigo anteriormente publicado “A educação guarani e a escola: o desafio de educar para a vida” (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2019).

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com estreita visão ocidentalcêntrica, para o Estado, a educação deveria ser fornecida através da instituição escola. O Estado e seus agentes têm enorme dificuldade de considerar e lidar com formas educacionais diferenciadas, tal qual é a necessidade dos povos indígenas.

Mais simples para o Estado é fornecer a educação do seu modo convencional, através de escolas uniformes tais quais suas linhas pedagógicas, do que atentar ao fato de que também na Constituição Federal o artigo 231 garante que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

A língua é um dos maiores bens de um povo. A escola implantada, sem considerar esse importante fator, pode se transformar em uma máquina de aniquilamento de todo um universo que a língua materna constitui. Essa foi a preocupação que os *xeramôî* tiveram ao resistir tanto à entrada das escolas nas aldeias. Já no século XXI, alguns Guarani seguiam resistindo à entrada da escola, enquanto outros consideravam importante ter a escola para atender as comunidades. Para resolver tal impasse, ocorreu no ano de 2001 o I Encontro de Educação Escolar Guarani da Região Litoral Sul, cujo resultado foi um documento que garantia o respeito à decisão daquelas comunidades que ainda se posicionavam contra a entrada da escola.

Importante enfatizar que o documento deixava claro os motivos de aceitação ou não da escola. Aqueles que eram favoráveis sabiam exatamente o que queriam com a escola: a valorização da própria cultura através da alfabetização na própria língua para perpetuar na escrita a história do povo, entre outras coisas. Os contrários temiam principalmente a mudança de

comportamento dos jovens, que deveriam ter respeito pela própria cultura. No documento também aparece que alguns entendiam a escola como uma forma de educar direcionada ao dinheiro. Enfim, estava claro que a escola deveria valorizar e respeitar a cultura guarani considerando também os mais velhos como educadores.

No início dos anos 2000, o Estado de Santa Catarina tinha a meta de matricular todas as crianças. Por isso, implementou uma política específica de educação diferenciada a fim de abranger todas as crianças indígenas. Muitas escolas foram construídas nas aldeias Guarani nessa época. Algumas propositalmente deslocadas e reconstruídas com arquitetura, de certa forma, condizente com a realidade indígena, pelo Governo Estadual da época, para a beira de Rodovia, como é o caso da Escola Indígena Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos, município de Palhoça-SC conforme ilustra a Figura 4.

Embora a arquitetura respeitasse alguns elementos da cultura indígena, ao deslocar a escola no território, desloca-se quase toda a comunidade. Estar na beira de rodovia altamente movimentada, como a BR 101, era uma espécie de marketing para o Governo, mas interferiu determinadamente no modo de vida da aldeia. Conforme é possível constatar na foto, a escola aparece logo atrás da rodovia de fluxo pesado:

Figura 4 - Escola Indígena Itaty frente a BR 101, na Terra Indígena Morro dos Cavalos, município de Palhoça-SC



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dentre as escolas construídas, raras tiveram estruturas físicas condizentes com a realidade indígena. Nenhuma teve uma estrutura curricular diferenciada e o método pedagógico e a rotina escolar eram demasiado agressivos ao modo de vida indígena. Por essa razão, os professores Guarani se dedicaram a documentar as práticas pedagógicas mais adequadas às suas realidades, propondo Projetos Político Pedagógicos (PPP) diferenciados à Secretaria de Educação. Vale frisar que escrever PPPs de acordo com a cultura é desafiador, conforme constata a liderança indígena Eunice Antunes, a Kerexu:

No Estado de Santa Catarina, a elaboração de um projeto político pedagógico diferenciado é um dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas, não apenas Guarani, mas também Xokleng e Kaingang. A maioria das escolas do Estado não apresenta um Projeto Político Pedagógico próprio e diferenciado, exceto duas escolas, a escola indígena Wherá Tupã PotyDjá em Biguaçu e a escola indígena Itaty em Palhoça (ANTUNES 2015, p.10).

Os PPPs diferenciados permitem mais liberdade para educadores e educandos. Isso faz com que atividades pedagógicas que estejam de acordo com a cultura indígena sejam reconhecidas e respeitadas como práticas também escolares. Sandra Benites, cujo nome guarani é Ara Rete, constatou que muitas escolas ainda são lugar de opressão da cultura Guarani e que “os opressores criam uma série de recursos para dominar a escola, o sistema único de educação escolar no Brasil também cria mecanismos que nos silenciam, que oprimem nossos costumes. Na verdade, nos oprime, pressiona” (BENITES, 2015, p. 29).

A realidade da escola como opressora foi denunciada na Carta da Comissão Continental dos Professores Guarani⁴ ainda no ano de 2007⁵. O documento fala da presença de escolas que não respeitam o modo de ser do povo Guarani, que é baseado em ensinamentos

⁴ Carta escrita durante a II Assembleia Continental do Povo Guarani, realizada em Porto Alegre – RS, no período de 11 a 14 de abril de 2007.

⁵ Ver ASIE-Núcleo/SC. Documento disponível em: <https://saberesindigenas.ufsc.br/livros/Guarani>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ancestrais transmitidos na Casa de Reza. Ainda afirma que as escolas exigem que os professores ensinem as crianças indígenas tal qual fazem com as não indígenas. Na carta os professores se posicionam em defesa da educação tradicional.

Figura 5 – Desenho de Ismael de Souza sobre o significado da escola⁶



Fonte: Acervo da autora (2019).

Exprime o desenho do acadêmico Ismael de Souza⁷: “uma pessoa de verdade!” (Figura 5), ao demonstrar o significado de uma escola, que foi introduzida como forma de fazer o indígena se transformar em “homem branco”. Afinal, ele se considerava “civilizado”. O autor da imagem explicou que a ideia era a de que o indígena, com sua cultura, não era considerado uma pessoa e que, para isso, deveria se “transformar” através da educação oferecida

⁶ Conforme anunciado, os desenhos apresentados nesse artigo foram produzidos durante uma disciplina ministrada pela autora para a turma Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC (2019).

⁷ Acadêmico Guarani da segunda turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC (2019).

por uma escola que desprezava sua cultura. Deixando de ser ele mesmo para se enquadrar na cultura do outro, o indígena passaria a ser dominado. Felizmente, graças aos educadores indígenas, a escola vem se transformando e atualmente “é uma das principais formas de ajudar na revitalização da cultura”, afirmou Ismael.

***Opy* – A Casa de Reza educa**

Quando se trata de educação, os Guarani afirmam enfaticamente que a *Opy*, a Casa de Reza, é a primeira e principal escola para eles. É o lugar onde realizam suas práticas cotidianas de agradecimento ao seu sagrado, à *Nhanderu* o criador, e onde eles realizam seus rituais. Os Guarani cantam e dançam. Os Guarani agradecem. Os Guarani silenciam. Eles silenciam para escutar. É na casa de reza que eles aprendem desde pequenos que escutar é aprender. Assim, eles ouvem as histórias ancestrais contadas pelos *xeramõi* e pelas *xejaryi*: os mais velhos e as mais velhas de cada aldeia. Os Guarani logo aprendem que os mais velhos são os mais sábios e que por isso devem total respeito ao que eles dizem. Durante a formação na Licenciatura Intercultural Indígena, não houve projeto de Estágio Docência⁸, entre os acadêmicos Guarani da Licenciatura Indígena da UFSC, que não considerasse a escuta aos mais velhos e a visita à Casa de Reza.

Sobre o modo de aprendizagem Guarani, Sandra Benites constatou que a escola não possibilita autonomia para as crianças formarem suas identidades de acordo com os costumes Guarani. Nas realidades escolares que pesquisou, fora de Santa Catarina, Sandra percebeu que os professores indígenas são enquadrados no sistema dos não indígenas e isso dificulta na construção de uma escola específica e diferenciada. A autora descreve aspectos do processo de ensino e aprendizagem guarani e questiona o porquê de não terem seus modos de educação respeitados:

⁸ Projeto imprescindível para a formação de professores da LII - UFSC.

Durante o dia realizamos nossas tarefas e ao entardecer nos preparamos para irmos à Opy. Afinal, é preciso agradecer à Nhanderu por mais um dia de vida, saúde; é preciso pedir aconselhamentos, rezar, cantar, ouvir nossas ayvu porã – nossas palavras boas. A noite é um momento em que as crianças estão com seus pais ao redor de uma fogueira e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar nossas crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem na escola às 07 horas da manhã. As crianças acordam mais tarde, não devem acordar cedo. Durante a noite, as crianças, ao lado dos pais, têm mais atenção, ouvem, ficam em silêncio. Mas, esse nosso costume não é levado em consideração (BENITES, 2015, p. 30).

O modelo de educação imposto pelas instituições governamentais ainda desconsidera a Casa de Reza como fundamental no processo de ensino e aprendizagem Guarani. Contudo, os professores Guarani adotam práticas decoloniais para fazerem valer suas formas tradicionais de ensinar e aprender, conforme realiza a acadêmica da LII e professora da Escola Indígena Itaty, Juçara de Souza⁹:

Eu não coloco meus alunos só dentro da sala de aula. Sempre eu busco fazer eles aprenderem fora da sala de aula. Principalmente na prática. Às vezes eu levo na Casa de Reza, mas o sistema lá fora não aceita, dizendo que não é uma aula quando a gente leva na Casa de Reza. Diz que é fora da escola. Mas pra gente é uma aula. A gente aprende muito. É um aprendizado pra eles (alunos) lá dentro da Casa de Reza.

A prática pedagógica da professora Juçara, a Jaxuka¹⁰, confronta um modelo educacional de escola que prioriza o ensinamento dentro da sala de aula. Conhecedora dos seus direitos, ela ensina com propriedade para seus alunos que ter aula na Casa de Reza é um direito. Juçara se respalda na Constituição Federal dizendo que “é um direito deles estar dentro da Casa de Reza, porque na Lei, (Art.) 231 está dizendo que é o costume deles. E o Estado, o país, tem que dar esse direito pra eles”. Desse modo, a

⁹ Entrevista realizada no segundo semestre de 2019, durante visita da autora à Escola Indígena Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos, município de Palhoça-SC.

¹⁰ Seu nome Guarani.

professora Guarani desafia o sistema educacional padrão superando o espaço físico da escola para ensinar seus alunos de acordo com a própria cultura.

Esse mesmo movimento, de adaptar a educação escolar à cultura do povo, faz o professor Elizandro Antunes ¹¹ da Escola Indígena Itaty. Ele fala do contraste entre a educação escolar e a educação indígena. Afirma que o modelo de educar em espaços fechados não condiz com a forma de aprendizado das crianças da aldeia e diz que uma escola guarani deve, sobretudo, estar de acordo com os costumes do povo. Falando da sua própria maneira de aprender, ele explica o movimento de educar seus alunos fora do espaço fechado da sala de aula:

O modo de aprendizagem é diferente do Guarani pro branco. Eu mesmo: se eu ficar direto trancado eu não aprendo nada. Eu não consigo ficar lá, dá uma agonia. Eu vejo que todos os Guarani são assim. Eles não conseguem ficar dentro de uma sala de aula prestando atenção. Acho que é o contrário. O não indígena primeiro ele faz a teoria e depois a prática. O guarani não: ele já faz a prática pra depois fazer a teoria. Esse modo do Guarani aprender tinha que ser colocado no planejamento da escola. Eu não faço muito aula dentro da sala de aula.

A forma como a escola, com sua estrutura padrão, tanto arquitetônica quanto curricular, é implantada em muitas aldeias faz com que ela seja entendida muitas vezes como uma “máquina de transformação”. A acadêmica da LII e professora Gennis Martins Timoteo fez um desenho sobre o significado da escola mostrando duas realidades. Na primeira imagem aparece um menino que passa pela escola e se torna um homem que só pensa em dinheiro. Ela explica que a escola, dessa maneira, é como uma máquina para tornar pessoas em um modo “padrão”, como “se fossem robôs destinados a pensar igual”. Nesse caso, a escola funcionaria como uma passagem para se garantir um bom emprego e assim ser bem-visto na sociedade.

¹¹ Entrevista também realizada no segundo semestre de 2019, durante visita da autora à Escola Indígena Itaty.

Na segunda imagem (Figura 6), Gennis desenha a *Opy* como também escola, lugar de educação onde a cultura guarani é valorizada. Quem passa por essa escola não deixa de ser quem é. Dessa forma, a escola é retratada positivamente. Nesse caso, a escola funcionaria como uma “arma, um meio de lutar de igual pra igual”. Gennis explica que a escola, quando considera os aspectos da cultura, se torna “um meio de mostrar ao não indígena que apesar de nossos costumes diferentes, nossas características diferentes, conseguimos através da escola se igualar a eles, conseguir nossos direitos sem deixar nossa cultura de lado”.

Figura 6 - Desenho de Gennis Martins Timoteo sobre o significado da escola



Fonte: Acervo da autora (2019).

Para concluir

Os Guarani querem ser eles mesmos. A educação indígena é voltada para formar uma boa pessoa seja ela de qual povo for, explica o Educador Gersem Baniwa (2006). Já a educação escolar indígena é diversa, pois se centraliza na escola que é uma instituição própria dos colonizadores (idem). Assim, são duas formas de educar que partem de princípios diferentes, mas que, quando pensadas, atuadas e geridas pelos próprios sujeitos, podem se complementar e fazer sentido.

Diferente é quando os gestores da educação não têm preparação e nem sequer sensibilidade para respeitar a cultura indígena. Eunice Antunes analisou o Sistema Nacional de Educação e o currículo diferenciado de escolas Guarani em Santa Catarina e constatou que nas Gerências de Educação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a realidade é que os funcionários públicos não estão preparados para representar uma escola inovadora, mas que ainda continuam com a cabeça inteiramente fechada no imperialismo e na colonização” (ANTUNES, 2015, p. 35).

Ailton Krenak afirma que estamos em um tempo especialista em criar ausências de sentidos, tanto o de viver em sociedade quanto o da própria experiência de vida. Ele diz que isso gera uma grande intolerância “com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (KRENAK, 2019, p. 26). A escola, em determinado tempo, conclui uma formação.

A *Opy* é também um lugar de educar pessoas que estão sempre em formação, onde as pessoas agradecem, contam histórias, dançam e cantam. De acordo com Daniel Munduruku (2009), dar educação é dar sentido e dar presente, por isso não há uma formação e sim um processo, uma continuidade. Os educadores Guarani querem que a educação escolar faça sentido para eles, por isso lutam e se empenham para fazer com que a instituição escola respeite suas existências e seus métodos próprios de ensino e aprendizagem.

A educação multidimensional dos povos originários, caminhos da resistência!

Gabriela de Toledo Idzi Hadá

A autora busca nos apresentar a história viva de resistência dos povos Guarani que se veem entre mundos e transições históricas. Essas transições colocam em risco o modo de viver do povo. Nesse contexto, os educadores Guarani, ao mesmo tempo em que buscam cumprir as orientações de seus sábios antigos, precisam estabelecer novas estratégias diante dos acontecimentos contemporâneos. Assim, frente às novas armas de dominação que vão sendo criadas ao longo do caminho, se torna cada vez mais desafiador resistir sem adaptar as estratégias.

Assim, nesse artigo, a autora conta essa história de adaptação aos tempos vividos, buscando essa conciliação entre o futuro ancestral, almejado pelos antigos e sábios, e a luta com os poderes hegemônicos. Estes criam leis para “salvar”, mas que podem simplesmente aniquilar modos de viver que operam em outras lógicas.

Um aspecto relevante da reflexão é a relação intrínseca entre a “educação” e a espiritualidade, trazendo a Casa de Reza Opy, na centralidade do processo pedagógico ancestral da comunidade indígena. O fato do formato trazido pelo Estado, não incorporar essa centralidade formadora da práxis dos povos Guarani, gera um conflito intercultural significativo.

A abordagem defendida pelos Guarani nos faz recordar dos princípios éticos da Permacultura, que tem como fonte de inspiração os saberes dos povos tradicionais dos diferentes continentes e apresenta em uma de suas orientações de abordagem

a pétala da saúde e espiritualidade. A permacultura dialoga com a reflexão trazida pelos educadores Guarani, contribuindo para o fortalecimento de olhares que têm como estratégia a prática transdisciplinar, o cuidado e o compartilhamento dos excedentes.

A autora demonstra como é uma luta diária para os professores Guarani conseguirem trazer para as escolas implantadas pelo Estado as lógicas e abordagens que fazem sentido para a cultura Guarani. Como exemplo, traz o caso da professora Juçara, a Jaxuka. Ela questiona o modelo educacional que prioriza o ensinamento dentro da sala de aula. Usando seu conhecimento sobre as prerrogativas constitucionais, ensina para seus alunos que ter aula na Casa de Reza é um direito. Desse modo, desafia o sistema educacional padrão superando o espaço físico da escola para ensinar seus alunos de acordo com a própria cultura.

Outro exemplo de luta vem do professor Elizandro Antunes, que destaca o contraste entre a educação escolar e a educação indígena. Para ele, o modelo de educar em espaços fechados não condiz com a forma de aprendizado das crianças da aldeia. Uma escola guarani deve sobretudo estar de acordo com os costumes do povo Guarani, que tem na experimentação prática a fonte para fazer a teoria. Essa premissa deveria estar contemplada no planejamento pedagógico da escola.

Ao observamos as lutas desses educadores Guarani, fica evidente como eles detêm uma visão de mundo que percebe as múltiplas dimensões da vida e a ludicidade das trocas entre os viventes do território como fundamentais para a existência e para a prática de formação das crianças, gerando adultos íntegros e conscientes da multiplicidade da vida. Ao se contraporem ao modelo educacional eurocêntrico, que busca treinar indivíduos para uma vida voltada ao sistema capitalista (que vê a natureza apenas como insumo de sua produção), esses educadores, ao mesmo tempo que resistem ao desaparecimento das bases éticas e políticas de sua cultura, contribuem para o repensar dos espaços de “educação” que o próprio sistema oferece para a sociedade.

A presença dos educadores guarani na história de seus territórios garante-lhes possibilidade de seu modo de ser seguir existindo. E se conectam com diferentes atores críticos da contemporaneidade, que apontam como é fundamental aproximar a arte, a política e a ciência (como nos traz Bruno Latour em “Esperando a Gaia”) para fazermos escolhas que nos tirem do caminho distópico traçado pelo capitalismo, com perda da biodiversidade e alteração das condições climáticas de todo o planeta Terra.

Para essas transformações e mudanças de rumo da sociedade global acontecerem, precisamos nos aproximar de outras práxis. As escolas são um espaço de muita importância nessa caminhada, por isso é necessário repensá-las profundamente, não sendo coincidência nossos povos originários estarem garantindo essa luta em suas bases territoriais.

Viva os povos indígenas!

Tecendo diálogos de uma pedagogia “viva” da floresta

*Geórgia Pereira Lima
Mapu Huni Kuin*

Estudos realizados recentemente demonstram o crescimento no interesse da temática decolonial¹, importante para pensar as questões pedagógicas como uma estratégia política da educação amazônica.

As investigações acerca da pedagogia decolonial no campo educacional amazônico entretecem estudos culturais e interculturais que estruturam uma crítica ao modelo eurocentrado do sistema mundo capitalista colonial. E denunciam os adventos da colonialidade do poder nos trânsitos das ideias e conhecimentos expressos nos modelos de modernidade/colonialidade e pós-modernidade.

Particularmente, nossos estudos relativos às diversas temáticas e abordagens metodológicas da pesquisa bibliográfica, exploratória e de natureza quali-quantativa se basearam no pensamento das práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver (WALSH, 2013). E permitem entrever que a importância da decolonialidade consiste em visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir do protagonismo das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24), numa possibilidade de

¹ Tomando por base de dados o catálogo de teses e dissertação da CAPES no período de 2019 a 2022, encontramos 4.159 estudos sobre “colonialidade” 13.725 sobre “Amazônia”, 14.141 relativos a “Ensino de História”. Dentre os 223 títulos publicados sobre “Ensino de História decolonial”, encontramos apenas um (em 2020) com foco na Amazônia. Em seu conjunto, os dados relativos aos estudos disponíveis sobre esses temas mostram a importância da abordagem do presente estudo para o Ensino de História na perspectiva de uma pedagogia outra do/no contexto amazônico.

pensar a importância de “conscientizar-se” para “alfabetizar-se” (FREIRE, 1979, p. 24).

No presente ensaio, pretendemos refletir sobre as diversas dimensões de uma formação crítica e pedagogias outra para o Ensino de História, que experimentamos em dois Cursos de Aperfeiçoamento: *Ensino de História: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias* (LIMA, 2021) e *Pan Amazônia: fronteiras e saberes de matriz africana, indígenas e populações tradicionais* (LIMA, 2021), realizados como parte do estágio de pós-doutorado que realizamos na UNIFAP em 2021.

Entre os pontos relevantes dos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História, destacamos as interatividades do método ensino-pesquisa (LIMA, 2021c), que articula duas dimensões do fazer pedagógico daquilo que denominamos aulas-dialógicas.

São aulas que integram os universos de saberes e fazeres de pesquisadores e pessoas de notório saber, visando uma reflexão metodológica a partir dos pressupostos da pedagogia freiriana. Priorizamos no ensino de História as perspectivas da autonomia dialógica, situada e decolonial, como dimensões de uma pedagogia outra para desenvolver aprendizagens das “sensibilidades”, que permitam educar o modo de “ver”, “ouvir” e “sentir” o “outro”.

No campo pedagógico decolonial, os estudos de Catherine Walsh (2013, p.19) nos permitem entrever:

[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.

A metodologia empírica aplicada desde a concepção, a estruturação e realização dos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História nos permitiu entrever uma pedagogia outra. Os ensaios elaborados durante esta experiência pedagógica enfatizam a dimensão metodológica do

ensino-pesquisa constituída por uma escuta sensível de saberes e fazeres de diversos sujeitos que integraram o corpo docente como pessoas de notório saber.

Destacamos os ensinamentos do líder espiritual e político Mapu Huni Kuin (Mapu), que se constitui como coautor intelectual da argumentação desenvolvida no presente ensaio.

Adaildo Borges Sereno Kaxinawa é o nome de cidadania brasileira do líder espiritual Mapu. Nasceu em 13 de dezembro de 1988 na Terra Indígena Kaxinawá Ashaninka do Rio Breu.

Mapu é xamã, cacique e músico proeminente do povo Huni Kuin. Desde jovem foi escolhido por seu avô para seguir o caminho espiritual e hoje desempenha papel político e espiritual junto a seu povo, sendo o fundador e presidente do Centro Huwã Karu Yuxibu, (Rio Branco-Acre). É reconhecido nacional e internacionalmente por seu trabalho na preservação da identidade cultural Huni Kuin e na defesa da preservação ambiental e dos direitos dos povos originários. Como líder espiritual, Mapu está profundamente empenhado em facilitar a cura interior, que acredita ser fundamental para o despertar coletivo da humanidade. Em 2020, criou a Organização Mapu Huni Kuin Produções Ltda, de nome fantasia Txana Mapu Produção Musical, que tem parceria colaborativa com o produtor de música eletrônica no Brasil, DJ Alok.

Com Mapu Huni Kuin, durante o Curso de Aperfeiçoamento em *Ensino de História*, entretecemos diálogos com as evidências de uma pedagogia “viva” da floresta acreana e suas aprendizagens ancestrais de espiritualidade dos gestos, de saber “ouvir”, “ver” e “sentir”. Essas múltiplas dimensões relacionais são constituídas pelas vivências nos trânsitos com plantas e animais como parte de uma “medicina sagrada”, que dialoga com o saber-fazer da cultura de comunidades indígenas da Amazônia Sul-ocidental. E expõem na cosmologia, particularmente Huni Kuin, uma compreensão holística e profunda do mundo amazônico.

Dialogando e circunscrevendo as fontes

A condução e participação de Mapu Huni Kuin como docente nas disciplinas *Pajelanças Indígenas nas Amazôniaas* e *Povos originários amazônicos e a luta pela terra no Brasil* recolocam reflexões acerca da pedagogia decolonial desenvolvida nos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História. Iniciamos nossas reflexões durante essa experiência docente a partir do termo “viva” associado às práticas pedagógicas. A “pedagogia viva”, com efeito, é constituída nos entre-diálogos tecidos nos trânsitos interculturais que expõem a originalidade do ato de ensinar, aprender e reexistir expresso nos ensinamentos de Mapu Huni Kuin.

Partindo da perspectiva de pensar a Educação e a História tendo como referência os estudos de Paulo Freire, constituímos desde a formação docente PIBID/História/UFAC (2014 a 2018) o método ensino-pesquisa (LIMA, 2017) sob a premissa de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse ponto de partida, os contextos do espaço vivido constituíram-se como eixo articulador de outras categorias e noções espaciais, que permitiram pensar – numa abordagem dialógica freiriana da prática político-pedagógica – como fio condutor deste ensaio o que denominamos de pedagogia “viva” da floresta acreana.

A escuta sensível da contribuição do líder espiritual Mapu durante as aulas-dialógicas revelou nas cores, cheiros e sons da floresta processos de transmutação e conexão de escola da natureza. Primeiro, mediante as plantas professoras da *ayahuasca* (ALBUQUERQUE, 2011). Segundo, pelas sabedorias da representação cultural da *jiboia*, do *sapo* (kambô) e dos *voos dos pássaros*. Por último, não por ordem de classificação, encontramos na pedagogia dos corpos uma aprendizagem para além da fala, constituída na *pintura* dos *kenes* sobre a pele. Nessa pintura o próprio corpo expõe dimensões culturais de saberes-fazeres dos povos originários, que dialogam com um cotidiano cosmológico de múltiplos ensinamentos.

Portanto, a pedagogia “viva” da floresta acreana expõe os saberes-fazer pedagógicos dos entes e corpos representados nos *movimentos*, nos *sons e ecos* dos/nos corpos. São saberes-fazer que dialogam com ancestralidades no plano das manifestações físicas e espirituais e promovem um ensino profundo, que constituem aprendizagens outras nas relações homem-natureza geradoras de vida em plenitude.

Nossas fontes de inspiração da pedagogia viva

No presente ensaio, ao focalizar um recorte acerca da proposta metodológica dos cursos de aperfeiçoamento do Ensino de História, recorreremos a diversas fontes de pesquisa. Aqui iremos fazer uso de diferentes fontes que nos instigaram e inspiraram a pensar numa pedagogia “viva” da floresta amazônica acreana.

Os estudos das “pedagogias decoloniais”, desenvolvidos Catherine Walsh (2013) são as fontes que nos oferecem um pano de fundo teórico para nossa reflexão. Enfatizam a importância de se desconstruir, a partir da própria terminologia, a subalternidade imposta pelo princípio linguístico colonizado, afirmando que:

[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. [...]. Con este juego linguístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir (WALSH, 2013, p. 24-25).

Um dos primeiros enfrentamentos do pensamento pedagógico está em ressignificar o conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias das insurgências do processo de ensino-aprendizagem do saber. Trata-se de se recolocar o lugar privilegiado da libertação e humanização como propostas de lutas para, assim, “[...] descrever e narrar a situação de colonização e impulsionar e revelar a luta anti e decolonial” (WALSH, 2013, p. 42).

Dessa forma, a noção “decolonial” contribuiu para entrever na escuta de Mapu o significado das experiências socioculturais dos povos originários acreanos constituídas no espaço livre da floresta-

escola. Essas experiências indicam espaços outros de aprendizagens na interação com plantas e animais. Pois associam a relação homem-natureza à cosmovisão da ancestralidade e espiritualidade, numa perspectiva de articular o campo político e o pedagógico a “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2013, p. 42).

Admitir os entes e corpos da floresta como fontes de aprendizados e parte do ensino sistematizado implica pensar a interculturalidade crítica “[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder [...]” (WALSH, 2009, p. 3).

Sob outra lógica, encontramos nas fontes de aprendizagem da floresta apresentadas por Mapu as implicações da seleção dos conteúdos para o Ensino de História como uma tomada de decisão política de educar o ato pedagógico. Pois “não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino” (FREIRE, 1997). Esta constatação nos conduz ao segundo bloco de fontes associadas aos estudos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996, 2002).

Ao recolocar os espaços da floresta amazônica no lugar da pajelança, moradias, rios, árvores, a perspectiva freiriana permitiu visibilizar os entes da floresta, bem como os corpos de homens e mulheres, para/no centro dos diálogos constituintes do lugar da docência democrática. A fala poderosa de Mapu trouxe para o debate educativo a expectativa de se tecer a *impossibilidade da neutralidade da educação*, articulando formas estratégicas, coletivas e/ou individuais de empoderamento, que nos desafiaram a indagar: que saber se põe ao próprio sujeito docente? Segundo Paulo Freire o desafio docente consiste em

[...] forjar em si um *saber especial*, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da

ideologia dominante. E isto reforça [...] a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112, grifo nosso).

Dessa forma, as experiências sociais e as memórias compartilhadas por Mapu Huni Kuin registradas em plataforma Google, que utilizamos em nosso curso durante o período da pandemia Covid-19 – período em que as dificuldades de comunicação e de organização entre os povos indígenas amazônicos foi agravada pela política assumida pelo então governo brasileiro – constituíram o principal bloco de fontes que nos permitiu vislumbrar um aprendizado outro.

Particularmente, o aprendizado foi construído no cotidiano de homens e mulheres do coletivo Huni Kuin em suas múltiplas relações com as plantas, os animais, os cantos, os “rezos” que ecoam dos sons da floresta. E se manifestam nos corpos que expressam uma vida livre para aprender mediante os movimentos e a forma de relação que estabelecem entre si e com os outros entes da floresta.

Os elementos interculturais descritos por Mapu sobre a “medicina sagrada” gestam e manifestam questões comunitárias, sociais, políticas e, principalmente, espirituais. De forma que as chamadas plantas professoras (ALBUQUERQUE, 2011), particularmente a ayahuasca, em sua dimensão pedagógica, expõem a complexidade das temporalidades simbólicas e ressignificam formas do “poder” e dos “saberes”, mediante uma percepção das subjetividades e espiritualidades presentes naquele universo cosmológico da sabedoria da floresta.

É bem verdade que ainda estamos observando a dimensão do alerta de Paulo Freire (1996) “alfabetizar é conscientizar” aplicada à educação, especialmente a formação docente, analisada a partir do fazer próprio na/da docência. Isso implica pensar o ensino/conhecimento no contexto do pensamento decolonial, seja preciso desenvolver um “alfabetizar” outro na prática da docência, como condição para entender os ensinamentos profundos que emanam da sabedoria de/na vida. O que implica em desenvolver

um processo alternativo para construir a visão holística dos mundos, das coisas, dos signos, sentidos, que nos permita significar e ressignificar nossa prática de docência e de discência.

Pedagogia “viva” da floresta acreana

Através da escuta das aulas-dialógicas², procuramos ressignificar o entendimento das relações homem-natureza. Importante destacar que os conteúdos contidos nas falas de Mapu Huni Kuin constituíram entrecruzamentos que ensinam o entendimento dos processos de aprendizado a partir do movimento da vida em suas múltiplas manifestações na floresta amazônica. Reconhecemos, assim, que cores, cheiros e sons da floresta são elementos de uma conexão singular e original de aprendizados de vida.

Nessa escola-natureza, tem uma metodologia ancestral. Os entes da floresta permitem que homens e mulheres aprendam a comunicabilidade com os bens transcendentais da natureza e apreendam pelo processo espiritual a conexão com os animais, plantas e os seres da natureza. A partir desse encontro, a sabedoria se materializa nas relações do cotidiano nas comunidades dos povos originários. Tais como os saberes culturais representados pelo movimento da jiboia, pelo *sapo* (kambo), nos voos *dos pássaros* e na *pintura* dos *kenes* sobre a pele. Neste processo o corpo constitui-se como santuário/arquivo vivo das expressões culturais de saberes-fazeres da floresta.

² As falas apresentadas neste trabalho fazem parte dos entre-diálogos de explicações de Mapu Huni Kuin, durante a disciplina “Saberes na/da Floresta Amazônica” e, outras gravadas entre maio a julho de 2021, transcritas por Geórgia Pereira Lima. (HUNI KUIN, 2021).

O educador e seu lugar social de fala

Leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político; é indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, [...] para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000)

A experiência da prática educativa-crítica envolvendo a colaboração do líder espiritual Mapu Huni Kuin, aqui sua fala irá serpenteando a escrita.

Durante os Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História, a fala de Mapu questiona o papel autoritário do educador que se considera dono do saber e formador de seus discípulos. Tal como Paulo Freire o denuncia o formador que “assumindo-se como sujeito também da produção do saber, [me induz a] a aceitar que formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto” (FREIRE, 2002, p, 12).

Para superar o pressuposto autoritário da relação pedagógica, denunciado por Freire, é importante pensar uma certa convivência em que o ato de ensinar cria possibilidades de aprendizados outros.

Neste sentido, Mapu começa sua participação informando sobre seu lugar de fala: “eu sou daqui do Estado do Acre, tenho 32 anos e hoje eu sou um líder espiritual e também cacique e fundador do Centro Huwã Karu Yuxibu, Rio Branco-AC. Estou aqui com imenso prazer [...] pela felicidade ” (HUNI KUIN, 2021).

Esta posição implica pensar a perspectiva potente que a identidade cultural do educador se fortalece no coletivo, sem perder a poética do encontro com o outro, que – como afirma Homi Bhabha (1998) – no ato de articulação e da enunciação outorga uma objetividade, cuja representação é sempre ambivalente.

O termo “felicidade” contido na “oportunidade de poder falar um pouco sobre essa questão voltada à espiritualidade e aos trabalhos tipo único da floresta, que realizamos nas nossas aldeias também no meio da cidade”, denota uma fala potente e o compromisso que o diálogo assume no processo de formação de

quem ensina. Vem de um estado d'alma que celebra o compartilhar humano do ato de ensinar.

Ao se sustentar a liberdade e reciprocidade da fala e escuta se promove a humanização educativa, e se evita o risco de que nos alerta Paulo Freire: “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2002, p. 16).

Sob outra perspectiva, a experiência dessa prática educativa-crítica também se configura como um enfretamento à colonialidade do poder que, como afirmou Catherine Walsh (2009, p. 14) “[...] – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas”.

A experiência do líder espiritual Mapu, no exercício educativo da formação dos cursos, nos permitiu romper com a suposta superioridade “natural” do conteúdo eurocêntrico, ao visibilizar um dos trânsitos culturais amazônicos e expor fronteiras simbólicas dos saberes. Essa fala de Mapu: “eu venho lá da região de Marechal Thaumaturgo na fronteira do Brasil com Peru” trouxe ao estudo a possibilidade de um mapeamento da cultura Huni Kuin a partir do zoneamento acreano desde o vale do “Juruá” ao vale do “Acre” na representação do Centro Huwã Karu Yuxibu na cidade Rio Branco-AC.

Os deslocamentos internos, temporalidades e motivações são expostos por Mapu: “cheguei em 2012 na cidade [Rio Branco-AC] para fazer uma faculdade, para conhecer um pouco mais e poder lutar junto com meu povo”. Com isso, demonstra os trânsitos dos corpos e incorpora o ideal da “decolonialidade [que] representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Oliveira e Candau (2010) afirmam que a premissa da “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Nesse sentido, a própria trajetória de vida do líder espiritual Mapu Huni Kuin se converte em conteúdo significativo para o pensamento de uma pedagogia dialógica e situada³ por incorporar o poder ancestral da cultura Huni Kuin a partir da memória do lugar e dos sujeitos, dando sentido à sua história de vida entrelaçada com outras vidas coletivas do pai e avô como seres da floresta presentes, ancestrais e espirituais:

[...] desde criança, com o meu pai e avô, eu fui aprendendo [...] e me preparando desde meus 12 anos de idade. E hoje com 32 anos, tento trazer de volta os conhecimentos ensinados por meu avô [...] conhecimentos que *eu vivi com ele*. Hoje eu tenho acesso porque eu consigo falar com os pássaros. Hoje eu tenho essa honra, esse mérito e carrego com muita responsabilidade. (HUNI KUIN, 2021).

A memória do convívio com seu pai e avô permite entrever um conhecimento outro de *preparação* por seus ancestrais. Isso o diferencia, como sujeito dotado de uma espiritualidade, no interior na comunidade Humi Kuin, que o qualifica pelo domínio de um saber espiritual ou “conhecimentos, que eu vivi com ele. Hoje eu tenho acesso porque eu consigo falar com os pássaros.” Trata-se de conhecimento que o habilita ao título de cacique do seu povo. O tempo do convívio com os mais velhos é compreendido como um tempo que honra uma experiência ancestral-espiritual e o habilita a ministrar as medicinas ensinadas pelos seus ancestrais. Durante aula, Mapu esclareceu:

³ Paulo Freire, ao constituir princípios da dialogicidade, assinala “[...] que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros”. (FREIRE, 1992, p. 86).

As medicinas trazem toda essa cura. O rapé limpa realmente o nosso *campo energético espiritual*. O tabaco abre o nosso *terceiro olho*. E ativa toda parte do nosso corpo. A Ayahuasca é como uma ferramenta espiritual, quando usada com orientação ancestral. (HUNI KUIN, 2021).

A escuta sensível desse profundo processo de aprendizado com Mapu sobre o sentido da espiritualidade, entendido no contexto da cosmovisão da cultura do povo Huni Kuin, recoloca as questões da “colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades [...] indígenas, [...] com suas particularidades históricas” (WALSH, 2009, p. 15).

Isso implica em considerar que o pensamento colonizador eurocentrado preconiza na sociedade, sob o domínio do capital, o apelo à necessidade do consumo dos bens naturais. O que viola duplamente a cultura dos povos originários, tanto por descredibilizar o conhecimento ancestral, quanto por bloquear o aprendizado das forças espirituais dos entes da floresta, que fazem parte de um modo de vida ancestral vivido nas culturas originárias.

Catherine Walsh (2009), ao explicar essa dicotomia promovida pelo capital, aponta como resultado da visão que o homem tem de si e de suas relações com a natureza:

É a que se fixa na diferença binária cartesiana, entre homem/natureza, categorizando como não modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana. (WALSH, 2009, p. 15).

O lugar social de fala de educadores/as situa suas histórias, individuais e coletivas, do/no fazer docente no contexto de uma lógica “político-pedagógica” que questiona o conhecimento criador da “diferença binária cartesiana” associado à ordem do capitalismo. E articula um fazer “pedagógico-político” para

romper com as convicções dos valores mediados pelo capital, no intuito de garantir a compreensão e o sentido do Bem Viver (ACOSTA, 2014).

No interior da floresta, a aprendizagem orientada pela convivência comunitária permite tomar a ideia do conhecimento integral, holístico, situado e dialógico inerente a uma pedagogia ancestral e espiritual da floresta. Essa pedagogia dialoga com as perspectivas de resistir, insurgir e transgredir, a que Catherine Walsh (2013) faz referência.

Portanto, o conhecimento articulado às evidências históricas, enraizadas particularmente no modo de vida indígena, permitem questionar a colonialidade e entrever a emergência de práticas pedagógicas decoloniais.

Práticas, saberes e aprendizagem

A formação escolar e acadêmica, resultante de uma construção histórica pautada em elementos do projeto colonial, continua reproduzindo no ensino a herança da colonialidade/modernidade. Da análise dos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História, ainda, nos inquietava saber: quais práticas docentes foram visibilizadas? Aqui o interesse é descrever as possibilidades decoloniais para o Ensino de História a partir da participação de Mapu Huni Kuin em aulas-dialógicas nesses cursos de formação.

Ao entrever as práticas pedagógicas possíveis a partir dos ensinamentos de Mapu, para além das margens dos saberes eurocêntricos, é possível reconhecer os desafios do protagonismo acadêmico de docentes e discentes na lógica da pedagogia da autonomia como enfrentamento e superação da divisão e subjugação também dos saberes, promovidas pelo capitalismo no campo da educação brasileira. A dimensão da “medicina sagrada” na transcendência dos entes das florestas, das plantas e dos animais se apresentou como uma experiência social que aponta para uma

docência do “reexistir” e do “transgredir” à colonialidade, sob as orientações ancestrais. Neste sentido Mapu enfatiza:

O uso das plantas medicinais está se expandindo para o mundo todo. Mas devem ser consagradas com a orientação ancestral. Às vezes as pessoas usam essas medicinas sem saber exatamente o seu significado. A minha orientação é que as medicinas têm sempre que ser usadas com um propósito e com um objetivo. Se você é um estudante e vai consagrar aquela medicina, é importante ter a intenção de *sentir e entender a força* dela, para você se conectar com ela. Assim, você pode um dia oferecer para alguém sabendo que está compartilhando uma *ferramenta* com que você vai trabalhar consigo mesmo ao consagrar. Esse é o momento em que você vai estar pronto para realmente ajudar outras pessoas. (HUNI KUIN, 2021).

Desta forma, a pedagogia “viva” da floresta está intrinsecamente ligada a experiência do sujeito. Ao tomar como objeto do processo de ensino a “experiência” individual e/ou coletiva mostra que o “cotidiano” historicamente constituído com seus signos, sentidos, significados e ressignificados expõe suas relações socioculturais e espirituais. Trazendo à tona um posicionamento político ao ato educativo.

Em princípio, as *plantas medicinais* se apresentam como uma das práticas de consagrar, ou realizar uma experiência espiritual. As medicinas são ferramentas para liberar a sabedoria do *sentir* as conexões espirituais numa perspectiva de uma ação coletiva futura. Mas, adverte Mapu:

Com as medicinas sagradas não se brinca. Senão a pessoa pode se machucar. E acontecer que a pessoa que esteja com imunidade baixa tenha muito pesadelo ou dor no corpo. E *nós temos conhecimento* para poder fazer de uma forma certa, e ajudar as pessoas a reagirem de uma forma realmente positiva e receberem essa cura. Essa liderança se constrói a partir de um chamado e da dedicação pessoal a essa missão. A partir dos meus 12 anos, comecei a participar ativamente das cerimônias. Meu avô falou assim para mim: meu filho você quer trabalhar com isso? Já estou ensinando! Você quer trabalhar? Eu quero trabalhar, respondi. Então, disse ele, a partir de hoje você vai ter que *começar a estudar aquilo realmente*. (HUNI KUIN, 2021).

Ao ouvir Mapu relatar seu processo de formação como liderança espiritual, pensamos na perspectiva de uma teoria crítica “periférica” que possibilite a constituição de um fazer docente multidisciplinar para articular a proposta sistemática dos currículos de História aos conhecimentos que produzem as transgressões das ideias eurocentradas e binárias: natureza/cultura, mente/corpo, sujeito/objeto, matéria/espírito, razão/sentimento, unidade/diversidade, civilização/barbárie, muito presentes no modelo de produzir e conhecer das instituições educativas coloniais.

Como nos propôs Catherine Walsh (2009) e Paulo Freire (2002) pensamos a formação e o ensino de História a partir de diálogos e práticas, que se articulem com saberes excluídos da episteme eurocêntrica. Com isso podemos entrever que as relações humano/natureza estão interligadas ao corpo/espírito. O que aponta para o caráter “interdisciplinar” do ensino, ressignificando as fronteiras simbólicas entre as ciências.

O reconhecimento das diversas manifestações do conhecimento local, enfatizadas na diferença imposta pela colonialidade, permitem perceber nos entrecruzamentos culturais a superação do modelo binário de relação entre objeto e sujeito, ou seja, consagra a articulação entre objetividade e subjetividade.

Essa estratégia de intervenção pedagógica, antes de ser teórica, é uma construção metodológica empírica a partir da qual as experiências nos permitem dialogar com a filosofia de vida. E elaborar reinterpretações das ações significativas, ensejando a aprendizagem que nos permita perceber a realidade contemporânea através do estudo da História.

O entre-diálogo com a “medicina das plantas” nos incita ao protagonismo e à criatividade para buscar, mediante o *sentir* da conexão espiritual no ato de educar, desenvolver compreensão e possíveis respostas aos nossos desafios humanos ancestrais e contemporâneos.

O movimento da Jiboia no corpo como material didático da floresta

A pedagogia “viva” da floresta permite entrever possibilidades de decolonizar práticas pedagógicas a partir de diálogos entre saberes, como experiências e cotidianos próprias do interior das comunidades tradicionais amazônicas.

Assim, o reconhecimento dos movimentos da jiboia nos trânsitos culturais Huni Kuin se constitui como parte de lutas sociais e pela terra indígena, bem com o processo de democratização dos direitos humanos, da comunicação e do trabalho. E enseja uma prática educativa-crítica instigadora, política, moral, gnosiológica (FREIRE, 2002, p. 29), uma pedagogia anticolonial que interroga a “realidade” e cria campos de possibilidades de enfrentamento à colonialidade dos saberes.

Sob a perspectiva do movimento da jiboia, das cores e das pinturas em corpos marcados pelos Kenes Huni Kuin, se propôs uma pedagogia da floresta a partir de estratégias de intervenções criativas, mediadas no cotidiano do fazer-se da cultura Huni Kuin.

Narrados por Mapu, estes elementos que se movimentam no cosmo amazônico configuram uma identidade cultural. Através da utilização das cores e das pinturas corporais, a expressão cultural e a valorização da identidade Huni Kuin permite entrever uma potente pedagogia da floresta. Uma pedagogia que enfatiza as conexões entre os signos e símbolos visuais, presentes na história e na cosmovisão do povo Huni Kuin, fortalecendo individual e coletivamente o senso de pertencimento e a autoestima.

A jiboia se sobressai como símbolo de uma metodologia emancipatória, a partir da qual os movimentos entre homem/natureza são visibilizados mediante os signos culturais desenhados nos corpos. Estes, como “livros didáticos” vivos, podem ser lidos e reverenciados por aqueles que (re)interpretam os signos culturais contextualizados em seu modo de vida.

Mapu narra que, tanto quanto os kenés, a “*história da medicina da ayuhasca provem de um contato que tivemos no plano material*”. Isso

indica os elos entre transcendente-espiritual das chamadas plantas professoras (ALBUQUERQUE, 2011) com o cotidiano das comunidades indígenas, expondo uma cosmovisão de mundo amazônico.

A narrativa sobre *o espaço da fogueira*: “como elemento de *transmutação o fogo é a presença Divina*” (MAPU, 2021) nos permite compreender como as representações de um conhecimento profundo e sua transmissão entre gerações assume, dentro do pensamento holístico, a integração de aprendizados que ocorrem desde nascimento no próprio movimento na vida.

Mapu afirma que:

Muitas pessoas perguntam: você já estudou? qual ensino que você tem? Eu respondo: desde *o dia que nasci, que eu caí aqui nessa terra, até hoje nunca parei de estudar!* Esse mundo que nós estamos vivendo é a *grande universidade* para nós. Realmente as *plantas sagradas* esclarecem algumas coisas que nós. Elas são nossas professoras, elas nos orientam. Uma orientação para você conduzir um trabalho, para você poder realmente entrar dentro desse conhecimento, para você ajudar a curar as pessoas com a força que tem essa planta. (HUNI KUIN, 2021).

Ao dizer que o *“mundo que nós estamos vivendo é a grande universidade”*, Mapu demonstra como o movimento na vida se constitui no processo prático de aprender a aprender. Esse processo de aprendizagem também traduz posicionamentos críticos em relação às políticas públicas socioambientais e climáticas. E tornam visíveis as lutas pela terra e as lutas cotidianas que se tecem nos espaços de vivências, a partir de um fazer educativo dos signos e sentimentos que reivindicam as memórias ancestrais na/da sua história, das outras histórias, singulares e plurais do coletivo Huni Kuin.

O diálogo sobre o movimento da vida humana em sua relação com a natureza, na concepção das comunidades indígenas, inclui compromissos com a vida planetária. Nesta perspectiva afirma Mapu: *“se você estiver precisando, pode ter certeza que você vai receber a*

sua resposta da vida. Meu trabalho carrega essa responsabilidade. (HUNI KUIN, 2021).

A pedagogia outra, que nos apresentou Mapu (2021), expõe as rupturas com os modelos eurocentrados e (re)coloca o experienciar como método inovador do poder-saber, como algo que se exerce no convívio individual e coletivo para resolução dos desafios, quando explica:

Eu estava na minha terra indígena, que tinha algum problema que eu não estava conseguindo entender. Eu recorria à minha medicina e logo no outro dia estava com resposta. Porque para a pergunta que nós temos, para a dúvida que nós temos, *toda a resposta está dentro de nós*. Essa resposta vai emergir ao fazermos uma reflexão *através da meditação do silêncio, canalizando aquela força pelo propósito*, naquilo que a gente quer. A gente vai usar a força do pensamento e fazer ao trabalho para podermos realmente nos conectar com as florestas e os pássaros. (HUNI KUIN, 2021).

Os ensinamentos provocam ações efetivas estruturadas no campo de outras ações possíveis, canalizadas no *propósito*, na perspectiva de que a realidade existente se manifeste de maneira diferente. Assim, nos *movimentos*, nos *sons e ecos* dos/nos corpos que dialogam com o eu-transcendente e espiritual para reconhecer o/no *valor da vida a preciosidade da vida*.

Finaliza Mapu sua narrativa afirmando que:

Muitas das vezes não é preciso de medicamentos. Na falta de segurança em que a humanidade está, todo mundo em dúvida, apenas uma coisa nós podemos realmente resolver, e que eu vejo que é a cura da humanidade, nós sabemos, porque o amor é a cura. Temos a convicção de que realmente estamos contribuindo com a mãe natureza. Nós não podemos pagar por ninguém. O universo está balançando. Mas nós estamos fazendo nossa parte. Como povo nativo estamos reflorestando, estamos lutando pela preservação da natureza, estamos expandindo esse conhecimento para a humanidade. E isso está realmente repercutindo. Queiram conhecer! Mesmo que não forem usar, mas queiram saber! (HUNI KUIN, 2021).

Assim, “este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis” (FREIRE, 2002, p. 31). No

aprendizado da floresta, no vôo e na *visão da águia* têm-se o movimento de novas energias. Tanto o uso do *urucum-pintura vermelha* quanto a *nanam-pintura com jenipapo* revelam, no entre-pinturas, o corpo como moldura das *vertes da criação*, da existência e da reexistência das lutas coletivas, pela convicção da força do guerreiro, descrita de forma poética:

E a força do guerreiro faz você ser resistente e reexistir, porque tudo isso faz parte você. Tem que realmente se posicionar como guerreiro, porque aquilo vai passar. A força do guerreiro te firma! O guerreiro realmente representa você. Ao mesmo tempo, você se identifica com você. E já vai começar a receber energia dos seres vivos porque você está com a pintura. Você já se identificou com seres de luz. Você não vai se entregar. (HUNI KUIN, 2021).

Sob aspectos outros, tomamos a expressão marca decolonial do “sopro” produzido por Mapu ao final da aula dialógica. Um “som de pássaros” parece envolver um contexto poético e artístico, um campo estético que faz referência à relação entre o conceito de “sopro”, possivelmente associado à vida, à vitalidade ou espiritualidade, e os sons produzidos por pássaros.

Figura 7 - A marca decolonial do “sopro” no som-de-pássaros, o grito da liberdade para humanidade viva.



Fonte: Acervo da autora (Aula dialógica - Mapu Huni Kuin, 12 maio 2021)

A ideia da "marca decolonial" desafia as influências e estruturas coloniais tradicionais, buscando uma perspectiva alternativa, mais inclusiva e igualitária. Isso implica pensar que "sopro" ao se constituir como uma inspiração de respiração, vida, espiritualidade expressa certa proporção a metáfora da liberdade. Em diferentes culturas e, especificamente na cultura Huni Kuin ensinada por Mapu, o sopro está associado ao começo da vida, ao espírito ou a uma força vital.

Ao materializar o "som de pássaros" ao final da aula dialógica evocou os sons naturais reproduzindo o canto de pássaros, expôs a ligação entre homem-natureza e fez constituir no campo estética do corpo a expressão à tranquilidade, à natureza e à liberdade.

Assim, ao articular a expressão "marca decolonial do 'sopro' no som de pássaros" sobressaem a poética de descolonizar nossa percepção dos sons da natureza, especialmente os sons dos pássaros. Isso implica "olhar" além das narrativas tradicionais, que frequentemente têm raízes nas influências coloniais, e enxergar os sons dos pássaros como uma manifestação autêntica da vida e da espiritualidade, desconectada de interpretações eurocêntricas ou coloniais.

A imagem acima também indica o vestir-se de pintura. Esta prática indígena significa guardar no corpo os ensinamentos ancestrais e os entes da floresta. Desde muito cedo as crianças são preparadas para *"ser saudável e sempre comer bem, para ela estar sempre alegre. Porque o espírito da cura está dentro de você"*. Porquanto ao fazer *uma pintura, a magia do vermelho representa a força do guerreiro*. (HUNI KUIN, 2021).

De onde vem esse conhecimento? Diz Mapu:

Esse conhecimento que vem diretamente de nós, da origem que a gente tem! É uma história autêntica, uma realidade que nós vivemos. Tem muito pouco disso disponível na academia. Mas em muitos lugares a humanidade está buscando. E eu fico feliz de compartilhar esse conhecimento que nós temos, esse trabalho que nós fazemos e que eu acredito que vai ajudar muito vocês. (HUNI KUIN, 2021).

Frente a esses ensinamentos ancestrais, temos mais indagações que respostas. Acompanhando as reflexões de Paulo Freire, nos perguntamos: como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino? E acrescenta o educador: como aprender, sem ir conhecendo as manhãs com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Considerações finais

A narrativa de uma liderança política e espiritual como Mapu Huni Kuin convida-nos a decolonizar as práticas pedagógicas pelo reconhecimento dos saberes ancestrais vivos na Amazônia.

A perspectiva dialógica freiriana permitiu entrever uma pedagogia situada dos lugares e culturas através da arte da conversação, principal estratégia das aulas-dialógicas dos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História. Permitiu atenuar dificuldades de comunicações e lançar, na esteira da pedagogia “viva” da floresta acreana, uma esperança de registrar a natureza e o ser humano sob o signo do saber viver em plenitude e em harmonia com o planeta. Um processo de ensino-aprendizagem situado no mundo dos fazeres e do experienciar individual/coletivo, como afirma Mapu, para

manter e garantir o futuro do planeta e das novas gerações. Fico feliz por saber que as pessoas estão multiplicando através das suas pesquisas o conhecimento que aprendi com meu avô. Estou sendo privilegiado por sentar aqui e falar sobre esse conhecimento. Compartilhar esse saber com as Universidade, e de certa forma com todos, traz uma esperança. Pois indica que muita irmandade também está se voltando para essa conexão ancestral. Está se empoderando com essa reconexão. (HUNI KUIN, 2021).

Com esta perspectiva, consideramos que a imagem tomada do líder político e espiritual Mapu Huni Kuin, no momento final da sua aula dialógica realizando o rezo da floresta, encerra nosso texto dando início a novos diálogos de práticas pedagógicas decoloniais.

Da floresta ao mundo: os ensinamentos de Mapu Huni Kuin

Mariateresa Muraca

O capítulo “Tecendo diálogos de uma pedagogia ‘viva’ da floresta”, de Geórgia Pereira Lima, tem como propósito fundamental contribuir à reformulação das hierarquias estabelecidas pela colonialidade do poder e do saber, a partir da valorização de conhecimentos que foram historicamente marginalizados e que, em uma ótica decolonial, são colocados em círculo, com igual dignidade e autoridade, com saberes oriundos de outras bases e em particular da academia.

O contexto em que esse encontro se torna possível reflete o crescimento do interesse dos estudos pedagógicos pela perspectiva decolonial para compreender a realidade amazônica. Mais especificamente, é constituído pelos Cursos de Aperfeiçoamento de Formação Docente no Ensino de História da UNIFAP/UFAC: “Ensino de história: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas nas interamazônias” e “Pan-Amazônia: fronteiras e saberes de matriz africanas, indígenas e populações tradicionais”, onde, na interação entre ensino e pesquisa, colaboram pesquisadores acadêmicos e comunitários. Em particular, ao centro do texto se encontram os ensinamentos do líder espiritual Mapu Huni Kuin, fundador e cacique do Centro Huwã Karu Yuxibu, em Rio Branco-Acre, que colaborou na realização de duas disciplinas: “Pajalancias indígenas nas Amazônias” e “Povos originários amazônicos e a luta pela terra no Brasil”.

Os trechos das suas intervenções mostram e discutem alguns traços de uma “pedagogia viva da floresta” – de acordo com a nomeação adotada pela autora – detendo-se especialmente nas

sabedorias associadas às plantas professoras; à representação cultural da jibóia, do sapo e dos vôos dos pássaros; às pinturas corporais. Trata-se de aprendizagens baseadas na conexão com plantas e animais e amadurecidas pelo protagonista por meio da observação, da troca e da convivência com os mais experientes, em primeiro lugar o pai e o avô, no cotidiano de sua comunidade.

Os conteúdos mais interessantes são concentrados na última parte do texto, onde, através das palavras de Mapu Huni Kuin, aprendemos um pouco sobre seu processo de formação como líder espiritual e o sentido de cura cultivado pelo seu povo. É uma compreensão que parte do interior de cada um e cada uma e, portanto, funda-se em um cuidado integral (da alimentação ao estado emocional) desde criança; que valoriza o sentir e a relacionalidade com todos os seres vivos como fontes de orientações diante das problemáticas da vida e, portanto, se apresenta como uma contribuição significativa para os atuais desafios da humanidade. A partir desse enraizamento, também o conhecimento formalizado na universidade se torna um meio de fortalecer a capacidade de ler a realidade e intervir criticamente nela para transformá-la.

O testemunho de Mapu Huni Kuin, que protagonizou a condução da aula dialógica de que participou, configura sua coautoria dialógica também do texto desse capítulo. Sua intensa apresentação instigou a aprofundar o processo de construção e de realização dos cursos de aperfeiçoamento e das disciplinas nas quais ele participou mais diretamente.

O valor do capítulo está em potencializar uma tentativa que é essencial exercer sempre mais: ou seja, a de aprender a aprender a partir de conhecimentos, perspectivas, racionalidades, cosmovisões historicamente excluídas para enxergar a realidade em toda sua multidimensionalidade e profundidade, com o intuito de praticar saídas para a crise ambiental e social que hoje enfrenta a humanidade.

**A experiência do Centro de Formação Integral Tupinambá
(CEFIT) com seis povos indígenas do nordeste**

Cacique Paruanã Kariri-Xocó

Denízia Kawany Fulkaxó

Gabriela de Toledo Idzi Hadá

Heike Ursula Werner

Jacques Moendy Gauthier

Waldo Oliveira Andrade (Cacique Goby Boré)

Nos caminhos do sonho

Tudo começou no rezo, momento de entrega, confiança, aceitação e agradecimento à Mãe Terra, com a proteção e orientação do Caboclo Tupinambá. Apareceu a paisagem do projeto, que só pedia responsabilidade e realização.

O projeto do CEFIT foi concebido há 7 anos como Movimento Portal Tupinambá, num ritual com medicinas ancestrais, com participação de Rosemberg Silva, “Montanha de Rosas”, hoje no Astral, e do agora vice-cacique da Aldeia Portal Tupinambá, Josival Moreira Nankupé Fulkaxó-Tupinambá.

Através de Waldo Andrade - Cacique Goby Boré do Ecoparque da Mata - o Caboclo Tupinambá deu orientações em rituais posteriores com as medicinas sagradas: “Tem que reescrever a história hoje muito mal contada dos povos Tupinambá e Kariri, moradores originários do litoral norte da Bahia que foram massacrados, e assim fazer justiça na luz do Espírito Tupinambá”.

Algum tempo depois, o Cacique Paruanã Kariri-Xocó, com seu grupo de guerreiros, se aproximou do Waldo Andrade, sustentando a presença indígena no Ecoparque da Mata,

realizando rituais e trazendo a força do Toré para o dia a dia do povo da Mata.

Desse processo foi se fortalecendo o sonho, materializado com a criação, em 2020, da Associação Indígena Tekoá-Portal Tupinambá, que tem a missão de promover o processo de retomada da memória cultural do povo Tupinambá no litoral norte da Bahia, na região do município de Entre Rios. Ela vem permitindo a interação diária do território com a cultura indígena, pela presença constante dos indígenas Kariri-Xocó, além de ampliar a relação com diversos povos indígenas do Nordeste e das Américas, de maneira a resgatar esses saberes no/para o território, que outrora era terra dos povos Tupinambá, massacrados.

Para cumprir essa missão, “ela tece e fortalece laços antigos ou novos, realiza ações que regeneram o sentimento de pertencimento comum”. Uma das estratégias foi a formação do Centro de Formação Integral Tupinambá (CEFIT), com a missão de integrar os saberes ancestrais, às vezes esquecidos dos povos originários, aos saberes locais e aos conhecimentos trazidos por pesquisas acadêmicas, ampliando as relações de afeto e troca de saberes, estabelecendo uma dinâmica capaz de promover mudanças tanto no local do encontro quanto nos locais de origem dos participantes.

A intenção do projeto é atingir o máximo de comunidades indígenas do Nordeste. O CEFIT é concebido como estrutura permanente de referência e articulação das atividades (alternância teoria/prática), com o objetivo de levar essa “Formação Integral” para as aldeias dos diferentes povos dos Estados do Nordeste, e com a perspectiva de que os jovens tenham a possibilidade e o desejo de ficar na Terra. Hoje, muitos estão migrando para as cidades por causa das dificuldades financeiras e da penetração nas aldeias da cultura individualista de consumo capitalista de massa.

O projeto é um indutor de *permanência na Terra e cuidado com a Terra*. Esse cuidado foi perdido e vemos nas aldeias muitas queimadas desnecessárias, muito lixo acumulado, falta de água

potável e esgotamento sanitário... uma realidade oposta ao imaginário sonhado.

De fato, o imaginário do sistema capitalista está reproduzido dentro das aldeias. O CEFIT tem a ambição de unir os povos para o resgate dos saberes e da sabedoria ancestrais no cuidar da Mãe-Terra, fortalecer as aldeias para que a juventude permaneça, a partir de um modo de produção agroecológico, gerando renda e regeneração da biodiversidade.

Um aspecto fundamental da nossa metodologia é ter, de um lado, o diálogo entre os saberes acadêmicos, as pesquisas universitárias mais avançadas em termos de respeito ambiental e de outro, toda a sabedoria ancestral dos diferentes povos indígenas. A Aldeia Tekoá-Tupinambá tem por missão ser uma referência para outras aldeias do Nordeste, dando visibilidade e firmeza a cada povo na luta pelo *Bem Viver* herdado dos ancestrais, no ambiente do século 21.

Brasil-Alemanha: Os inícios da realização do sonho

Heike Ursula Werner, que há 12 anos trabalha como voluntária para a associação alemã "Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder" - fundada em 1994 pelo jogador de futebol brasileiro Giovane Elber, com muito sucesso na Alemanha - conheceu o projeto de retomada da cultura Tupinambá em sua estadia na região e percebeu que poderia fazer a ponte entre o trabalho da sua associação na Europa e o movimento de retomada.

Em 2020, essa associação recebeu a proposta de aplicar dinheiro para um fundo da Agenda 2030 a favor de um projeto novo centrado na sustentabilidade, com a regra de 70% doados através da "Agenda 2030" (Agenda do Meio Ambiente do Rems-Murr-Kreis) e 30% através da associação "Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder".

Assim, em conversas com Waldo Andrade, Cacique Goby Boré, fundador de muitas iniciativas e da Aldeia Indígena Tekoá Portal Tupinambá, nasceu a ideia de criar uma escola Indígena

Tupinambá no terreno da aldeia, doado por Filippo Garrone, grande apoiador da causa.

A princípio foi redigido o projeto e no início foram recebidos 3.900 Euros. Com esse dinheiro podíamos realizar pouca coisa. Enquanto a pandemia mudava nosso mundo massivamente, inclusive a vida dos indígenas, continuamos a confiar. Nesse momento, a Associação Indígena Tekoá Portal Tupinambá foi fundada e realmente aconteceu um milagre. A ideia de criar uma Escola Indígena inspirou as pessoas que eram responsáveis pela distribuição do fundo da Agenda 2030: ganhamos um prêmio de 8.500 Euros.

Com essa mudança, agora somado aos valores vindos da associação alemã (30% a mais), tínhamos, ao todo, uns 16.000 Euros. Isso foi a base que se criou para pensarmos de novo como seria possível a realização de uma parte da ideia inicial. O projeto assim redefinido - com fortes justificativas pedagógicas freirianas trazidas pela sociopedagoga Cássia Virgínia Moreira de Alcântara - ainda devia ser aprovado.

Depois de muitos desafios conseguimos receber o recurso a partir de maio de 2022. Agradecemos à Agência do meio ambiente do Rems-Murr-Kreis e à associação "Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder" (Fundação Giovane Elber) por todo o suporte e flexibilidade durante o processo. Esse foi o início do CEFIT - com muita burocracia bancária que superamos -, projeto cuja implantação é de fundamental importância ao considerarmos tudo que pode crescer a partir dessa semente.

A implantação do projeto

A primeira experiência do CEFIT ocorreu entre o período de 06 a 20/06/2022, na Aldeia Tekoá-Portal Tupinambá, com realização de dois módulos: "Saberes Ancestrais" e "Terra, Saúde e Bem Viver". Participaram 23 crianças e seus acompanhantes, oriundos de 6 povos (ao todo, 44 participantes e 16 apoiadores voluntários): Tupinambá e Kamacã (Bahia), Kariri-Xocó (Alagoas), Fulni-ô,

Fulkaxó (Sergipe e Pernambuco), Macuxi (Paraíba), mais duas formadoras do povo Teruya (Colômbia). A formação completa, com autofinanciamento e apoio da União Europeia, deve ainda ter 18 módulos para expansão em várias aldeias de povos nativos do Nordeste.

Queremos aqui expor a montagem institucional do projeto, sua realização e avaliação, assim como as perspectivas teóricas abertas para a reflexão intercultural sobre a educação ao Bem Viver, pelo diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos respeitosos da natureza e do ser humano. Foi determinante a atuação de Melissa Xapy Mirim Branco na produção executiva e assessoria técnica do projeto.

Das oficinas de educação aos saberes ancestrais

O projeto CEFIT favorece, como subprojeto educacional dentro de uma perspectiva política, econômica e cultural global, a geração de autonomia para os povos indígenas da Aldeia Indígena Tekoá/Portal Tupinambá, hoje com forte presença Kariri-Xocó. Somente através da educação se poderá efetuar a transferência e preservação dos saberes indígenas.

Assim, damos prioridade à transmissão de saberes multiétnicos, trazendo não apenas o conhecimento teórico, mas também, na perspectiva freiriana de uma pedagogia da libertação, da esperança e da alternância, o conhecimento prático – na execução de tarefas que permitem gerar continuidade, duração e transmissão entre gerações no processo de autonomia para os povos envolvidos. Nesse sentido, foram realizadas 12 oficinas, metade no módulo “Saberes ancestrais” e o restante no módulo “Terra, Saúde e Bem Viver”, como descritas no texto a seguir:

Módulo I – Saberes Ancestrais

- 1 Oficina de Maraca
- 2 Oficina de Pawi/Chanduca/Cachimbo
- 3 Oficina de Pintura Corporal
- 4 Oficina de Colares e Trançados Indígenas

- 5 Oficina de Cerâmica
- 6 Oficina de Língua Indígena
- Módulo II- Terra, Saúde e Bem Viver**
- 7 Oficina de Sistemas Agroflorestais I
- 8 Oficina de Sistemas Agroflorestais II e Banco de Sementes Crioulas
- 9 Oficina de Meliponicultura (cuidando de abelhas nativas sem ferrão)
- 10 Oficina de Cocar e Saias Ritualísticas
- 11 Oficina de Saneamento Ecológico e Permacultura
- 12 Oficina de Medicinas Ancestrais

A aspiração integradora de saberes

Todos os saberes são aliados à preservação do meio ambiente e incluem a cocriação de saberes materializados na prática, dentro da diversidade de tecnologias naturais, sustentáveis e orgânicas em um processo intercultural, ou seja, dentro de um projeto multiétnico que busca gerar e absorver conhecimentos e tecnologias que nos ponham em posição de autonomia alimentar, econômica e financeira. Através do projeto-mãe e das suas subdivisões, buscamos captar os recursos necessários para iniciar, dar continuidade e expansão, conforme projetado.

A produção - agrícola de produtos orgânicos - através de sistema agroecológico, pecuária orgânica, piscicultura orgânica, avicultura orgânica, ecoturismo, apicultura orgânica - é também uma promoção da cultura e das tradições: produção de insumos, artesanatos, vestuário, adereços, alimentos e demais dentro do sistema cooperativado gerando alimentação para subsistência e renda comunitária, de forma a gerar autonomia e independência. Assim, trata-se de:

- a) Promover a formação e informação dos povos associados no sentido da construção da autonomia.
- b) Promover a transmissão dos saberes ancestrais, arte, culinária, uso das ervas e plantas, saúde e autonomia da mulher indígena.

c) Exercitar a língua Dzbukuá como um dos idiomas originais da aldeia, com o ensino e exercício da língua por professores indígenas e práticos na língua.

Entendemos que para alcançar tais objetivos se faz necessária a promoção da Educação Integral. Este projeto surge num momento político em que os povos indígenas necessitam de parcerias oriundas da Sociedade Civil nacional e internacional, tendo em vista que o Governo Federal Brasileiro tem se ausentado cada vez mais do apoio aos povos indígenas e outras minorias, dentro de um projeto de governo genocida que vem dizimando os povos indígenas [texto escrito em 2022].

O Centro de Formação Integral Tupinambá (CEFIT) vem suprir lacunas do governo brasileiro e atender a povos indígenas ofertando educação integral. Ele vem avançando ao apresentar um projeto de educação integral bilíngue, que concebe a língua como uma construção sociocultural que se perpetua ao ser compartilhada já no convívio das crianças com os mais velhos, em situações de aprendizagem informal e nos rituais sagrados.

Dessa forma, as atividades de educação formal continuam vinculadas à escola e o CEFIT exerce a função de preservar e difundir as práticas culturais dos povos Tupinambá, Kariri-Xocó, Fulni-ô, Fulkaxó, Macuxi e Kamacã.

Portanto, o objetivo é oferecer às crianças desses povos uma formação dentro dos saberes indígenas e ancestrais, que se agregam à educação formal escolar. Pretende-se, através de ações pedagógicas que vão além do currículo nacional obrigatório, formar o ser em sua totalidade integradora, garantindo o seu pleno desenvolvimento nas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e espiritual, no diálogo entre formação indígena e acadêmica. Um projeto que se enquadra na concepção da educação integral como ação descolada do espaço escolar. Por isso, ele cumpre a função de ensinar vivências e relações que extrapolam consideravelmente o espaço escolar.

Não se trata de ampliação da carga horária escolar, mas sim da criação de um espaço próprio dos povos nordestinos para que eles

se juntem e interajam na realização de atividades educativas diretamente relacionadas às suas culturas e práticas sociais, na visão do Caboclo Tupinambá da formação integral do Ser, a qual inclui fortemente a espiritualidade.

Entendemos que, a partir desse projeto educacional, estaremos restituindo aos nossos povos uma forma natural (vinda da cultura ancestral) e justa de vida, preservando o meio ambiente, criando autonomia e assim gerando independência e liberdade para nossos povos.

Os povos indígenas no Brasil passaram a conviver com a constante ameaça de extermínio, comandada por um grupo de milicianos, genocidas e assassinos que estão hoje, em setembro de 2022, no Governo Federal, determinados a descumprir a Constituição, com um projeto claro de etnocídio em curso, desmonte de todas as instituições de proteção aos povos originários, às comunidades tradicionais e às minorias do país. Esse governo é também determinado a flexibilizar todas as leis ambientais, a fim de privilegiar os donos do agronegócio. Hoje, essas forças são o maior câncer social do meio ambiente, elas contam com o apoio do governo para invadir e explorar as terras indígenas.

Nesse contexto, nosso Projeto inscreve-se numa Cultura de Resistência que resguarda, protege, preserva e reforça nossa identidade como verdadeiros povos originários deste país.

Todo o projeto foi trabalhado dentro dos aspectos éticos, técnicos, pedagógicos e educacionais na busca de dar conhecimento e transmitir saberes ancestrais que possam gerar recursos financeiros que não apenas tragam subsistência, mas, principalmente, independência e fortalecimento da espiritualidade ancestral.

A realização de atividades e oficinas com ênfase cultura

- **No primeiro módulo, no primeiro dia** da formação propriamente dita, após a recepção dos participantes no dia

anterior, aconteceu a Trilha na Mata, com interação com a mata sagrada e Banho de Floresta e Rio Timbituba.

De noite, Leila e Kena Soto, duas indígenas do povo colombiano Bari-Yukpa, ministraram a oficina *Teatro de Bonecos*, tradição ancestral do seu povo, para que as crianças e adolescentes expressassem sua própria cultura por meio dos fantoches.

- **O segundo dia** começou com um *Livre Brincar/Brincadeiras* dos povos originários e pela tarde foram apresentados os povos participantes da formação, com uma roda de conversa incluindo os pajés e caciques, assim como a Secretaria de Educação e Cultura do município de Entre Rios/BA.

De noite, todo mundo se juntou num Toré ritual com cantos sagrados.

- **No terceiro dia** vivenciamos a *Contação de Histórias*, com 3 animadores, o vice-cacique Nankupé Tupinambá Fulkaxó, Jacques Moendy Gauthier e Kayioká Kariri-Xocó, sob a coordenação de Denízia Kawany Fulkaxó, realizando uma leitura dinâmica da história contida no segundo volume da coleção “KARIRI XOCÓ, Contos indígenas”: A Maraca e a História dos Astros. “Os astros eram uma prática comum entre os povos que se identificavam com corpos celestes associados aos objetos ancestrais dos povos nativos” (p.25). A posição dos corpos celestes era de grande importância nas curas administradas pelos pajés (xamãs), junto com a sabedoria das plantas sagradas. A maraca, com as sementes representando astros girando no seu interior, participava das rezas e curas. Nessa história, três mulheres vindo de longe chegam ao pajé para pedir cura. Os diálogos que foram apresentados aos alunos e alunas evidenciam as razões das procuras de curas e dão ao pajé a oportunidade de explicar a origem da maraca e sua maneira de confeccioná-la, em relação com os planetas. A contação da história foi seguida por uma oficina de confecção por cada aluno e aluna da sua própria maraca. Todos e todas aprenderam a dançar o toré na potência do maraca.

Pela tarde, Tawrã Kariri-Xocó ministrou a oficina de Pawi-Chanduca/Cachimbo, sempre na dinâmica de explicar sua origem

e importância cultural, para que depois cada participante confeccionasse seu cachimbo. O tabaco nativo não é fumado como fumam os não indígenas, mas aspirado e soprado, em agradecimento às energias espirituais da Natureza e conexão com elas, a Terra e o Grande Espírito.

De noite, os cachimbos foram consagrados ao Fogo antes do rezo semanal que acontece na aldeia a cada quinta-feira.

- **No quarto dia**, Valdete, anciã Kariri-Xocó, ministrou a *oficina de argila/cerâmica*, sempre na mesma didática de explicar sua origem e importância cultural antes da confecção de potes pelos participantes.

Pela tarde, Kawany e Kawá Kariri-Xóco ensinaram as *pinturas corporais*, com as mesmas didática e pedagogia. Na continuação foram pintados os utensílios de cerâmica.

De noite foi exibido um vídeo realizado pelo SESC-São Paulo e em seguida cantamos na fogueira.

- **No quinto dia**, o pajé Arypuanã Tupinambá, o mago Romullo Oliveira e Aycrã Tupinambá explicaram e ensinaram as *medicinas ancestrais*.

Pela tarde preparamos a medicina sagrada dos povos nordestinos, a Jurema, que foi consagrada de noite pelo Pajé Soyre Fulkaxó, os Caciques Tchydio Fulkaxó e Paruanã Kariri-Xocó e Tawanã Kariri-Xocó.

- **No sexto dia** aconteceu a oficina de *colares e trançados* indígenas com os ministrantes Tkawanã Fulkaxó e Aruanã Kariri-Xocó.

De tarde, dois ministrantes, Kariri-Xocó, Tawanã e Kofo, ensinaram a origem, importância e confecção do *Sagrado cocar e das Saias ritualísticas de palha*, que foram consagrados na fogueira pela noite.

- **O segundo módulo**, ou seja, **o sétimo dia** da formação, iniciou com o reconhecimento e a *consagração da nova terra da Aldeia Tekoá-Tupinambá*, registrada em cartório como propriedade indígena, com um ritual de agradecimento à Mãe-Terra e aos espíritos do lugar.

- **Pela noite do nono dia** da formação integral teve uma sessão de *Cinema étnico com pipoca*.

- **No décimo segundo dia** aconteceu a oficina de *línguas indígenas* com o formador e pesquisador Nhenety: além de noções básicas sobre duas línguas, foi explicado o sentido dos cantos que acompanham o Toré ritual. De noite dançamos e cantamos o Toré de encerramento da formação.

- **O décimo terceiro dia** foi consagrado à *avaliação da formação e ao planejamento da alternância* que permitirá a multiplicação em várias aldeias dos saberes/sabedorias adquiridos. Pela tarde foram entregues os certificados, com homenagem aos parceiros/parceiras beneméritos da Aldeia Tekoá-Tupinambá.

Atividades e oficinas

A realização de atividades e oficinas com ênfase econômica aconteceu no segundo módulo, “Terra, Saúde e Bem Viver”.

- **Nos sétimo e oitavo dias** aconteceu a oficina de *Sistemas agroflorestais (SAF), Solo Vivo* com o ministrante André Igor no dia inteiro e, de noite, a apresentação do Banco de Sementes Crioulas do Litoral Norte da Bahia. Nessa oficina foram dados: uma introdução teórica sobre a agroecologia e os sistemas agroflorestais, a leitura de paisagem, o planejamento do consórcio produtivo e a preparação do solo para implantação do SAF na Aldeia Tekoá Tupinambá, a preparação de terra adubada e o plantio em tubetes de espécies florestais da Mata Atlântica.

No segundo dia de realização dessa oficina foi realizada a apresentação das mais de 60 variedades de sementes do Banco de Sementes Crioulas do Litoral Norte da Bahia, banco que está sob guarda do PA-RBMA, Parque-Reserva de Biosfera da Mata Atlântica *Ecoparque da Mata*. Na continuação foram preparados os berços e foi implantado o SAF (Sistema Agroflorestal), com plantio de coquetel de sementes crioulas consorciadas, como bananeiras, feijão, mandioca, coqueiros e ervas aromáticas (alecrim, arruda e

manjeriço) na nova terra da Aldeia Tekoá Tupinambá, conforme planejado na oficina do dia anterior.

- **No nono dia** foi realizada a oficina de *Meliponicultura*, com Damaceno Edenilson da Silva como ministrante, no dia inteiro. Nessa oficina foi realizada a exibição do vídeo *Bee Movie*, introdução teórica sobre a meliponicultura (cultivo de abelhas nativas brasileiras sem ferrão), com apresentação dos seus benefícios e principais produtos, entre eles o própolis, o pólen e o mel. Em seguida foram estudadas as caixas de abelhas com suas respectivas colmeias e foi realizado o manejo do meliponário do PA-RBMA Ecoparque da Mata, com degustação dos produtos.

- **O décimo primeiro dia** foi o dia de *Saneamento Ecológico - Permacultura*, sendo Gabriela de Toledo Idzi Hadá responsável pela oficina ao longo do dia. Foi trabalhada a Introdução à Permacultura, com apresentação da sua flor e dos seus princípios éticos. Foi realizada uma abordagem da passagem do tempo a partir da diversidade etária dos participantes, que variava de 2 a 72 anos de idade, reforçando a importância da relação intergeracional para a promoção da regeneração planetária a partir da abordagem do Bem Viver. Como elemento prático destacou-se a importância do tratamento das excretas como maneira de proteger as pessoas, o ambiente e as águas e foi realizado um diálogo sobre o saneamento ecológico, com o dimensionamento e a prática de construção a partir de uma maquete de uma Bacia de Evapotranspiração (BET), utilizada para o tratamento dos esgotos gerados no uso do vaso sanitário com água. Foi apresentado ainda um modelo rústico de sanitário seco e foram dadas orientações sobre seu manejo.

Para concluir a oficina foi realizada uma reflexão sobre a vida e nossa relação com ela a partir do *conjunto de vídeos* de produção indígena produzidos pelo Grupo de Estudos Selvagens, denominados *Flechas Selvagens*¹. Para cada uma das seis Flechas (1 - Serpente e a Canoa; 2 - O Sol e a Flor; 3 - Metamorfose; 4 - A Selva e a Seiva; 5 - Uma Flecha Invisível; e 6 - Tempo e Amor) refletimos

¹ Ver as referências bibliográficas (SELVAGENS, 2022).

sobre nosso pertencer ao mundo e como existem diferentes maneiras de sentir. O uso dos filmes do *Selvagens* foi muito importante para o processo, já que conseguimos conectar o conteúdo da oficina a partir de elementos filosóficos e de abordagens produzidos por indígenas; isso gerou nos participantes uma atmosfera de alegria, interesse e pertencimento.

- **No último dia** aconteceu a *avaliação do conjunto da formação integral* e a entrega de certificados e homenagens.

A avaliação do projeto

Destaca-se a fala do Cacique Paruanã:

Agradeço pela escrita deste livro, muito importante para nosso Brasil conhecer mais a importância dos indígenas aqui na terra. O CEFIT vai ajudar no futuro muitas comunidades que estão perdendo nossas tradições, porque muitas pessoas não têm os conhecimentos que nós temos, vocês e outros irmãos. É uma troca. Muitas tradições estão se perdendo. O CEFIT é um incentivo para poder melhorar mais ainda todo povo indígena. É muito importante trazer esses saberes indígenas.

Reflexão sobre a filosofia do projeto

A filosofia, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, é a elaboração de problemas, a criação de conceitos e a identificação do “personagem conceitual” que se manifesta na obra: *O que é filosofia* (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

- Esse personagem é caracterizado pelos afetos que atravessam a obra, por exemplo, temos o Proletário em Marx, o Investigador em Hume, o Questionador em Sócrates. Aqui não tem dúvida de que o próprio autor/pensador da formação foi o Caboclo Tupinambá, dono do lugar e inspirador das sessões de medicina sagradas e dos rezos nos quais apareceu intuitivamente a possibilidade e necessidade de uma formação integral da juventude das aldeias dos povos indígenas do Nordeste.

- Os problemas, segundo Deleuze e Guattari, não são problemas no sentido, na linguagem cotidiana e na vida prática, de

“Tenho um problema...”. Um problema, filosoficamente, é uma dificuldade no pensamento, que pode se manifestar na forma de uma contradição, um conflito de sentidos ou um paradoxo. Por exemplo, o problema fundamental que Marx resolveu é o paradoxo do valor do trabalho, ao mesmo tempo presente no preço da mercadoria que ele gerou e como salário que ele recebe. O gênio de Marx foi de substituir a noção escura de “valor do trabalho” pelo conceito de “valor da força de trabalho”, sendo a força viva do trabalhador uma mercadoria que o capitalista compra no preço do mercado, mas que cria uma mais valia que será integrada no valor final da mercadoria produzida pelo próprio trabalhador. E como toda mercadoria, a força de trabalho custa, *no máximo*, o necessário para reproduzi-la: alimentos, moradia, mínimo de qualificação e manutenção de uma saúde mínima. Quanto menor esse preço, maior o lucro do proprietário da empresa. Já é bom enfatizar que a criação por Marx do conceito de “valor da força de trabalho” expressa um afeto: a solidariedade com a classe operária, cuja exploração deve ser compreendida com a precisão da Economia Política - e não apenas moralmente denunciada, o que traz nada para a prática concreta - a fim de lutar eficazmente e acabar com essa exploração.

Qual o problema elaborado pelo Caboclo Tupinambá na idealização do CEFIT? Não apenas como questão prática, mas no pensamento, sabendo que a grande questão filosófica não é a de interpretar o mundo, mas sim, transformá-lo, com pensamentos ousados, inovadores, arriscados a serem experimentados, na vida mental e na vida física, bem pé no chão, num vai e vem permanente entre teoria e prática?

Outra dimensão traz a espiritualidade geradora de intuições, tal como foi a “visão” do CEFIT num ritual ancestral, na mediação do Caboclo Tupinambá. Na interculturalidade crítica devemos obviamente elaborar problemas *na dimensão intuitiva do sensível-espiritual*.

Outra maneira de nos expressar: o que está em jogo *no pensamento* quando se considera que os povos nativos devem

preservar e ampliar suas culturas ancestrais, trocar conhecimentos com as pesquisas acadêmicas mais avançadas em desenvolvimento ecossustentável, para poderem manter a juventude na terra, com dignidade e renda boa - e com vínculo forte com a Ancestralidade?

“Qual seu problema, Senhor Caboclo Tupinambá? Como se dançam os paradoxos na educação intercultural com raízes na mata?” Parece que *a articulação entre o indivíduo e o coletivo de seres humanos e não humanos* é o tema a ser pensado. O coletivo é a aldeia com os vivos, o respeito recíproco - e também com os antepassados, sempre presentes no cotidiano. Mas existem outros “coletivos”, a televisão, o imaginário do consumismo e do interesse individual em concorrência com outros egocentrismos, certa preguiça em se responsabilizar...

Assim, o indivíduo é múltiplo: ele pode ser atravessado pela espiritualidade, descobrindo seu valor, sua singularidade e a beleza do seu aporte no trabalho coletivo em interação com os outros, humanos e não humanos, como pode se afastar da dinâmica ancestral e comunitária, pensando apenas no seu eu separado da linhagem dos antepassados e das necessidades da comunidade.

É necessária a produção de *imagens criativas de autonomia e responsabilidade coletiva e individual*. O trabalho de Kawany (Denízia Cruz) e Caco Bressane na Série de 5 livros - entre os quais já 3 publicados -, divulga histórias a serem contadas às crianças como uma potente resposta a essa necessidade de nos projetarmos, todas as gerações juntas, para um futuro de Bem Viver nas aldeias dos povos nativos nordestinos (ver CRUZ, Denízia Kawany Kariri-Xocó. *Kariri Xocó - Contos Indígenas*. São Paulo: SESC- São Paulo, 2019 etc. – ainda em cursos de publicação).

- Os conceitos são as grandes criações filosóficas. Cada filosofia articula conceitos, como palavras criadas pelos pensadores ou como palavras ressignificadas, de maneira extremamente clara e precisa, articulando-se com outros conceitos para criarem a paisagem de pensamento característica de tal ou qual filosofia. Por exemplo, uma noção muito comum, mas também muito vaga, como a de “ser”, recebe um significado totalmente diferente em Platão e em

Heidegger. Platão criou seu conceito de Ser e a partir dele uma compreensão das essências puras, cuja existência experimentamos no nosso mundo sensível de maneira velada (assim, o triângulo do geômetra existe de maneira impura nos objetos triangulares, nunca totalmente idênticos à Ideia encontrada pelo matemático; a Justiça em si – que o cristianismo considera uma ideia divina – manifesta-se apenas como uma sombra no mundo político humano). Em Platão existe a dinâmica de pensamento Ser-Essência-Aparência, que o cristianismo e o espiritismo ressignificaram como Deus-Alma-Corpo ou Deus-Eu superior-Ego...

De maneira oposta, Heidegger afirma que não há elo nenhum entre o Ser e as essências. O Ser não é uma essência superior, e sim um Existir, uma presença ao mundo como existência inquieta, marcada pelo Tempo, pela Angústia e pela Morte. Existindo, nós humanos vivemos com a questão, a inquietação sobre o Sentido dessa existência sempre em relação com outros “Existentes” - e nenhuma filosofia, religião, ciência, atividade artística ou cultural pode nos trazer respostas comprovadas. A razão falha. Se existe um Ser superior, ele fica como questão a sempre ser ativada, qualquer que seja nossa filosofia, religião etc., cujas respostas podem paralisar nossa atividade de pensar, nos dando conforto e minimizando a saudável angústia.

Nós estamos aqui, com a presença da ancestralidade indígena, num outro mundo de ser/estar, nem platônico nem existencial, onde não se trata de essência nem de Ser. Ouve-se o silêncio dentro dos sons e das falas, dentro da música e dos cantos dos pássaros, ouve-se o silêncio dentro do Silêncio. As cores, os cheiros, os sons da Natureza expressam o infinito, o vazio e o Amor, e captamos suas vibrações.

Vê-se que o pensamento sempre mexe com afetos, e as ciências cognitivas de hoje confirmaram que todas as atividades intelectuais, inclusive a resolução de problemas matemáticos muito abstratos, mobilizam no cérebro áreas de afetos. Por essa razão é válida a noção de *confeto*, que nos faz sair da ilusão de um pensamento puro, da lógica de conceitos que seriam, na ideologia

de muitos filósofos, completamente abstratos do corpo e do nosso lado sensível. Ver-se-á igualmente que, ao lado dos “confetos”, identificamos os refinados “intuicetos”, misturas de intuição e conceito, particularmente pertinentes em estados de transe ayahuasqueiro ou juremeiro, no rapé ou no rezo.

No projeto do CEFIT, o ponto de partida é a *Ética da União*, muitas vezes evocada pelo Cacique Paruanã: os povos eram unidos através dos seus rituais, do trabalho coletivo e da educação da juventude pelos mais velhos, o pajé cuidava do bem-estar, da saúde e do bem-viver espiritual, o cacique mantinha a coesão ao trabalhar a favor da comunidade inteira. Essa ética está hoje em perigo, por causa da invasão cultural do capitalismo e da sua cultura de massa, com o individualismo crescente, a perda dos valores ancestrais, a ignorância dos saberes e da sabedoria tradicionais. A juventude está perdida, não sabe mais como viver dignamente com os recursos tradicionais, materiais e espirituais, e ignora as aberturas possibilitadas por tecnologias ambientais de agricultura, reflorestação, criação de animais etc. Além disso, perde-se a *Ética do Cuidado*: cuidado com a Terra, cuidado com o outro, cuidado com a comunidade, cuidado com a espiritualidade.

O projeto é uma arma de resistência e conquistas duradouras contracoloniais para os povos nativos do Nordeste, um arco-flecha agindo no agora e para as gerações futuras. Ele é *unificador*, a partir da aldeia Tekoá-Tupinambá, cujo padrão está aberto para reprodução em grande escala, ele é *cuidador*, com a espiritualidade de cada povo e seus Encantados, com a Terra, mãe de todos, com as comunidades (com suas diferenças e originalidades) e com o próprio ser indígena, que queremos ativo na luta pela autonomia crítica frente à invasão muitas vezes inconsciente pela cultura capitalista. “Minha força é minha ancestralidade” diz a camiseta de Kawny Iraminom, formador Kariri-Xocó no projeto.

É importante associar a *Ética da União* e do *Cuidado* ou se preferir, do *Unir* e do *Cuidar*, ao conceito de *contracolonialidade*. Ela é diferente da *decolonialidade*, muito teorizada por pesquisadores e pesquisadoras da academia.

Antônio Bispo dos Santos, lavrador e morador do quilombo Saco-Curtame, em São João do Piauí – PI, é o criador do conceito de contracolonialidade. Ele foi professor da disciplina “Encontro de Saberes” na UnB em 2012 e 2013 e pertence à rede de mestres docentes do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da UnB. Contracolonizar, diz ele, “é contrariar e não sentir a dor que esperam que sinta”². Dor do colonizado em processo perpétuo de colonização material e cultural, que acaba duvidando de si, machucando a si próprio com conflitos internos, entregando-se às forças coloniais que dominam a sociedade, colocando no seu rosto negro ou indígena uma máscara branca, branca e sofrida.

A criação ou sustentação de afetos positivos de confiança e fé (em si mesmo, na comunidade, na Terra-mãe e na espiritualidade, nas novas gerações e na força da ancestralidade) é um dos objetivos do CEFIT. Esses afetos são a base psicossocial da resistência e construção de um devir novo, inédito. O coração indígena firme e alegre do século 21 não é o mesmo de antes da colonização, nem, obviamente, da colonização. Ele é amplo e aberto o suficiente para acolher os ancestrais e as forças espirituais cósmicas, os encantos da terra e da floresta, assim como os saberes acadêmicos de vanguarda, criados por aliados e aliadas na luta pelo amor e pela união, pela preservação do planeta e pelo respeito a todo ser, humano e não humano.

Vê-se que a perspectiva é inversa da “decolonial”. Os teóricos da decolonialidade estão dentro da academia, da universidade que chegou com o colonizador e possui um inconsciente (e infelizmente, muitas vezes, um consciente) colonizador, ao negar, combater ou, de maneira mais branda - mas muito eficaz! -, marginalizar ou ignorar os saberes nativos ou vindos da África junto com os povos deportados.

² Ver reportagem de Joana Gorjão Henrique (2020). Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/10/28/culturaipsilon/noticia/antonio-bispo-santos-contracolonizar-contrariar-nao-sentir-dor-esperam-sinta-1936929>. Acesso: 20 maio 2023.

Quando o Cacique Paruanã enfatiza a *União*, ele não apenas fala de unir as pessoas dentro das comunidades, nem apenas de unir os povos indígenas. A União diz respeito ao mundo não indígena também, para o futuro sustentável do planeta graças à União dos saberes, no respeito das diferenças de cada um/a. A contracolonialidade vai do centro espiritual, da ancestralidade indígena para o mundo de fora, com seus centros acadêmicos, universidades e núcleos de pesquisas. É uma contaminação da instituição *eurodescendente* (conceito criado por Jacques Moendy Gauthier para colocar nas suas dimensões certas quem fala de “afrodescendência”, pressupostamente oposta ao universalismo europeu!), com seus aspectos colonizadores e suas possibilidades decoloniais, pelo *Bem Viver em Plenitude indígena* de *Abya Yala*, a Terra Viva dos nativos invadidos e não descobertos.

Na sua fala, o Cacique Goby Boré insiste na *Permanência* do centro de referência CEFIT na aldeia Tekoá Tupinambá, vetor de *Permanência* dos indígenas nas suas terras, com recursos suficientes para se manterem e intensificarem as tradições, a ancestralidade na educação dos mais jovens.

Assim temos o conceito cheio de afetos alegres e vivos (o que na Sociopoética é chamado de “confeto”, mistura de conceito e afeto), o *confeto* de *União-Cuidado-Permanência* na luta contracolonial pelo Bem Viver. Pode ser uma maneira de dar precisões sobre o *Amor* e a *Interdependência de todos os seres* no contexto de hoje, conhecimentos intuitivos e espirituais que estão no centro do ensinamento das plantas médicas e professoras, Jurema e Ayahuasca sagradas, que tradicionalmente os povos nativos do Sul de Abya Yala consagram.

Reflexão sobre a metodologia, didática e pedagogia do projeto

Com a força da medicina sagrada do rapé (no caso, mistura do tabaco sagrado e do cravo, que curam as defesas alérgicas das vias respiratórias da matéria que também sou), o apoio do velho companheiro, o cachorro Yuky e da gata Mini Minami, a presença

celestial de um casal de gaviões, a entrega ao mantra do Budismo tibetano vajrayana *Om Mani Padme Hung* e a metamorfose em árvore proporcionada pela dinâmica do Taiji Quan (logo, numa realização intercultural caseira da vacuidade de existência separada e compreensão da impermanência de toda coisa), eu, Jacques Moendy, coordenador dessa reflexão coletiva, estou dando prosseguimento, em estado de transe moderado, a esta escrita.

- Metodologicamente, emanar amor, carinho, acolhimento, compaixão e responsabilidade configura-se concreta e praticamente como energias de parto do futuro, na continuidade da ancestralidade. Somos como pilotos inspirados no Caboclo Tupinambá, nas ondas do mar e dos rios, nos segredos da mata, na potência da Jiboia, da Onça e da Águia. Criamos uma ilha, a Aldeia Tekoá Tupinambá, que contém o CEFIT como fonte fecunda irrigando novos devires indígenas no Nordeste brasileiro.

- Na didática e pedagogia, envolvemos os adultos com as crianças e adolescentes no contexto, como diz Denízia Kawany, “dos fazeres do modo de viver indígena, dentro dos parâmetros culturais e sociais” e a partir “do ponto de vista dos pensadores da área” do desenvolvimento ecologicamente responsável. Esse diálogo de saberes está orientado pelas anciãs e anciões nativos, *guardiões da tradição*, sempre, como em cada cultura viva, *aberta para o acolhimento da alteridade*. A pedagogia da libertação e da esperança teorizada pelo grande Paulo Freire concretiza-se na alternância, em cada oficina, entre os ensinamentos teóricos e a realização imediata, pelos alunos e alunas, de atividades concretizando o aprendizado. Observamos nas oficinas um grande respeito para com a singularidade de cada participante, uns mais alegres na atenção, outros mais potentes na concretização, mas todos, realizando. O Bem Viver começa pelo *respeito* mútuo, a integração das diferenças e, como insistem os pajés e caciques, na União. O respeito para com a ancestralidade sagrada é a base da educação.

- Assim, o conceito, ou melhor, *confeto* de Educação Integral, possui uma energia de *carinho*, que podemos academicamente referir à noção elaborada por Humberto Maturana de “matrístico”.

Os autores saem da polaridade de poder patriarcado/matriarcado, ao considerarem que antes dessa divisão existe a potência uterina do cuidar incondicional. Quando perguntei ao Mestre Tolteca Don Carlos Jesús Castillejos se existia um xamanismo feminino que não tivesse o conteúdo antropológicamente agressivo do xamanismo antigo (que participava espiritualmente das guerras tribais), ele respondeu que o xamanismo Tolteca mais ancestral estava além da divisão de gêneros ou de qualquer outra, trazida pela dominação de gênero, classe, raça etc. Era amor infinito, incluindo todos os seres sem exceção. Penso também no feminismo do cuidar, na versão comunitária de Bell Hooks (2000), mais que na versão ainda individualista (de classe média branca, conforme a crítica de Bell Hooks) de Carol Gilligan que teorizou linda e detalhadamente o “cuidar” da mulher (ou talvez, da infinita compaixão, genuína em nós?) como instrumento de luta política revolucionária (e não a serviço da família patriarcal), frente ao agressivo patriarcado.

Conclusão

A interação entre os diferentes atores do território é muito importante para a formação de laços de afetos e de trocas de saberes que, mesmo ao findarem no âmbito do encontro presencial, perduram nos corações e saberes dos atores, aprendizes e formadores envolvidos.

A participação nas oficinas do Módulo II - Terra, Saúde e Bem Viver, no que diz respeito ao ecossaneamento, trouxe à tona uma problemática velada relacionada à infraestrutura das aldeias para o tratamento das excretas: muitos parentes vivem expostos a situações constrangedoras e danosas para a saúde, por não acessarem soluções adequadas para as diferentes demandas em saneamento básico das aldeias, incluindo rituais que envolvem grandes números de participantes. Ao conhecerem as técnicas de ecossaneamento, vislumbraram uma solução para um problema velado que tornaria muito mais apropriada a realização dos

grandes encontros de frequência anual. Assim, essa oficina foi um analisador de uma realidade recalcada.

A existência de conteúdos produzidos a partir das cosmovisões indígenas como são as Flechas (SELVAGENS, 2022) se mostrou de grande ajuda para a sedimentação de reflexões transversais. A partir deles foi possível desencadear uma argumentação sobre ética e técnica - baseada nos princípios dos próprios indígenas - que ajudou na demonstração de como os caminhos voltados para a construção de um mundo do Bem Viver se sustentam ao longo da História (inclusive, no surgimento de movimentos como a Permacultura) na cosmovisão indígena - a qual tem no seu modo de ser, desde muito mais de 500 anos, elementos norteadores para guiar o mundo na sua mudança de rumo. Esse entendimento gera um lugar pedagógico inovador nas oficinas, que rompe com a lógica acostuada do saber formal prevalecendo sobre o saber ancestral, ou pior, desqualificando-o.

Apesar de todos os encontros que o CEFIT proporcionou, é importante destacar, conforme a concepção freiriana da crítica e autocrítica construtivas, que as limitações impostas por recursos escassos trouxeram a necessidade de muitas adaptações em todo o processo de realização. Foi possível perceber o esforço dos envolvidos em avançar a partir da contribuição de pessoas aderentes à causa, mas tudo isso gerou um ambiente instável e deflagrador de pequenos conflitos internos. Apesar de não terem afetado a troca de saberes nem a realização das oficinas, essa conflitualidade nos revelou a delicadeza socioafetiva que deve ser preservada em coletivos, de maneira a manter a mística acesa em todos os corações. As assimetrias de poder econômico e político se manifestaram em pequenos conflitos internos que foram mapeados de maneira a servir de inspiração para a lapidação das abordagens empreendidas pela associação e suas lideranças. De maneira muito positiva aprende-se na prática a criar pontes para novos mundos.

Tivemos a proteção dos nossos rezos e rituais sagrados, com o apoio da Mãe-Terra, do Grande Espírito e dos Encantados da

floresta, na União. Intuir e ter cura é bom, mas temos que agir, atuar e realizar o sonho coletivo, com nossas forças e fraquezas, nossos limites e nossa determinação. A aldeia pluriétnica Tekoá Tupinambá em construção com forte empenho Kariri-Xocó será nossa base de expansão, no encontro dos corações numa cultura de Luta e Amor, orientada pelo Caboclo Tupinambá.

Aldeia Tekoá-Portal Tupinambá,
Prefeitura de Entre Rios, Bahia, setembro de 2022.

CEFIT: Formação ancestral para o Bem Viver

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Os agenciamentos indígenas convidam a uma escrita outra, certamente uma reescrita da história – uma história a *contrapelo*, diria Walter Benjamin – com e pelos povos indígenas, na potência da máxima “*nada sobre nós, sem nós*”. Esse é o convite do texto “A EXPERIÊNCIA DO CEFIT: Centro de Formação Integral Tupinambá - com 6 povos indígenas do Nordeste”. O Caboclo Tupinambá é a agência cósmica e o enunciador conceitual que orienta e reivindica a reconfiguração anticolonial da história: “tem que reescrever a história hoje muito mal contada dos povos Tupinambá e Kariri, moradores originários do litoral norte da Bahia, que foram massacrados, e assim fazer justiça na luz do Espírito Tupinambá”.

Acionando memórias ancestrais por meio de rituais com as medicinas sagradas, os encantados provocam os Tupinambá e os outros povos indígenas do Nordeste à retomada territorial e – sobretudo – cultural. O CEFIT, articulado pelo Movimento Portal Tupinambá, é uma estratégia indígena de reescrita da história, *a fortiori*, de justiça. Agenciado pelo Caboclo Tupinambá, “dono do lugar e inspirador dos rezos”, por meio de encontro e partilha de saberes, “O CEFIT tem a ambição de unir os povos para o resgate dos saberes e da sabedoria ancestrais no cuidar da Mãe-Terra”.

A confluência de recursos e as parcerias com a Sociedade Civil organizada, nacional ou internacional, como a Agenda do Meio Ambiente do Rems-Murr-Kreis e a Associação Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder, em virtude da execução do projeto, também podem ser interpretadas no âmbito dos agenciamentos

cósmicos dos encantados. Os/as autores/as do texto destacam que o início do projeto enfatizou a formação por meio de oficinas que, em suas perspectivas teóricas, partia da reflexão intercultural acerca da educação para o Bem Viver pelo diálogo entre saberes ancestrais e os conhecimentos acadêmicos com pesquisadores/as envolvidos/as. Autodeterminação étnica e a sustentabilidade comunitária, cultural e ambiental em vista, nos termos do texto, de “gerar autonomia e independência” “dentro de um sistema cooperativo” são escopos do projeto.

Em resposta à necropolítica e necropedagogia – a lógica genocida e etnocida – do Governo Bolsonaro para os povos indígenas, o CEFIT enuncia a resistência dos povos originários e promove uma “educação integral bilíngue que concebe a língua como uma construção sociocultural que se perpetua ao ser compartilhada” pelos coletivos indígenas.

O CEFIT é um acontecimento-agenciamento *contracolonial*, afirmaria Antônio Bispo. Agrega-se às oficinas as rodas de conversas, os ajuntamentos em torno do Toré, ritual com cantos sagrados, a interlocução com anciãos, a troca de saberes, sementes e de experiências, a contação de histórias, o som da maraca, os rezos, a consagração dos cachimbos ao Fogo, o fogo, as pinturas corporais, as medicinas ancestrais, a Jurema, os jogos coletivos... o encontro ritual e afetivo. O Caboco Tupinambá – agenciador-autor e enunciador conceitual do CEFIT – põe sob suspeita o racionalismo colonial; dança e encanta por ancestralidade e coletividade, provoca a responsabilidade coletiva ao Bem Viver; seu convite agencial demanda *confetos*, respeito à floresta e à suas entidades, permanência, territorialização étnica, cosmovisão e *envolvimento*.

Etnoenvolvimento e as elaborações curriculares na Terra Indígena Mãe Maria: agenciamento e afirmação cultural dos povos Gavião no Vale do Tocantins-Araguaia

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Agenciando Etnoenvolvimentos

Em pelo menos três momentos entre 2018 a 2020¹, Tônkryré Akrãtikatêjê (Kátia Silene Valdenilson) – filósofa e cacica do Povo Gavião Akrãtikatêjê – me relatou que, no início de 2018, técnicos da 4ª Unidade Regional de Educação (URE) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) procuraram os Akrãtikatêjê, na Terra Indígena (T.I.) Mãe Maria em vista de “regularizar a situação da escola da aldeia ‘no’ Estado”.

De acordo com a narrativa que Tônkryré me concedeu, os servidores da SEDUC-PA argumentaram que a escola Akrãtikatêjê Rônôré Kapêre Temejakrêkatê, em atividade desde 2011, assim como outras escolas da T.I. Mãe Maria, “estava autorizada”, todavia, precisava registrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e uma “matriz curricular” em razão de se adequar o quanto antes possível aos enquadramentos normativos estaduais e federais de ensino, em vista de continuar “funcionando”.

¹ TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Diálogo informal registrado por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 12 de Julho de 2016.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Entrevista concedida a William Bruno S. Araujo em 05 de Maio de 2017.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Entrevista concedida a Ronnielle de Azevedo-Lopes em 09 de Agosto de 2018.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Roda de Conversa registrada por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 25 de Junho de 2019.

Para preocupação da *comunidade*, os técnicos da SEDUC-PA estabeleceram um prazo à confecção do PPP e afirmaram que, em razão de agilizar o processo, já teriam uma “matriz curricular” “pronta” para a escola do assentamento Akrãtikatêjê. Tõnkyré, por sua vez, teria respondido de imediato, conforme os termos de sua narrativa: “Não! A *matriz* vai ser de acordo com a nossa *cultura*”.

As escolas na T.I. Mãe Maria – município de Bom Jesus do Tocantins-PA, próximo a Marabá-PA – estão vinculadas diretamente à SEDUC-PA e, nos últimos anos, foram reiteradamente pressionadas a ratificarem uma “matriz curricular” feita por técnicos e inspiradas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular – 2018), ou, em última instância, a confeccionar o seu “próprio documento” desde que com celeridade e seguindo padrões curriculares previamente estabelecidos.

Entretanto, os três Povos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia – os *Akrãtikatêjê*, *Parkatêjê* e *Kyikatêjê* – ao mesmo instante em que insistem na escola, uma invenção colonial *kupê* (os *brancos*), resistem à prescrição curricular homogeneizadora e reivindicam uma *matriz curricular* elaborada coletivamente para o território étnico conforme a temporalidade *timbira*. Desta feita, a despeito da insistência da SEDUC-PA, os *Povos* da T.I. Mãe Maria vêm construindo, nos últimos anos, um documento curricular expressão do modo de ser-saber-viver *Gavião*, tradução da educação indígena *Gavião*.

A “matriz curricular” que os agentes de Estado ensejam delinear aos *Akrãtikatêjê*, a seus parentes *Parkatêjê* e *Kyikatêjê* e a outros coletivos *indígenas* (bem como a quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, campesinos, quebradeira de coco...), performatiza a herança cosmo-ontognosiológica hegemônica assumida cartesianamente como *clara e distinta* pela discursividade ocidental.

A produção curricular “dessa herança se pauta nas relações de ensino-aprendizagens centradas nos conhecimentos tecnocientíficos, orientados pela lógica do desenvolvimento como projeto civilizatório humanista, o desenvolvimento *kupê*” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 270). As curricularizações projetadas pelo Estado-Nação e por suas agências de fomentos, bem como os

interesses de mercado em educação, vislumbram à manutenção do *status quo* etnocêntrico, gnosiológico e político do poder metafísico-colonial do ocidente, a *força dos brancos*².

Os discursos gnosiológicos e políticos hegemonzados, no âmbito curricular, se performatizam como produções das relações de *poder* que se desdobram por meio da precarização dos modos de vida de *populações tradicionais*. Tal currículo, imperativamente normativo, centralizador, paradigmático e totalizante, se articula a partir dos apriorismos das *certezas logocêntricas em educação*³ performatizadas pelas cosmo-ontognosiologias ocidentais e seus *enquadramentos gnosecidas* (idem), não raro, em nome de lógicas desenvolvimentistas.

² Em interlocução com os Povos Gavião no Vale do Tocantins-Araguaia (*Akrātikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê*) enuncio o poder metafísico-colonial como a *força dos brancos*, a força dos *kupê*. A potência da *força dos brancos* seria a metafísica ocidental e sua colonialidade; a *certeza dos brancos*, a crença na irrefutabilidade do *logos*, o principal mito da cultura ocidental. A metafísica ocidental seria a mitologia dos *brancos*: “A metafísica – mitologia branca que reúne e reflete a cultura do Ocidente: o homem branco toma a sua própria mitologia, indo-européia, o seu *logos*, isto é, o *mythos* do seu idioma, pela forma universal do que deve ainda querer designar por Razão. O que não é de modo algum pacífico” (DERRIDA, 1991, p. 253). Quanto à *força dos brancos* e seus dispositivos discorremos em dois capítulos na tese intitulada “*Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia*”, disponível <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17506>. Apontamos que, “A *força dos brancos* é a totalidade discursiva e hegemônica do ocidente, é o quê constrói um ‘outro’ para em seguida deslegitimá-lo. A *força dos brancos* é a ocidentalidade que, desde os pensamentos de Platão e Aristóteles, confere ou retira o *status* de ‘lógico’ aos diferentes saberes e distintos discursos, o autoproclamado ocidentalismo” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 32). A *força dos brancos* reiteradamente barbariza e primitiviza o que considera o seu “outro”, sobretudo, os povos indígenas.

³ Certezas logocêntricas na educação escolar ou discursos reificados em educação, a saber: o gnosecentrismo (a gnose ou o conhecimento ocidental como centro do processo educacional), a noção metafísica de Progresso e a subsunção da educação a ensino. “O gnosecentrismo, a metafísica do Progresso e a subsunção da educação ao ensino estão enunciadas nas mais variadas pretensões de currículos desenvolvimentistas, centralizadores e prescritivos do poder metafísico-colonial” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 264).

A BNCC e as “matrizes curriculares” determinadas pelo Estado e suas SEDUC’s partem de tais *certezas*, e *a fortiori* da pressuposição etnocêntrica de um modelo único de desenvolvimento. Nessa perspectiva, subsomem educação a técnicas ocidentais de ensino e reeditam o *gnosecídio*⁴, entre outras violências, aos povos indígenas.

Não obstante, frente à violência gnosecida de currículos prescritivos, etnocêntricos e centralizadores, a *outridade indígena* resiste e insiste em sua *própria* produção curricular, reivindica *heranças outras no currículo*, curricularizações expressões da *diferença cultural*.

Enuncio, em interlocução com sábios e sábias indígenas e campesinos/as no Vale do Tocantins-Araguaia⁵, a reivindicação curricular da *outridade* como *currículos em etnoenvolvimento*, currículos tradutores de cosmologias e da educação assumida singularmente pelos *povos tradicionais*, como coletivos indígenas, tais quais os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê*: “O currículo nosso está de acordo com o nosso projeto” (TÔNKYRÉ, 2018).

⁴ Aponto *gnosecídio* como o dispositivo do poder metafísico-colonial que intenta marginalizar, secundarizar, reduzir e suplantar saberes outros, como os saberes-vivências ancestrais. O *gnosecídio* são as mais diversas violências gnosiológicas do ocidente, entre estas, o epistemicídio: “A dinâmica de produção discursiva de assujeitamento, redução, nivelamento, nem sempre mas também, de (ou tentativa de) extermínio de distintos *saberes outros* por parte da tecnociência, analiso nesta escrita sob rasuras com o nome de *gnosecídio*. *Gnosecídio*, do grego “gnose”, “saberes”, “conhecimentos” – o que engloba a *episteme* e outras formas de conhecimento, manifestações e práticas de *traduções culturais* –, são procedimentos e mecanismos, dentro da engrenagem da *colonialidade*, de enquadramentos e assujeitamentos normativos-gnosiológicos-culturais da metafísica ocidental à *outridade*. Analiso ainda o *gnosecídio* como um dispositivo tecnocientífico dentro das variadas estratégias do poder metafísico-colonial” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 16).

⁵ O que enunciamos como Vale do Tocantins-Araguaia ou Araguaia-Tocantins é indicado pela geopolítica de Estado como *Sudeste Paraense*, contempla ainda partes dos Estados do Tocantins e do Maranhão. A Academia vem chamando esta mesma espacialidade de *Amazônia Oriental*. O Vale do Tocantins-Araguaia aponta para *territórios tradicionais*, etnopaisagens, irradiados pelos rios Tocantins e Araguaia, bem como, sua confluência e seus afluentes.

O *etnoenvolvimento* – a despeito do assédio ao desenvolvimento ocidental-colonial – aciona agências de afinidades e afetos com a natureza/cultura, o cosmo, a ancestralidade, a *comunidade...* com a escola. O agenciamento dos povos da floresta, que evocamos como *etnoenvolvimento* no texto, convida à transinvenção da escola e à potencialização coletiva do currículo.

O *etnoenvolvimento* acena às agências e às afirmações culturais experimentadas pelos Povos Gavião, entre outros espaços, na educação escolar evocada como *diferenciada* e nas construções curriculares da T.I. Mãe Maria. Nesses termos, por meio de pesquisas de caráter pós-qualitativas – que interseccionam performatividades e metodologias diversas como rodas de conversa, etnografias, autobiografias, cartografias sociais e relatos de experiências e memórias –, este ensaio enuncia que a elaboração curricular nas escolas indígenas *diferenciadas* e a construção da *Matriz Curricular* dos Povos Gavião na T.I. Mãe Maria são expressões do modo de ser-saber-viver Gavião, seus *etnoenvolvimentos* ancestrais e coletivos no Vale do Tocantins-Araguaia.

Afirmção e resistência dos povos Gavião no vale do Tocantins-Araguaia

Os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê* são descritos pela lingüística e pela etnologia como coletivos *Timbira* do tronco *macro-Jê*; são apontados ainda como “grupos Gavião”, “Gaviões do Oeste” ou “Gavião da Mata” (NIMUENDAJÚ, 1946; ARNAUD, 1984; FERRAZ, 1984; 1998). Os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê* atualmente coabitam a T.I. Mãe Maria no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, próximo a Marabá-PA.

É pertinente destacar que a T.I. Mãe Maria e seus 62.488 hectares⁶ se configura em um pequeno fragmento do território

⁶ A T.I. Mãe Maria era uma gleba de castanhais já reconhecida e reservada aos Gavião desde 1943 (Dec. 4.503 de 28/12/1943). No entanto, como T.I só foi homologada pelo

étnico dos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia. Entre o final do séc. XIX e início do XX, viajantes, missionários e agentes de Estado acenaram e relataram estimativas diversas às proporções do território *Gavião*. Ignácio Moura, em 1896, enviado à região de Marabá e Alcobaça (atual Tucuruí-PA) pelo governador do Pará, Lauro Sodré, descreve o que chamou de “País dos Gaviões”:

Toda a margem direita do rio Tocantins, desde abaixo da cachoeira da Itabóca até aos limites do Estado do Maranhão, abrangendo uma área nunca inferior a 800 léguas quadradas, forma o país encantado onde habitam os Gaviões, a mais poderosa nação de índios da região tocantina (MOURA, 1910, p. 215).

Alguns lugares desse vasto *território* foram reiteradamente indicados em relatos distintos: “Ipixuna, Bocca do Tauhiry Grandee, Mãe Maria, à margem do Tocantins são pontos preferidos para aparecimento dos Gaviões, tribo aguerrida e numerosa” (MENDONÇA, 1927, p. 23, grafia conforme a edição).

Como apontam distintos pesquisadores (FERRAZ, 1984, 1998; RIBEIRO JÚNIOR, 2020) e enunciam em outros momentos (AZEVEDO-LOPES, 2020, 2021), a *autodeterminação étnica* – isto é, a *alterautodeterminação* ou ainda *etnodeterminação* – desses três povos encontra-se diretamente vinculada à dinâmica e à experiência territorial no Vale do Tocantins-Araguaia.

Parkatêjê diz daqueles que “dominam a jusante”; em que *par* significaria “pé”, a “jusante”, “o pé do Rio (Tocantins)”; *katê* “o que domina”, o “dono”, e *jê* “o povo”, “gente”, “nós”. *Kyikatêjê* refere-se “aqueles que dominam a montante”, de *Kyi* “cabeça”, para o lado da cabeceira, “a montante do Rio”. *Akrâtikatêjê* ao “povo que dominam a montanha”, donde *Akrâti* é montanha, colina, o alto, é o “povo da montanha” próxima ao Rio Tocantins em Tucuruí-PA; *Akrâti* (montanha) refere-se ao último assentamento que os

Decreto nº 93.148, assinado pelo Presidente José Sarney e publicado no Diário Oficial da União em 21/08/1986. Com uma área de 62.488 ha, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, é limitada a oeste pelo rio Flecheiras e a leste pelo rio Jacundá, ao norte e ao sul por duas linhas secas.

Akrātikatêjê moraram, na antiga gleba de Ambaua, às proximidades de Tucuruí-PA, antes da intervenção *kupê* (dos *brancos*) que os conduziram a T.I. Mãe Maria.

Os três *povos* também se etnomizam conforme a última movimentação que fizeram antes da intervenção colonial *kupê* que se desdobrou no traslado compulsório à T.I. Mãe Maria. Os *Parkatêjê* seriam a “Turma do Cocal”, da Aldeia do Cocal no Praia Alta, afluente do Rio Tocantins. Os *Kyikatêjê* a “Turma do maranhão”, se encontravam assentados no “Igarapé do Frade” em Cidelândia-MA, próximo a Imperatriz-MA. Os *Akrātikatêjê* a “Turma da montanha”, da colina em frente à cidade de Tucuruí-PA.

Narrativas dos três povos e estudos etnográficos indicam que, antes de serem alcançados pelo desenvolvimento e a lógica civilizatória *kupê* entre o final da década de 1950 e início da de 1960, os *Akrātikatêjê*, juntamente com os *Parkatêjê* e *Kyikatêjê*, até o início do séc. XX, já formaram grandes assentamentos entre as cabeceiras dos rios Moju e Capim. Conflitos internos e a potência singularizante desses povos designados de *Timbira* conduziram a cisões que os dispersaram em um vasto território que, como já acenado, em interlocução com *comunidades tradicionais*, evocamos como Vale do Tocantins-Araguaia. A época das cisões se desdobraria na constituição de pelo menos três *povos* distintos: *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrātikatêjê*. Anciãos e sábios/as dos três *Povos* descrevem essa época como o *tempo das guerras*⁷: “O povo antigo

⁷ É possível certa relação com o que Florestan Fernandes (2006) designou de “função social da Guerra” na “organização social” *Tupinambá*. Pontua que, as guerras se contextualizavam às *populações ameríndias* amazônicas a partir de uma experiência coletiva de ressalva a totalizações. Por seu turno, Pierre Clastres aponta que está ressalva é uma deliberação para evitar o Estado, um modo de não ser capturado pelo Estado-nação, pela lógica totalizante de coerção e comando colonial, mais do que *sociedades sem estado*, seriam *sociedades contra o Estado*: “O poder político como coerção (ou como relação de comando-obediência) não é o modelo do poder verdadeiro, mas simplesmente um *caso particular*, uma realização concreta do poder político em certas culturas, tal como a ocidental (mas ela não é a única, naturalmente)” (2012, p. 37). Os *povos tradicionais ameríndios* são apontados como “*sociedades sem Estado*” (CLASTRES, 2012, p. 207).

contava muito. Tinha muitas guerras também. Eles contam guerras também entre uns e outros porque se encontravam. Tinha que ter uma *guerra* porque não se conhecia” (PAIARÉ *apud* RIBEIRO JÚNIOR, 2014, p. 51).

Além de eventos bélicos, os três *povos*, sobretudo os grupos *Parkatêjê* e *Akrâtikatêjê*, também se encontravam para festas, rituais e jogos, como as corridas de toras que poderiam conduzir a novas celebrações ou ao acirramento de conflitos. Nas palavras de Ronoré, mamãe grande, avó de Tônkyré: “Quando *nós* quiser... *brincadeira*... [os rituais], *nós* vamos junto. *Brincadeira, brincadeira... nós* passa a outra aldeia do *nós*... [a corrida de toras]. *Nós* assim:

Todavia, para Clastres esse enunciado não pode ser contemplado considerando que as “sociedades indígenas” tivessem uma falta, fossem privadas de algo próprio à *força dos brancos*, o Estado-nação no caso. Tampouco o Estado seria uma meta das *sociedades sem Estado*. Em uma visão etnocêntrica: “não se pode imaginar a sociedade sem o Estado, o Estado é o destino de toda sociedade. Descobre-se nessa abordagem uma fixação etnocentrista tanto mais sólida quanto é ela, o mais das vezes, inconsciente” (idem). Nesta perspectiva, o autor chama a atenção que mais do que *sociedades sem Estado* seriam, na verdade, *sociedades contra o Estado*. O surgimento do Estado implica em um aprofundamento dessa cisão: “*Existem por um lado as sociedades primitivas, ou sociedades sem Estado; e, por outro lado, as sociedades com Estado*. É a presença ou a ausência da formação estatal (suscetível de assumir múltiplas formas) que fornece a toda sociedade o seu elo lógico, que traça uma linha de irreversível descontinuidade entre as sociedades. O aparecimento do Estado realizou a grande divisão tipológica entre selvagens e civilizados, e traçou uma indelével linha de separação além da qual tudo mudou, pois o Tempo se torna História” (CLASTRES, 2012, p. 217). As *guerras* que cindem um grupo em ascensão numérica, ou que acirram cisões entre grupos próximos, não teria como performatividade e escopo suplantarem o divergente, como se poderia inferir a partir de filtros ocidentais, mas: 1. a dispersão em um território; 2. a recusa do unitarismo; 3. afirmações de dinâmicas e potências singularizantes radicais. O testemunho de Krôhokrenhûm, a mais destacada liderança *Parkatêjê*, pode endossar tal compreensão: “Isso aconteceu pro lado do Moju... Mataram quase todos, uma parte da turma sumiu. Eu pensei que a gente ia acabar, mas voltaram a juntar e ficou quase a mesma coisa. Do mesmo jeito que nós éramos antes. Antigamente era assim que nós fazíamos: quando era pouca gente no grupo, ficava escondido, para poder aumentar o grupo novamente e depois atacar de novo. Eram assim que caboco [indígena] aumentava e atacava de novo; precisava ficar bem escondido, porque as pessoas eram danadas! Elas procuravam para encontrar e matar” (2011, p. 44).

quando... só meu pai mesmo gosta muito da gente... leva facção” (RONORÉ, In, FERRAZ, 1998, p. 53, colchetes da autora).

Talvez simultaneamente à invasão do território étnico pelos *kupê*, a primeira intervenção colonial contra os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrâtikatêjê*, teria sido a *outrificação* “Gavião”. Como aceno em outros momentos (AZEVEDO-LOPES, 2020a, 2020b, 2021), a nomenclatura “Gavião” a coletivos chamados de *Timbira* no Vale do Tocantins-Araguaia, os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrâtikatêjê* – “Gavião do Oeste” ou “Gavião das matas” –, não é uma autodenominação, mas uma significação *kupê* a esses povos.

O termo “Gavião” para a *outridade* *Gavião* surgiu de um processo de construção racializadora *kupê* em sua versão mais elaborada: o *branco*, o “civilizado”, o Estado, o colonizador, o “cristão”, o colono, os exploradores da castanha, os missionários, os jornais das décadas de 1930 a 1950, os viajantes, o senso comum colonial, os técnicos do Estado, alguns pesquisadores. Outrificar é um *modus operandi* do *poder kupê*, um dispositivo da *força dos brancos*, que visa biologizar, racializar, rotular, taxonomizar, em vista de colonizar, não raro, exterminar.

De antemão “faz-se necessário destacar que dada à designação, a *posteriori* esta vem sendo remanejada semanticamente por estes mesmos povos” (AZEVEDO-LOPES, 2020b, p. 189) como forma de agenciamento étnico⁸ e coletivo: “nós somos o povo *Gavião*, povo guerreiro, né? Povo que luta!” (TÔNKYRÉ, 2016). Nesses termos, ao evocar a designação agenciada e transsignificada pelos *Parkatêjê*,

⁸ Quanto a transsignificação e remanejamento semântico do termo “Gavião”, Tônkyré (2019) nos legou um depoimento das memórias ancestrais de Rônôré, sua avó: “A minha vô conta assim que o Povo *Gavião* ficou conhecido como “gavião” porque disse que apareceu um gavião. Disse que do tamanho de um avião na aldeia. Disse que esse gavião era muito grande. Disse que veio e sentou. Disse que matou muita gente também, né? Matou gente mesmo. Aí disse que ficou conhecido como Povo *Gavião*. Porque esse gavião ele sentou no meio da aldeia. Mas disse que era muito grande. Grande demais! A pena dele era grande, aí ficou Povo *Gavião*. O Povo *Gavião* ficou conhecido por isso e porque também esse gavião matou muita gente. E antigamente era um povo muito brabo. *Gavião* matava na guerra. Quase acabou com o Povo *Parkatêjê*. Brigava muito. Era um Povo de guerra mesmo! Povo de luta!” (TÔNKYRÉ, 2019).

Kyikatêjê e *Akrâtikatêjê*, demarcando-a da outrificação homônima, o farei sob rasuras, *Gavião*.

A outrificação “Gavião”, a coletivos indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia, intentava reforçar o caráter “bravio” desses povos, bem como, conforme narrativas de viajantes, ressaltar a “brutalidade”, a “selvageria”, entre outros significantes depreciativos. Os “Gaviões”, nessas ênfases, seriam atrasados, avessos ao Progresso e precisariam urgentemente, em vista de se integrar ao “nós” “civilizados”, da intervenção e da lógica de desenvolvimento *kupê*. De acordo com relatos da obra *Pelo Tocantins Paraense: uma Viagem a Marabá*, no primeiro livro sobre a cidade de Marabá-PA e região, com autoria atribuída a Deodoro Machado de Mendonça, publicado em 1927, o autor endossa tal imaginário em relação aos *Gavião*:

Os Gaviões pondo em pratica os seus instinctos selvagens, **trucidam os civilizados que encontram á margem do rio**⁹, como aconteceu em 1907, no lugar Bacabal, pequeno ponto de fronte do povoado das Araras, com o lavrador Manuel, por alcunha *Explorador*, que distraído, foi de súbito atravessado por uma flecha que o prostou. Um seu companheiro, attingido também no pescoço por uma taquara, conseguiu salvar-se, atirando-se resolutamente ao rio, sendo depois medicado em São João do Araguaya, para onde foi transportado. Em 1919, os mesmos índios atacaram a fazenda S. Pedro, de propriedade da viuva Pedro Fontenelle, matando o trabalhador

⁹ Esse imaginário *kupê* em relação aos *Gavião* seria amplamente reproduzido nos anos seguintes. Entre as décadas de 1930 e 1950, relatos como esses se tornaram cada vez mais sensacionalistas, se intensificaram principalmente em manchetes de jornais da época como em “Fúria devastadora dos índios Gaviões” ou “Índios Gaviões ameaçam os habitantes de Marabá” de 1938 no Folha do Norte; “Dias tumultuosos e de inquietação vêm atravessando ultimamente as populações radicadas na vila de Jacundá, no município de Marabá, motivados por constantes e perigosos ataques de índios das tribus Gaviões e Caiapós, ambas localizadas nas margens do rio Tocantins...” 1948 no jornal Estado do Pará, o mesmo discurso poderia ser detectado em jornais nacionais “em contato, nas selvas do Tocantins, com os terríveis índios “Gaviões”, cuja ferocidade espalha o terror e a morte entre as populações das margens daquele grande rio. (...) “Os “Gaviões” são índios absolutamente selvagens. Dominam tôda a margem direita do Tocantins...” em 1951 no jornal O Cruzeiro (O CRUZEIRO, apud, FERRAZ, 1998, p. 32-35).

João Branco e conduzindo uma creança do sexo masculino, depois de terem destruído tudo quando encontraram nas casas de moradia (MENDONÇA, 1927, p. 23, negritos meus).

Os “Gaviões” seriam aqueles que atrapalhariam o progresso dos castanheiros – bem como mais tarde dos madeireiros, garimpeiros, fazendeiros e mineradores – no Vale do Tocantins-Araguaia. Disciplinar seus corpos e colonizá-los seria um programa civilizatório *kupẽ*. Desta feita, em entrevista ao jornal Folha do Norte em 29 de outubro de 1953, o prefeito de Marabá-PA assim declarava: “a região do Tocantins está ameaçada de um colapso econômico o que advirá forçosamente se continuar o atual estado de coisas, com os índios Gaviões atacando, frequentemente, os castanheiros que atemorizados abandonam os trabalhos” (DA MATTA, 1978, p. 140-1).

Os desdobramentos não poderiam ser outros, senão as diversas “expedições punitivas” aos *Gavião* e as “fricções” entre os *kupẽ* e os povos designados *Timbira* no médio Tocantins nas décadas de 1930 a 1950. Nesses termos, a outrificação “Gavião” e as significações que a acompanhavam justificava que os *kupẽ* acionassem sobre seus corpos toda sorte de violência em um estado de exceção permanente com reverberações até os dias hodiernos: “Pra nós nunca acabou a ditadura. A ditadura existiu e existe, eu vivi a ditadura e estou vivendo de novo porque nós não somos ouvidos como é pra ser ouvido” (TÔNKYRÉ, 2019).

Com a crescente violência provocada pelo acirramento dos conflitos com os *kupẽ*, os três povos se viram forçados a aceitar a intervenção colonial que, gradativamente, os conduziria ao deslocamento compulsório e traumático para ao interior da T.I. Mãe Maria. Primeiro os *Parkatêjê*, em 1956, no Praia Alta em Itupiranga-PA, liderados por Krôhokrenhûm: “Aí eu me criou coragem. Sem nada saber SPI, sem saber. Eu mesmo me criou coragem, eu disse: ‘Ah! Eu desse jeito... eu não aguenta não... Aí eu vou procurar no meio do ‘civilizado’” (KRÔHÔKRENHÛM *apud* FERRAZ, 1984, p. 36).

Em 1961, os *Akrãtikatêjê*, guiados por Rõnôré Pahiti, estabeleceram relações e permanência próximo ao posto do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em Tucuruí-PA. Em 1968, os *Kykatêjê* em Cidelândia-MA, nas proximidades do Rio Tocantins, entre os estados do Maranhão e Pará. À época do “contato” com o SPI, os três grupos já estavam com número de componentes bastante reduzidos e sob o risco de total genocídio.

Desta feita, dizer que Krôhokrenhûm ou Rõnôré que “procuraram” os *kupê* – para não serem absorvidos pela precarização e pelos conflitos com os próprios *kupê* – pode ser pensado enquanto *outra forma de agenciamento* (AZEVEDO-LOPES, 2020a, 2021b), nem sempre percebidos pelos pesquisadores: “quando a primeira expedição regressou com sucesso da empreitada do primeiro contato, a comunidade colocou-se na expectativa de novos contatos e todos os trabalhadores de castanha sentiram-se mais seguros” (DA MATTA, 1978, p. 149). A conclusão não poderia ser outra senão a supressão da *outridade*: “Foi esta a fase em que os Gaviões desapareceram como grupo, passando, daí por diante, a se constituir num bando de índios totalmente dependentes da sociedade nacional” (idem, p. 151). A transferência para a T.I. Mãe Maria se deu a partir de 1966 com a “remoção” (ARNAUD, 1984, p. 6) dos *Parkatêjê*. Em 1968, os *Kykatêjê* seriam transferidos.

Por fim, entre 1971 a 1983, os *Akrãtikatêjê*, principalmente por força da construção da Usina Hidroelétrica (UHE) de Tucuruí em suas terras. Paiaré, pai de Tônkýré e filho de Rõnôré, falecido em 2014, resistiu à transferência até 1983, quando sua permanência em Tucuruí ficou insustentável em virtude da área alagada e dos crescentes impactos da Hidroelétrica.

A precarização *kupê* na vida dos *Gavião* orientou, na T.I. Mãe Maria, por estratégia existencial, a *reunião* dos três povos em um único grupo sob a liderança *Parkatêjê* de Krôhokrenhûm, falecido em 2016. Até a década de 2000, os *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia estiveram agrupados em um mesmo coletivo. Não obstante, “os três povos se reconheciam em suas singularidades

culturais e reivindicavam à *diferença cultural*” (AZEVEDO-LOPES, 2020b, p. 192). Em 2000, os *Kyikatêjê* se mobilizaram e conseguiram se reorganizar em assentamentos próprios. Em 2009, foi a vez dos *Akrâtikatêjê*, que se articularam e pleitearam seus próprios aldeamentos sob a liderança de Paiaré (Hõpnyre Rõnõre Jõpikti) e seus filhos, com destaque para Tõnkyré (Kátia Silene Valdenilson). O intento de singularidade, a assinatura *cultural* e as experiências de cada um dos três povos guiaram essas cisões por meio da dinâmica *Gavião* de *etnoenvolvimento* territorial e *alterautodeterminação cultural*:

Como que nós pensamos de vir pro lado da *Parkatêjê*? Foi quando os *Kyikatêjê* saíram em 2000. Os *Kyikatêjê* desvinculou da *Parkatêjê* aí ficou nós né, aí nós chegamos para o nosso pai e falemos né: “pai, os *Kyikatêjê* foram embora dos *Parkatêjê* ficou nós da *Akrâtikatêjê*, porque a gente não pensa também pai, de abrir um local e juntar só o povo *Akrâtikatêjê* e nós também seguir nossa vida porque também **a gente tem um costume diferente dos *Parkatêjê***”. **O trabalho deles é diferente do nosso**. Em termo de projeto a gente ver que não batia na hora das ideias não acatavam, não faziam. Aí meu pai dizia “bora tentar conversar...” (TÕNKYRÉ, 2017).

Não obstante, o avanço precarizador da *fronteira* agromineral na Amazônia e suas homogeneizações existenciais, a luta contra o assédio dos Grandes Projetos – como a duplicação da linha Férrea Carajás da Companhia Vale em suas terras –, a busca reiterada por *praticar a cultura* e a insistência no modo de ser-saber-viver *Gavião*, articulam alianças estratégicas e encontros dos três povos. Esses encontros e alianças acionam uma performatividade de resistência comum enunciada como *Gavião: nós os Gavião*, como afirmam lideranças e sábios/as dos três povos. Nessas alianças e encontros para *praticar a cultura*, se organizarem politicamente e revitalizar a língua, entre momentos festivos, preparação de berarubus, *brincadeiras* e jogos, como as corridas de toras, estão as curricularizações coletivas, sobretudo, a construção da *Matriz Curricular* dos Povos *Gavião* da (na) T.I. Mãe Maria nos últimos anos.

Etnoenvolvimentalizando

Os agenciamentos curriculares dos povos do campo e da floresta – sobretudo de coletivos indígenas como os Povos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia – enunciamos como *etnoenvolvimento curricular* ou currículos em *etnoenvolvimento* (AZEVEDO-LOPES, 2018, 2020a, 2020b, 2021). Com o significante *etnoenvolvimento* intentamos apontar uma relação cultural *outra* com a *pluriversalidade* do real, com a *comunidade*, com seres não-humanos (*outros-que-humanos*), com os *invisíveis*, os encantados, a ancestralidade, com a escola... com o currículo. *Etnoenvolvimento* acena a uma forma de *agenciamento dos saberes tradicionais*, um ser-saber-viver assumido com a floresta e suas agências.

O *etnoenvolvimento* é, nessa perspectiva, um contra-movimento ao etnocentrismo colonial, uma contra-hegemonia à metafísica do desenvolvimento, um modo de resistência cosmo-ontognosiológica ao poder metafísico-colonial. O *etnoenvolvimento* se performatiza evocando florestania e etnosintropia, o ser-saber-viver *coletivo* envolvido-afetado com a floresta:

A gente foi colonizado pela ideia do desenvolvimento. Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? Se a gente buscar o envolvimento, talvez volte a dar sentido para os povos originários, as suas formas de organização, seu jeito de pensar o bem-estar, seu jeito de pensar o que é necessário para a gente viver (KRENAK, 2019, p. 23-24).

O desenvolvimento *kupẽ* é um projeto civilizatório colonial, não raro, evocado em nome de certo humanismo, que se desdobra para os povos indígenas em toda sorte de violência: deslocamentos compulsórios, supressão territorial, precarização do modo vida, racismo, etnocídio, gnoscídio, genocídio, doenças... estado de exceção. Como tentei acenar na seção anterior, a insígnia do desenvolvimento da *força dos brancos* tem como efeito para os Povos *Gavião*, entre outros coletivos indígenas, violências diversas, dores e traumas coletivos.

O *etnoenvolvimento* – não obstante, os assédios da metafísica do desenvolvimento *kupẽ* e seu apelo ao etnocentrismo, à *colonialidade*, à *precariedade desigualmente induzida* (BUTLER, 2015, 2018), à *fronteirização* e ao acúmulo do capital – põe em cena a *cultura de coletivos tradicionais*, a *transcolonialidade* (AZEVEDO-LOPES, 2020b, 2020c, 2021), o *Bem Viver* e a emergência da *diferença*.

O “envolvimento” enunciado em *etnoenvolvimento* não é um involucro fechado, uma prisão cultural – embora esse risco não deixe de existir – ao “envolvido”, um *encantamento* ao em si de um grupo. O *etnoenvolvimento* é, ambivalentemente, um envolvimento situado, um engajamento disseminado e rizomático com a ancestralidade, o *território*, as *memórias*, as *naturezas*, as *culturas*, os *outros-que-humanos*.

Contudo, como tentei apontar em outros momentos¹⁰, talvez seja pertinente enfatizar que o *etnoenvolvimento* não se configura simplesmente como uma antítese à *metafísica do desenvolvimento* e aos currículos desenvolvimentistas ou a seus parâmetros, diretrizes e bases. Não seria fecundo reeditar o dualismo do discurso do “nós”-“eles” (mesmo que invertido): “nós” desenvolvidos, “eles” etnoenvolvidos, o que se tornaria uma nova forma de subdesenvolvidos frente ao suposto “desenvolvido”. O que aventamos como *etnoenvolvimento* enuncia-se enquanto engajamentos e agenciamentos culturalmente afirmativos.

Nessa perspectiva, o *etnoenvolvimento* não se potencializa como antítese – ou mesmo uma síntese ou qualquer outro procedimento dialético – ao *des-envolvimento* (sem envolvimento na nossa língua colonial), entretanto, “um *envolvimento outro*, uma forma de agenciamento das *populações indígenas* frente ao poder metafísico-colonial; se performatiza, de modo afirmativo, nas experiências de cada *comunidade*” (AZEVEDO-LOPES, 2020a, p. 106).

O *etnoenvolvimento* – destaque, o envolvimento indígena e de outros coletivos designados de *tradicionais* – é um compromisso assumido por afinidade e afeto dos/as seus/suas atores/ atrizes com o

¹⁰ Entre estes AZEVEDO-LOPES, 2018; 2020a; 2020b e 2021.

coletivo étnico, com a *natureza/naturezas*, com o *praticar a cultura*, com os *outros-que-humanos*, com os *invisíveis*, com o assentamento da *comunidade*, com outros indígenas, com a pluriversalidade cósmica.

O *etnoenvolvimento* performatiza uma dinâmica de compartilhamento e agenciamento por parte daqueles que assumem a cada dia o jeito indígena – no singular *Akrātikatêjê*, *Parkatêjê*, *Kykatêjê*, *Awaeté (Parakanã)*, *Suruí-Aikewára*, *Kaiapó*, *Yanomami*... – de *ser-saber-viver-fazer*es com o território que está inserido. A floresta é o campo de imanência que aciona a *iterabilidade*¹¹ étnica e os afetos coletivos. O *etnoenvolvimento* são os *pensares-saberes-viveres* agenciados pela potência da floresta, certa florestidade, o “espírito da floresta”, o convite à *florestania* e à etnosintropia. No agenciamento da floresta, o desenvolvimento como paradigma civilizatório ocidental humanista não passa de uma ficção sustentada às custas de reiterada violência:

Urihi a, a terra-floresta, e também sua imagem, visível apenas para os xamãs, que nomeamos *Urihinari*, o espírito da floresta. É graças a ela que as árvores estão vivas. Assim, o que chamamos de espírito da floresta são as inumeráveis imagens das árvores, as folhas que são seus cabelos e as dos cipós. São também as dos animais e a dos peixes, das minhocas e até mesmos dos grandes caracóis *warama aka*. A imagem de valor de fertilidade *ně roperi* da floresta também é o que os brancos chamam de natureza. Foi criada com ela e lhe dá a sua riqueza. De modo que, para nós, os espíritos *xapiri* são os verdadeiros donos da natureza, e não os humanos (KOPENAWA, 2015, p. 475).

¹¹ Derrida (2007, p. 45; 89-90) entende *iterabilidade* como a possibilidade do signo ser repetido e ao mesmo tempo alterado, uma repetição que nunca é a mesma. Todos “os enquadramentos estão sujeitos a uma estrutura iterável – eles só podem circular em virtude de sua reprodutibilidade, e essa mesma reprodutibilidade introduz um risco estrutural para identidade do próprio enquadramento” (BUTLER, 2015, p. 44). Nesta perspectiva, “Benjamin reconhece, de certo modo e implicitamente, aquela lei de iterabilidade que faz com que a violência fundadora esteja sempre representada numa violência conservadora, que repete sempre a tradição de sua origem e que só conserva, enfim, uma fundação destinada primeiramente a ser repetida” (DERRIDA, 2007, p. 128).

O *etnoenvolvimento* dos povos da floresta implica em se permitir se afetar com a experiência da florestidade, a exercer a florestania, a se transformar com a floresta. Em tal afetação tudo pode ser transnificado, com os mesmos dispositivos *kupê*, os jogos, alianças estratégicas com os *brancos*, a escola, a universidade... o currículo. A *cultura* é um movimento de reiteradas afetações que aciona as transnificações. Tõnkyré e seu povo – entre outros chamados de *Timbira* e-ou *Gavião* – enuncia o movimento da *cultura* por meio do filosofema *praticar a cultura*: “Isso significa que a *cultura* ainda está no meio de nós. A *cultura* está no meio de nós, só está adormecida, só falta você *praticar*. Porque tudo que você *pratica* você fica bom” (TÕNKYRÉ, 2018).

Praticar a cultura é um convite a resistir às mais variadas formas de violências gnosiológicas e étnicas. Lembra Tõnkyré que *praticar a cultura* é experimentalmente se envolver com a ancestralidade, a língua, os rituais, as brincadeiras, as memórias, a comunidade, o *território*, a temporalidade *timbira*, a escola. De que outro modo seria possível uma invenção moderna-colonial, a escola, ser transinventada?

A escola reivindicada pelos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia e pelo movimento indígena não parte de paradigmas urbano-colonizadores da escola dos *brancos*, a instituição moderna de disciplinamento e assimilação cultural. É pertinente enfatizar que a escola moderna é profundamente urbanocêntrica e marcada pelo etnocentrismo ocidental, em vista da docilização dos corpos ditos selvagens e do gnosecídio aos *saberes tradicionais*.

Os povos indígenas reivindicam, por seu turno, uma *escola outra*, transinventada pelas *práticas culturais* de cada coletivo indígena. A escola transinventada pelos coletivos indígenas se performatiza afirmando a *outridade* e a *diferença* cultural indígena. Reiteradamente, Tõnkyré Akrãtikatêjê aponta à necessidade de atrelar a educação escolar indígena ao modo de ser-saber-viver experimentado por cada coletivo indígena. Nesses termos, a educação escolar indígena é agenciada pela educação indígena:

A escola do *branco* não vai ensinar isso para *nóis* porque eles não sabem. Eles não sabem como que o índio se respeita; como que o índio cria um filho, educa sem bater. Porque o indígena não bate seu filho. Tudo é na conversa. Nós não bate, *nós* não temos delegacia, *nós* não tem nada. Então **tudo isso nós quer que entra no nosso currículo para quê se um branco vier morar aqui dentro ele respeitar: não bater na mulher dele, não bater os filhos** na nossa frente, não brigar (TÔNKYRÉ, 2018).

Escolas outras demandam curricularizações outras. Desta feita, os povos indígenas reivindicam *matrizes curriculares* que traduzam as cosmologias, a educação, as territorializações e os *envolvimentos* indígenas. O currículo da escola transinventada pelos povos indígenas traduz a *diferença* assumida pelos povos indígenas. Nessa perspectiva, Tônkyré, entre outras lideranças dos povos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia, enuncia um *currículo outro* frente à *força dos brancos* e sua lógica de desenvolvimento do *poder dos kupẽ*, a herança logocêntrica. A educação escolar indígena, expressão da *outridade* indígena, performatiza uma produção curricular *outra* potencializada por *envolvimentos étnicos*, agenciamentos cósmicos e pela temporalidade indígena: “o currículo tem que ser da nossa autonomia, do nosso pensar, do nosso jeito, como *nós* se sintam bem. **Não tem que ter tempo e nem hora...**” (TÔNKYRÉ, 2018). Desta feita, o currículo tradução da *diferença* se torna potência de vida e agenciamento do ser-saber-viver indígena, *etnoenvolvimento*.

Considerações Finais: Curricularizando Etnodesenvolvimentos

A *Matriz Curricular* dos Povos da/na T.I. Mãe Maria vem sendo elaborada com o *envolvimento* dos coletivos indígenas dos 22 assentamentos étnicos da T.I., com a participação de lideranças, anciãos, jovens e educadores/as indígenas e não indígenas, contando com parcerias com a UNIFESSPA e com o *Campus Rural* de Marabá - IFPA. A *cultura*, as memórias, as *brincadeiras*, os saberes, os sabores e as temporalidades performatizadas pelos *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê* são afirmadas e agenciam a *matriz curricular* e outras curricularizações experimentadas na T.I. Mãe Maria.

Um currículo ou uma *matriz curricular* elaborados por coletivos indígenas é uma forma de contra-hegemonia ao poder metafísico-colonial, um modo de resistência à colonialidade e ao dispositivo do gnosecídio. Nessa perspectiva, entendendo o currículo como *negociação e enunciação cultural* (MACEDO, 2006), o curricular indígena é forma de agência coletiva e exercício do *praticar a cultura*.

Frente ao *poder dos kupẽ* – a *força dos brancos*, a herança logocêntrica e colonial –, a educação escolar indígena articulada pelos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia enseja traduzir/potencializar o modo de ser-saber-viver dos *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê*. A educação escolar indígena transinventada pelos *Gavião* performatiza a *educação Gavião* experimentando uma produção curricular *outra*. O curricular indígena potencializa a autodeterminação coletiva e afirma a *cultura* frente às lógicas de desenvolvimento etnocêntricas do ocidente.

Nessa perspectiva, o currículo indígena é uma forma de afirmação existencial de cada coletivo indígena: **“não existe como o branco e o Estado fazer um currículo. Tem que ser feito pela própria mão nossa, do indígena.** Porque é *nós* que sabemos determinar nosso currículo, da maneira que *nóis* queremos, da maneira que *nóis* achar” (TÔNKYRÉ, 2018).

O curricular elaborado pelas “mãos indígenas” se potencializa nas chamadas escolas *diferenciadas*, escolas transinventadas. Por seu turno, a escola transinventada pelo *etnoenvolvimento* torna-se espaço de *enunciação cultural* de agenciamentos indígenas, como o currículo tradutor-potencializador do modo de ser-saber-viver indígena. Nesses termos, não há como o “Estado” e suas Secretarias elaborarem o currículo indígena. O currículo indígena só pode ser “feito pela própria mão do indígena”, nos diz Tõnkyré na citação acima; porquanto, o curricular indígena, em outros termos, é um desdobramento das experiências existenciais coletivas indígenas. A escola de dispositivo gnosecida e disciplinamento colonial, agora reiteradamente transinventada, transmuta-se em expressão cultural da *comunidade* que está inserida:

Aqui você vai se sentir à vontade, vai renovar a tua mente, onde tu olha, pro espaço aí vem ideias. Por isso **a escola tem que ser isso, ela tem que ser de acordo com a comunidade**. É por isso que vem ideias, surge ideias, de você olhar pro tempo e pro espaço. Porque o *povo* é movido pelo espaço, e quando você olha, aquilo te inspira. Puxa eu olhei pra ali e me deu ideias. **As ideias ela vai se inovando assim como a própria linguagem do povo, só a linguagem se renova, vindo direto da língua**. Assim como a língua vai inovando, vai inovando também o pensamento, enchendo de ideias, cada vez mais você enriquece o seu conhecimento. Por isso digo para os meus filhos: vocês nunca se coloca pra baixo, vocês se coloca lá em cima, porque o aprendizado você aprende no dia a dia, na fala, no andar, no gesto. Nós estamos compartilhando conhecimento. É sair do conforto. Vocês saíram do conforto, quando vocês saem de lá até aqui, vocês estão saindo do conforto. Porque o aprendizado que não tem o conhecimento e visão que a gente tem é porque ele tá fechado, tá aprisionado, não tem ideia. Ele vai ter como ideia? Em quê que ele vai se inspirar? (TÔNKYRÉ, 2019).

O *etnoenvolvimento* performatiza agenciamentos, que na emersão da *diferença*, enunciam produções curriculares *outras* – expressões de heranças ou cosmo-ontognosiologias *outras* – e, nesse movimento, transinventam a escola moderna. Envolver-se implica em experimentar o ser-saber-viver coletivo e territorialmente inserido. O/a pesquisador/a, os/as professores/as, os/as agentes do Estado podem experimentar tal curricularização *outra* participando, engajando-se com os processos, se permitindo *etnoenvolve-se*, deixando-se “ser-afetado” (FAVRET-SAADA, 2005). Os *Povos Gavião* na T.I. Mãe Maria performatizam o *etnoenvolvimento*, entre outros modos, na afirmação cultural de suas elaborações curriculares. Em suma, a agência e a afirmação do ser-saber-viver *Gavião*, enfatizado nas suas experiências curriculares, é um convite à *temporalidade timbira* acionadas por afetações e *etnoenvolvimentos*.

Etnoenvolvimento e resistência

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

No texto “Etnoenvolvimento e as Elaboraões Curriculares na T.I. Mãe Maria: Agenciamento e Afirmação Cultural dos Povos Gavião no Vale Do Tocantins-Araguaia”, Ronnielle de Azevedo-Lopes explica que, apesar da insistência da Secretaria de Estado do Educação do Pará em implementar em comunidades indígenas uma matriz curricular homogênea elaborada por técnicos, sem a participação das comunidades indígenas, e inspirada na Base Comum Curricular (BNCC) de 2018, os Povos da T.I. Mãe Maria, Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê vêm resistindo e construindo um documento curricular que expressa o modo de ser, saber e viver Gavião.

Por meio desse documento curricular elaborado pelos povos Gavião, eles resistem à manutenção do *status quo* de poder colonial do ocidente e buscam o reconhecimento e a legitimação de seus saberes, cultura e modo de ser. Como destaca Ronnielle, insistem em sua própria produção curricular, reivindicando heranças outras no currículo, de modo a expressar a diferença cultural. Consiste em uma reivindicação curricular da outreidade, como currículos em etnoenvolvimento, que traduzem as cosmologias e a educação assumida pelos povos tradicionais.

Na visão do autor, o etnoenvolvimento, diferentemente do desenvolvimento ocidental-colonial, aciona agências de afinidades e afetos entre a natureza/cultura e a comunidade e a escola, trazendo como saberes relevantes o cosmo e a ancestralidade, entre outros. Com isso, convida à transinvenção da escola e à potencialização coletiva do currículo.

Além disso, o etnoenvolvimento configura-se como um movimento de luta, constituindo-se em “um contra-movimento ao etnocentrismo colonial, uma contra-hegemonia à metafísica do desenvolvimento e um modo de resistência cosmo-ontognosiológica ao poder metafísico-colonial”.

O etnoenvolvimento destaca as culturas das comunidades indígenas, a transcolonialidade, o Bem Viver e a diferença, sendo um envolvimento situado rizomaticamente com a ancestralidade, o território, as memórias, as naturezas, as culturas, os outros-que-humanos. Porém, não se apresenta como antítese ou síntese dialética, dualizando a relação eu-outro, e sim, de modo afirmativo, nas experiências de cada comunidade. Assume-se com o coletivo étnico, historicamente invisíveis, com a pluriversalidade cósmica.

Assim, os povos Gavião denunciam sofrer formas de opressão, ao ser imposto um currículo hegemônico e urbanocêntrico e reivindicam uma escola outra, transinventada pelas práticas culturais de cada coletivo indígena e que afirme a outreidade e a diferença cultural indígena.

Apontam, ainda, para o fato de que a educação escolar indígena precisa estar relacionada ao *ethos* de cada comunidade indígena e às características de sua própria educação.

Ysyrygui: das atividades de captura de peixes realizadas pelos Kaiowá em águas correntes e a construção de paisagens multiespecíficas em resistência no Mato Grosso do Sul

Jacqueline Candido Guilherme

Contextualizando os caminhos da pesquisa¹

Os rios, lagos e valetas d'água integram as paisagens da *Ka'aguyrussu* (grande mata) e fazem parte dos lugares vivenciados pelos Kaiowá², propiciando a eles múltiplas formas de relações e aprendizados. *Yssyry* quer dizer água corrente e *gui* quer dizer no/na: nas águas correntes refere-se aos ambientes hídricos, como os rios, lagos e valetas d'água. Este capítulo tem como propósito apresentar como, através de certas modalidades de captura de peixes efetuadas por esses indígenas, certas relações com não humanos, engendradas no curso das atividades, estão construindo paisagens que propiciam a habitabilidade de uma diversidade de seres.

Acompanhar a prática dessas atividades em ambientes hídricos nos permite conhecer uma das maneiras de se habitar o território, conhecê-lo e vivenciá-lo na prática e aos seus modos. Daí compreendermos com profundidade a importância da prática da

¹ Este texto é um desdobramento do capítulo IV. *Ysyrygui: Nas águas correntes* presente em minha tese de doutorado defendida no departamento de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina PPGAS/UFSC em 2022.

² Os Kaiowá são populações conhecidas no Brasil enquanto pertencentes ao tronco tupi, da família linguística tupi-guarani, somando-se a eles as populações Nandeva e os Mby'a. A literatura tem se referenciado a esses povos como Guarani. Essas populações habitam pequenas áreas situadas em uma faixa de terra de cerca de 150 quilômetros de cada lado da fronteira do Brasil com o Paraguai, onde são conhecidos e referenciados como Pãi Tavyterã (PEREIRA, 2004).

retomada de terra. De maneira geral, retomada de terra é o nome dado a quando os indígenas buscam reaver seus territórios ancestrais que lhes foi retirado ao longo da história³.

Os Kaiowá que aqui me reporto são habitantes da *Ka'aguyrussu*⁴, particularmente da retomada de terra *Guyra Kambi'y* (Fonte de pássaros), localizada no sul do estado do Mato Grosso do Sul, próximo à cidade de Douradina. Residi por seis meses nessa retomada para a realização do campo de meu doutorado. A *Ka'aguy Russu* é reivindicada por indígenas que vivem em diferentes retomadas ao longo da extensão da grande mata: como a retomada de *Guyra Kambi'y*; a retomada de *Ita'y*, ainda entre a aldeia de Panambi Lagoa Rica e o distrito de Bocajá; como também a retomada *Laranjeira Ñanderu-Mata*, a mais antiga da região; a retomada *Tajasu*; e a recente retomada de *Laranjeira Ñanderu Sede*, essas três últimas localizadas próximo à cidade de Rio Brillhante.

As relações multiespecíficas são imprescindíveis para a existência dessas pessoas enquanto Kaiowá, de acordo com seus modos ideais, o chamado *Ñande reko* (nosso modo de ser e viver). Ademais, veremos que os seres que compõem as paisagens da *Ka'aguyrussu* colaboram com a construção da pessoa Kaiowá (seus aspectos comportamentais, cosmológicos, como também seus aspectos morfológicos). Por sua vez, as buscas por demarcação de terra realizadas pelos Kaiowá em articulação com o Estado brasileiro visa, dentre outras coisas, manter os rios e as matas em pé, o que colabora para a existência de uma diversidade de seres outros que humanos. Dessas cooperações multiespecíficas essas paisagens se fazem e resistem ao avanço da monocultura na região.

³ Há, de fato, uma literatura substancialmente grande sobre essa história do contato com o não indígena disponível em várias áreas de estudo, cito pontualmente alguns deles: ver em Antônio Brand (1997; 2003), Kátia Vietta (2007), Tonico Benites (2014), Eliel Benites (2020). Argumento que a retomada de terra é uma das maneiras de se fazer *Tekoha* (onde se realiza o modo de ser e viver) entre os Kaiowá (GUILHERME, 2022).

⁴ Mais informações sobre a história da *Ka'aguy Russu*, o espólio das terras habitadas por esses indígenas, ver em Vietta (2007).

Das paisagens e suas considerações

As noções sobre paisagem já desenvolvidas por Tim Ingold (2000; 2011; 2015) e Anna Tsing (2015) ajudam a refletir sobre o que aprendi com os Kaiowá do que vem a ser paisagem. Os autores acima citados, ambos, e com algumas diferenças, sinalizam que paisagens não são constructos nem somente do plano da cultura e nem somente do plano da natureza⁵, mas são elaboradas a partir das relações entre seres vivos e também das agências de seres abióticos (vento, chuva, pedra...).

Na perspectiva Kaiowá, todos os seres colaboram para construção um do outro a partir de diversas configurações relacionais que acontecem ao longo da vida. A mata, por exemplo, está sob regime do *Ka'aguy jara* (dono/protetor da mata)⁶, uma entidade não humana, e a mata está em contínua elaboração a partir dos engajamentos promovidos pelos seres dessa entidade, entre animais e plantas. Os ambientes hídricos seguem essa mesma lógica, suas gentes são domínios da *Kaja'a jara* e, dessa maneira, segue uma lista considerável de *jaras* que são donos/protetores de lugares outros e os seres que constituem essas paisagens são cuidados pelos seus *jaras*.

Paisagens aqui diz respeito a relações intensivas que constroem sujeitos diversos, como veremos adiante. Algo de suas concepções se aproxima ao que menciona Ingold (2000), de que os humanos em seus movimentos não inscrevem suas histórias de vida sobre a superfície da natureza, em vez disso, histórias são tecidas juntamente com os ciclos de vidas de plantas e animais, na textura da superfície em si. Dessas histórias tecidas conjuntamente é que surgem as paisagens, dentro da mesma corrente de atividade. Uma vez que, além disso, as atividades que as compõem são

⁵ Natureza advinda de uma concepção ocidental, aqui pensada como algo externo ao humano.

⁶ Dito de modo geral, os *jaras* são seres não humanos incumbidos por *Ñanderu* (nosso pai) para cuidarem de outros seres, animais dos mais variados tipos, lugares e coisas que existem nos diversos patamares de existências da cosmologia Kaiowá.

intermináveis, a paisagem nunca é completa: nem "construída" nem "não construída", ela está sempre em construção (INGOLD, 2000).

Convém acrescentar as considerações de Anna Tsing (2015), que aponta que as paisagens são as sobreposições de atividades de muitos agentes, humanos e não humanos, contrapondo a ideia de que as paisagens seriam cenários para ação histórica. História é então o registro de muitas trajetórias que estão fazendo mundo, trajetórias humanas e não humanas. Paisagens, por sua vez, são animadas e os seres humanos são partes, dentre outras maneiras de mutualismos que fazem com que muitos modos de vidas prosperem. Dessa maneira, de acordo com a autora, precisamos de paisagens, e paisagens são multiespecíficas, performances das possibilidades de convivência/habitabilidade ou mesmo coordenações uns com os outros que criam situações de não habitabilidade.

Nas paisagens que fazem a *Ka'aguyrusu* veremos como os rios e valetas d'água e suas gentes são fundamentais para que muitas vidas prosperem, inclusive desses Kaiowá. As vivências no território se fazem através de distintos modos de *engajar com*. As diferentes modalidades de captura de peixes que apresentamos são algumas das maneiras de engajamento nos ambientes hídricos efetuados pelos Kaiowá e os modos de realizá-las implicam em certas habilidades que os sujeitos devem desenvolver. De acordo com a noção de Ingold (2000), as habilidades são modos singulares de percepção e ação que emergem nas práticas pelas quais os sujeitos engajam-se no mundo. Elas são definidas pelo ajuste constante de movimentos conforme o monitoramento perceptual contínuo da tarefa em ação e a exploração ativa das possibilidades ambientais. Por sua vez, o aprendizado das habilidades se dá por meio da "educação da atenção" (GIBSON, 1979), a articulação e refinamento dos sistemas de percepção-ação dos praticantes com aspectos do ambiente. Em outras palavras, tais atividades são aprendidas na prática e as habilidades que elas demandam se faz sobretudo através da "educação da atenção", isto é, da "experimentação do organismo-pessoa num ambiente organizado,

que guia suas ações para que as relações apropriadas sejam experimentadas” (SAUTCHUK, 2015, p. 124).

A partir de algumas descrições etnográficas de captura de peixes entre os Kaiowá, é possível conhecer algumas das relações que estabelecem com certas espécies de peixes, permitindo-nos conhecer como esses humanos fazem parte dessa paisagem e como uma série de vidas não humanas participam da elaboração da pessoa Kaiowá.

A centralidade da noção de pessoa para os ameríndios tem sido objeto de análise e reflexão na literatura desde o célebre artigo “A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras” de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979). Os autores apontam para a construção da pessoa como alternativa ao fato de modelos teóricos inspirados em outras paisagens etnográficas (teoria da descendência na África e teoria da aliança na Melanésia) serem insuficientes (ou inapropriados) para compreender as sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul.

O tema já é um clássico da Antropologia e na etnologia indígena e, particularmente, não se esgota tampouco. A noção de pessoa é essencial para se compreender a complexidade das relações que engendram esses humanos no mundo e o corpo é lócus fulcral na compreensão de práticas ameríndias (SEEGER; DA MATTÁ; CASTRO, 1979). Dessa maneira, adiante apresento parte dos modos de constituição da pessoa Kaiowá através das relações que engendram na captura de peixes em ambientes hídricos da *Ka’aguyrussu*.

O leitor deve ter em mente que o que chamamos de ambiente são organismos em *intração*, propondo modos de ações específicos aos mais diferentes seres, como na mata, no ambiente hídrico também. A física Karen Barad (2017), ao lançar mão da ideia de *intração*, ao invés da noção de *interação*, sugere que “interação” refere-se à ação entre entidades preexistentes. Por sua vez, *intração* refere-se à ação de entidades imanentes à ação, isto é, que se constituem a partir da (inter/intra) ação.

Essas considerações me aproximaram da noção de *intra-atividade* (*intração*) desenvolvidas pela autora, e que difere, portanto, de “*inter-ação*” (ação entre espécies autocontidas, encerradas em si) para enfatizar a inseparabilidade entre sujeito e objeto, ou entre observado e observador, ou entre humanos e não humanos nas múltiplas dinâmicas material-discursivas em curso.

No *realismo agencial*, como propõe a perspectiva pós-humana de Barad, as coisas, objetos, humanos e não humanos não são sistemas que precedem a interação, mas emergem a partir da intra-atividade, ou seja, os fenômenos são as possibilidades constitutivas de humanos e não humanos. A agência, nesse caso, não é um atributo que humanos ou não humanos possuem, mas são as próprias transformações que ocorrem na dinâmica da intração.

Nesse contexto, são quatro modalidades de captura de peixes que os Kaiowá empreendem. A pesca com vara, a captura de enguia com auxílio da enxada, a fisga e a pesca de tarrafa. Presenciei, entretanto, apenas as três primeiras, a última não foi possível, de modo que abordarei mais detidamente essas três.

Quando mulheres vão à pesca

Não há necessariamente um evento marcado com antecedência quando as mulheres da retomada resolvem ir até as valetas d'água. Facilmente entre uma conversa no início da tarde regada a tereré pode surgir a vontade de pescar, e pronto. Rapidamente levantam-se, tomam suas varas de pescar em mãos e seguem juntas até a valeta mais próxima. Entre caminhadas pelos pastos das fazendas vizinhas, atravessando alguns dos plantios de soja dos fazendeiros, pulando uma cerca ou outra, seguem até as proximidades da pequena mata de *yoyadjere* (terra em círculos).

As valetas d'água ficam no território até então de domínio de um fazendeiro, mas isso nunca apareceu, enquanto lá estive, como um empecilho para as pessoas frequentarem tal lugar, visto que faz parte do território que reclamam para si, lugar historicamente frequentado pelos Kaiowá. Chegando em uma valeta d'água, cada

mulher escolhe seu lugar para iniciar a atividade da pesca. Algumas buscam encontrar minhocas no entorno, outras usam o *avaty ku'i*, a massa de milho amarelo modelada com água que serve como isca de atração para a captura dos peixes.

Em silêncio, depositam suas varas de pescar na valeta. O silêncio se interrompe com a captura de um peixe por alguma delas e começa uma brincadeira de quem pega mais peixes. A pessoa que não pegar nenhum se torna motivo de chacota. Capturar peixes é sinal de competência entre as pessoas e quanto mais, melhor, diferente da economia de abate expressa na atividade de caça, onde se abate apenas o necessário (GUILHERME, 2022).

Para se ter sucesso na captura de peixes, deve-se aprimorar o quanto for possível certas habilidades. A destreza ao manusear os objetos técnicos empregados, como a vara, a linha, o anzol e as iscas. Além dos objetos técnicos estarem de acordo com as exigências que a atividade demanda, deve-se ter habilidade em manusear a vara, sabendo soltá-la no rio de maneira precisa e eficaz, sem que ela enrosque em qualquer galho ou planta que lá esteja.

Tais considerações nos levam a compreender que, para realizar tal atividade, apenas destreza com o material técnico é insuficiente, deve-se deter habilidades técnico-perceptivas, saber “ler” o ambiente e conhecê-lo bem. Habilidades como a noção de espaço, saber onde dispor a linha com precisão, saber observar o movimento das águas, o curso do rio para escolher o melhor ponto para depositar a vara.

O movimento das águas ajuda as pessoas a compreenderem o movimento que fazem os peixes, na *intração* que realizam. Geralmente, as mulheres preferiam pescar depositando suas varas contra o curso das águas, comentando que os peixes, quando estão parados, ficam contra o curso das águas correntes. Outro ponto a se considerar diz respeito à sensibilidade tátil que a pessoa deve apurar constantemente para perceber com rapidez o morder da isca pelo peixe, e, rapidamente retirar a vara no tempo certo. Não é exagero repetir que essas habilidades técnicas só são adquiridas

através da “educação da atenção” desses sujeitos e se conseguem através de constante ajuste perceptivo, treino, de incessante prática realizada nessa paisagem (INGOLD,2000).

Quando se pesca próximo de casa, a atividade não se prolonga por muito tempo, em cerca de uma ou duas horas já voltam para casa com alguns peixes, desses, sempre estão presentes o *piky* (lambari). Além da vontade de comer peixe, do gosto pela pesca com varas, a atividade cumpre certo caráter de diversão, onde juntas elas compartilham desses momentos e ensinam suas filhas e filhos a pescarem com vara. Observe que as mulheres empreendem atividades para além do domínio tido como doméstico, compartilhando junto com os homens o papel de prover o sustento da família. A pesca com vara entre mulheres atende a outras necessidades que elas consideram imprescindíveis, como prover o alimento adequado para seus filhos e filhas, que têm o *piky* como alimento ideal.

Capturando enguias

Acompanhei algumas investidas da família para capturar o peixe enguia⁷ no varjão⁸. Foi com o chamado da mãe, junto de suas filhas, que o filho mais novo e sua cunhada foram cavar o solo um tanto ressecado do varjão no período da seca com o objetivo de encontrar um peixe muito apreciado por eles, a enguia. “*Anguilla*”, como chamam, é um peixe de formato cilíndrico, de cor escura, sem escama e sem espinho. Com a firmeza das mãos, empurravam a enxada em direção à terra e, forçando os pés sobre a ferramenta, curvavam seus corpos sobre ela, a fim de depositar todo o seu peso sobre o objeto e retirar, o quanto fosse possível, os blocos compactos de terra. Só depois de muito cavar encontravam uma ou outra enguia no interior daquele solo um tanto ressecado.

⁷ Enguia do pântano: *Synbranchus marmoratus*.

⁸ Varjão é o nome que as pessoas dessa retomada costumam usar para os brejos e áreas alagadiças.

Conhecer o ambiente é imprescindível para se encontrar as enguias. A família procurava cavar precisamente nos lugares de maior declive (que alagam no período de chuva) e nos que permanecem úmidos mesmo com o tempo da seca, pois a chance de se ter enguias nessas regiões são maiores. Essa prática pode ser realizada por todos, sem exceção. Depois de algum tempo, alguns membros da família encontraram algumas poucas enguias e, num período de uma hora e meia, encerraram a atividade.

A Fisga: Entre objeto e habilidades na captura de peixes

Assim como a senhora Adelina menciona, *Ke'y* também me contou que antigamente os Kaiowá pescavam com arco e flecha e com lanças, confeccionadas com pedaços de madeira de diversas árvores, mencionando a Aroeira⁹ como uma delas. Com o passar do tempo, os Kaiowá conheceram a fisga, objeto feito de um cabo de madeira com um pente de três pontas de metal ao final de uma de suas extremidades. As figas são fabricadas pelos *karai* (não indígena) e, por ser considerada um bom instrumento para a captura de peixes pelos Kaiowá, começaram a utilizá-la. Mura (2011) atenta para a aquisição de certos objetos pelos Kaiowá, tendo como ponto de análise suas lógicas de uso, que visa sobretudo a eficácia em lograr o que pretendem em suas atividades. Avalia o autor que tais aquisições não necessariamente dizem respeito ao abandono de outros objetos e práticas tidas como tradicionais, pelo contrário, eles podem muitas vezes se coadunar. A aquisição de objetos técnicos pelos Kaiowá promove sobretudo a atualização de suas competências técnicas, comenta o autor. Conta *Ke'y* que o uso da fisga se deu pelo simples fato da praticidade. Quem pode, compra nas lojas das cidades próximas ou mesmo troca com alguém por outra coisa.

Nesse contexto, a fisga é praticada geralmente no rio Brillhante, que se localiza no sentido oeste, quando tomamos a retomada de

⁹ Nomenclatura científica: *Schinus terebinthifolia* Raddi.

Guyra Kambi'y como ponto de partida, a aproximadamente 15 quilômetros. Conta *Ke'y* que a prática da fisga é ideal que se realize no período da chuva, quando os rios estão cheios, de maneira que não se fisga com o nível baixo de água nos rios. Tampouco se fisga quando chove muito, visto que o rio sobe demasiado.

A prática de fisgar que acompanhei teve duração de 14 horas no total, indo das 17 horas às 07 horas da manhã. Diziam meus interlocutores que o ideal é fisgar na lua cheia. Como tudo na vida Kaiowá é mais próspero na lua cheia¹⁰, na fisga também não é diferente. Não era o caso dessa noite, que estávamos na *jasy ra'y* (lua crescente), mas Pael¹¹ conseguiu fisgar alguns peixes mesmo assim.

Ele averiguava a beirada do rio acendendo e apagando rapidamente sua lanterna, sincronizando sua atenção com a luz que saía de sua lanterna para ver se encontrava algum peixe encostado nos barrancos que margeiam o rio. Nós parávamos uns cinco metros atrás dele, ficávamos em silêncio e com as lanternas apagadas para que os peixes não percebessem nem a luz, nem nossas vozes e nem nossos passos. *Ke'y* e Du Mau, que nos acompanhavam, me diziam que os peixes escutam, são capazes de ouvir nossas vozes, escutam através das vibrações geradas por nossos passos na terra e, ao perceberem alguma presença, vão embora da beirada do rio. Sentidos colaboram entre si para fazer percepções (GIBSON, 1979), ouvir e percepções táteis, atributos não apenas humano, mas de não humanos também, e os Kaiowá atestam muito bem isso.

Alguns nomes de animais são interditos quando se vai pescar com vara, diferente do que ocorre quando se vai fisgar, onde pode-se falar o nome desses animais sem problema algum. Na pesca com vara não se deve mencionar o nome da capivara, da anta e das cobras no geral. Esses animais detêm um *mboruvicha* (líder/chefe) e dizer o nome deles na atividade é como proferir xingamentos a esses animais, feito isso a *jara* (dono/protetor) começa a esconder os

¹⁰ Ver sobre em: Guilherme (2022).

¹¹ Interlocutor de campo.

peixes do pescador. É um insulto, tal qual aquele mencionado por Mauro Almeida (2013) em relação às condutas dos caçadores para com os animais da Caipora: dizer o nome dos animais dessa liderança, visto que você está justamente tentando capturá-los.

Quando Pael encontrava algum peixe, ele fazia um som com a boca como indicativo, me chamando para me aproximar dele. Mostrava o peixe na encosta do barranco, acendia a lanterna na direção do peixe, apagava rapidamente, aproximava a fisga da água, na direção onde estava o peixe, acendia a lanterna uma última vez, averiguando se estava correta a posição da fisga em relação à posição do peixe, e, ao apagar novamente, segurando a lança com a mão direita e, curvando um pouco seu corpo em direção à lança, movia-a em direção ao corpo do bicho com todo vigor e firmeza. Ao fisgar um curimba, fixa bem a fisga em seu corpo, o peixe sai da água ainda sacudindo, travando uma luta com a fisga e com o fisgador.

Com as mãos, Pael segura o peixe até começar a levantar a fisga com o corpo do animal. Ele deposita-o no chão da mata ainda na fisga e, com auxílio dos pés, retira a lança do corpo do animal. O procedimento deve ser feito a certa distância da beira do rio para que o peixe não “pule” novamente na água, ele permanece lutando com o fisgador até ser depositado na *sapikua* (bolsa). Du Mal já estava próximo de Pael com a *sapikua* a postos e colocou o peixe ainda titubeando dentro dela, ele carregara a *sapikua* por todo percurso. A prática da fisga se faz geralmente com duas pessoas ou mais. Um fisgador e o outro que carrega a sacola de peixes, ambos também podem revezar os postos, diziam-me os rapazes.

Dos peixes fisgados, destaco alguns deles, bem como algumas de suas especificidades comportamentais já registradas e desenvolvidas nos estudos de ictiólogos. O curimba (*Prochilodus lineatus*) é um peixe que, dentre os locais de sua distribuição natural, está a Bacia do Prata. Seu habitat se faz tanto ao fundo de lagos como nas margens de rios, em grande medida pelo fato do curimba se alimentar basicamente de detritos orgânicos.

Já o lobó (*Hoplias malabaricus*), sua espécie é presente em todo território brasileiro. Habita águas paradas de lagos, represas, brejos e remansos de rios, tem por preferência os barrancos com vegetação, onde espreita e embosca suas presas. O lobo é um peixe carnívoro, se alimenta de pequenos peixes, rãs e insetos. Ele espera a presa ficando imóvel, junto ao fundo de lama ou em locais de pedras, disferindo um bote rápido.

O bagre (*Rhamdia quelen*) também está presente na extensão dos rios brasileiros e, assim como os aqui citados, habita os fundos arenosos e remansos de rios, próximos à boca do canal, onde procura alimentos. É um peixe omnívoro, com tendências piscívoras (se alimenta de peixes como lambari e gurus) além de insetos terrestres e aquáticos.

A partir dos hábitos e comportamentos desses peixes, que para se alimentarem, em grande medida habitam as encostas dos rios, podemos entrever um dos motivos que levam os Kaiowá a escolherem a técnica de fisga a ser empregada na captura desses animais, visto ser mais eficaz capturá-lo através dessa modalidade técnica.

No caso do curimba, pelo fato deles abocanharem a isca muito rapidamente e dar arrancadas consideráveis, exigem do pescador com vara bastante calma e sensibilidade para efetuar a retirada do anzol da água no momento certo para não arrebentar a linha. Esse peixe é considerado “bom de briga”, por esse motivo, buscam esses indígenas outra maneira de capturar o animal. A chance de capturá-lo com a fisga se faz mais eficiente, pois, além de ser operacionalizada em menos tempo, se tem mais chances de obter sucesso, já que a ferramenta utilizada é mais resistente do que a linha da vara de pescar. Enquanto o peixe lobó espreita suas presas permanecendo imóvel nas margens dos rios, facilita sua captura pelo fisgador que, ao percebê-lo na encosta do rio, elabora a ação a ser executada.

De maneira geral, o fato desses peixes terem o hábito de buscar seus alimentos nas encostas dos rios, seus comportamentos são meios para os comportamentos, os modos de ações que realizará os

outros seres, como o humano neste caso, uma vez que perceber é captar informações sobre o que *afford* (propicia) o sujeito que percebe, possibilitando-lhe modos de ações (GIBSON, 1979).

Em outras palavras, cada ser percebe o mundo conforme pode agir, pelas *affordances* que se dão no engajamento com o ambiente (SAUTCHUK, 2007, p.8). Nesse contexto, a escolha pela qual o humano toma sua ação ao perceber as ações realizadas por esses peixes, são *affordances* que os levam a realizar a atividade da fisga, visto que sua eficácia na captura de peixes grandes é maior. Ainda, diziam-me os Kaiowá que esses peixes se deslocam na noite para os barrancos por conta de lá a temperatura da água manter-se mais elevada, por isso, a escolha de realizar a atividade de fisgar à noite.

O melhor fisgador é aquele que consegue fisgar o peixe de longe, dizia-me *Ke'y*. esse é o segredo da fisga, quando se vence essa dificuldade, em outras palavras, quando se adquire essa habilidade, se desvenda o segredo maior, a “manha” da fisga. Não tive a oportunidade de conhecer um fisgador desse tipo, Pael fisga de perto e sem auxílio da corda. A atividade da fisga não atende somente à finalidade de capturar peixes, mas também, dentre outras coisas, para aprimorar habilidades. Nesse contexto, é importante ressaltar que a atividade com a fisga, para além da busca por proteína animal, também é realizada pelo prazer da atividade em si, pela disputa entre peixe e humano, pelo prazer dessa relação, pelo prazer em *engajar com* e pelo prazer em crescer em habilidades (INGOLD, 2000).

Até agora vimos algumas das técnicas de captura de peixes realizadas pelas pessoas na retomada de *Guyra Kambi'y*. Na discussão sobre a técnica, Lemonnier (2013) sinaliza que os atos técnicos de ação sobre a matéria formam sistemas/cadeias mais amplas e que estão relacionados com outras dimensões da vida, imbricados em dimensões sociológicas e culturais. Voltar-se para como a descrição dos atos dos sujeitos em seus cotidianos é uma forma de tornar visíveis suas ações e busca compreender, através de seus atos e do que os sujeitos nos dizem, o sentido de tal

atividade. Isto é, de uma escolha técnica e não outra para a realização eficaz de seus empreendimentos (COUPAYE, 2022).

Marcel Mauss (2003), com suas ponderações sobre a construção do corpo em diferentes povos, entende ser a técnica o meio tradicional de realizar um ato que visa sobretudo a eficácia. Seja como for, os fenômenos técnicos que abordamos são pensados aqui, dentre outras coisas, como modos de *engajar com e*, nesse engajamento mútuo, paisagens estão se fazendo. Falta-nos, entretanto, conhecer com mais profundidade parte dos sentidos que as pessoas conferem a essas atividades e refletir sobre as implicações que elas têm para que realizem a vida de acordo com o seu *ñande reko* (nosso modo de ser/viver) a fim de lograr o *reko porã* (bem/bom/belo de ser e viver).

Pirá

Adelina e dona Roseli, ambas *ñandesy* (rezadoras/xamã), contam que o *pirá* é um dos alimentos principais das divindades Kaiowá. *Ke'y*, refletindo como os peixes vão parar nos rios e valetas, disse-me certa vez que eles são sagrados e caem do céu com a chuva. Por esse motivo, eles são capazes de sobreviver no interior do solo do varjão e nos rios na época da seca. A *ñandesy* Roseli diz que os *pirá* não pertencem à terra, pertencem ao céu, são alimentos de *Ñanderu* (nosso pai, a deidade *Kuarahy/Sol*).

Os *pirá* vêm através do *ryvi*¹². Numa tradução desse termo, ela diz que é como um emaranhado de *rape* (estradas/caminhos) dos peixes. Quando seca toda a água e depois, com o período das chuvas, a água volta a habitar os varjões, os peixes aparecem, isso porque eles vêm pelo *ryvi*, explicava-me ela. Nas conversas com a *ñandesy* Adelina, como de praxe, em suas explicações sempre entoa um canto relativo ao tema das conversas. Cantar é um modo de

¹² *Ryvi* me foi descrito como a teia de aranha, o algodão das palmeiras, os fios que formam o casulo da lagarta. De modo que entendo ser como emaranhados de linhas, capazes de levar um ser ou mesmo uma doença para algum lugar.

contar entre outras agências que o canto promove entre os Kaiowá. Ela então executou um *guahu*¹³ do *pirá*. Cito:

Opere pira guasu
Opere pira guasu
Ogueru Yryapu
Onhendu yryapu

No auxílio para a tradução desse canto, Germano, interlocutor de campo, comenta que não há uma tradução literal das palavras, mas que a palavra “*Opere*” remete aos movimentos que os peixes fazem, como quando caem na água, pulando e nadando em círculos. Os peixes grandes (*pira guasu*) ao caírem na água pulam e nadam em círculos. Ao passo que *Ogueru Yryapu* seria algo como “Eles trazem através dos sons das águas” de um temporal. “Eles” são as divindades do patamar de onde vêm os peixes e outros seres habitantes das águas.

Observe que esse canto apresenta, de modo implícito, a agência de outros seres, como certas divindades que são quem enviam os peixes. Também se expressa parte dos comportamentos executados pelos peixes. Dos sons da chuva e desse movimento dos peixes, *Onhendu yryapu* (Eles escutam o som das águas). “Eles”, nesse caso, remete às pessoas que, ao ouvirem o som da chuva, sabem que os peixes estão chegando aos rios, lagoas e valetas d’água.

Steven Feld (2018) atentou para a importância da *acustemologia*, isto é, ao articular a acústica e a epistemologia, o autor enfatiza a primazia do som (a escuta e a produção sonora) enquanto modalidade de conhecimento e de existência no mundo. Aqui, a escuta do “som das águas das chuvas” conta-nos sobre um modo privilegiado de conhecer o ambiente e os seres que o compõem, na tessitura de suas ações.

¹³ Modalidade de canto que, dentre outras coisas, conta uma história dos tempos primórdios. Mais informações sobre as diferentes modalidades de canto entre os Kaiowá ver em Chamorro (2015).

Através da escuta do som da chuva e da produção, execução e escuta desse *guahu*, sabem as pessoas que os peixes estão chegando e mobilizam, a seus modos, os passos que darão a seguir. O ouvinte é informado pelo canto e os sons da paisagem, que são, entre outras coisas, modos de informar, habilitar e compor uma maneira de educar a atenção (GIBSON, 1979; INGOLD, 2010), são também *affordances* (GIBSON, 1979) para o comportamento agentivo dos Kaiowá na captura de peixes.

Ao *mostrar* o som da chuva, o canto desse *guahu* nos informa como a atenção é dirigida, atentando para os sons constitutivos de paisagens, bem como parte dos movimentos que fazem os peixes. Dessa maneira, as pessoas aprendem através deste *guahu* um modo de se orientar no mundo, nesse caso, um modo de reconhecer como as divindades e os peixes se engajam nas paisagens das quais fazem parte.

A *ñandesy* Adelina conta terem sido os peixes criados por *Ñanderu Pa'i Kuara* (Nosso pai Sol). A história é de que havia um rio onde *Pa'i Kuara* vivia, em outra terra anterior a essa, e lá ele criou os peixes. Ele os fisgou usando seu arco e flecha. O primeiro peixe criado foi o curimba. Ao fazer a sua reza, o peixe caiu do céu diretamente na água e a esse peixe *Ñanderu* chamou de *pirá te'e* (verdadeiro peixe).

Depois de pescar o curimba, *Ñanderu* colocou-o em cima do fogo, assou-o e comeu junto de seu irmão *Jasy*. Então, ele explicou ao seu irmão que os peixes são sagrados, que eles caem do céu. Após os irmãos criarem a terra, seus primeiros moradores foram *ñanderu* (rezador/xamã), *ñandesy* e seus filhos. A primeira pessoa a pescar com vara nessa terra fora *ñandesy*, que teve a ideia.

Quando lá chegou, viu no rio vários curimbas, *ela já sabia que não se podia pescá-los com a vara que confeccionara, pois o pirá te'e é sagrado e só pode ser pescado com a lança ou o arco e flecha. Então ela pescou os peixes Ipiáu (Piau) e o Piky (lambari). Com uma massa de avaty ku'i* (farinha de milho com água modelada, essa massa é usada até os dias de hoje como isca) fora a *ñandesy* pescar no rio e lá ela começou a tirar muitos peixes, como o *Ipiáu (Piau)*, *Ñundiá*

(bagre), *Piky* (lambari). Com isso, seus descendentes começaram a pescar junto com a mãe. Note que nas descrições anteriores, as mulheres pescam com vara e na pesca com a fisga um dos peixes visados é o curimba, o que conforma com a história apresentada pela *ñandesy* Adelina.

Adelina constantemente me dizia sobre a importância que tem para ela seguir se alimentando das comidas que *Ñanderu* conferiu aos seus. Alimentar-se de peixes, milho branco, mandioca, frutas tem a ver com os alimentos consumidos e conferidos por seus Deuses, com a busca em adquirir os corpos e os comportamentos que se assemelham a de seus parentes mais velhos, as divindades. Entre outras coisas, um modo de se assemelhar a eles se dá através do consumo de seus alimentos primordiais. Os peixes foram os alimentos principais de *Ñanderu*, o milho branco é o alimento principal da deidade que possibilita a existência das roças, o *Jakaira*. As frutas são alimentos de uma variedade de pássaros, são os alimentos que tornam o corpo leve, saudável e belo, alimento para o corpo e para o espírito que dele faz parte.

Adelina diz que, ao consumir esses alimentos, permite-se que seus irmãos mais velhos, entre outras coisas, reconheçam seus parentes (Kaiowá) e confira a eles a saúde e felicidade para a vida na terra. No tempo das divindades e, posteriormente, da primeira família habitante dessa terra, a pesca fora concebida como a atividade ideal para se capturar o alimento desejado, sem mencionarem qualquer tipo de impedimento para se lograr tal prática. Porém, com a chegada dos *karai* na região, algumas regras foram adicionadas, ou melhor, impostas para a prática de captura de peixes.

Piracema e a lógica do Karai

A Piracema é conhecida como o período em que os peixes sobem as correntezas em direção às cabeceiras dos rios para se reproduzirem. Essa época do ano é tida pelos órgãos ambientais do Estado brasileiro como tempo do *defeso*, ficando proibida qualquer

prática de pesca, como forma de garantir a reprodução e a permanência das diferentes espécies nesses biomas.

No estado do Mato Grosso do Sul, a fiscalização nas beiras dos rios é feita pela Polícia Militar Ambiental (PMA) e pelo Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (Imasul). O não cumprimento dessa regra está sujeito a crime ambiental, podendo acarretar até em cárcere. A piracema anualmente dura quase quatro meses, indo do dia cinco de novembro ao dia vinte e oito de fevereiro.

Esse período é bastante custoso para os Kaiowá, que são interditados de consumir um de seus alimentos mais sagrados. Como é de se imaginar, intensificam nesse período as atividades de caça. Meu anfitrião me contava indignado como a regra do Estado brasileiro desconsiderava as práticas indígenas, que para eles são imprescindíveis para se ter uma boa vida. Ele opunha, por exemplo, a pesca comercial de grande escala em relação à pesca “sustentável” praticada pelos indígenas, que sempre só levam a quantidade necessária para suas famílias e não para fazer comércio, argumentando que os indígenas deveriam ser autorizados a pescar na época da piracema.

Ainda dizia que os Kaiowá têm um *ñembo'e* (canto/reza) para se fazer aumentar a quantidade de peixes e a quantidade de bichos na mata. Argumentava que essa regra é do pensamento do *karai* e que os Kaiowá têm que respeitar, porque senão podem ir presos. Os peixes que eles consomem nessa época do ano só podem ser comprados nos mercados, lugares em que os preços são deveras abusivos. De acordo com meu anfitrião, na piracema, se você pega um peixe, a *pira jara* (dona do peixe) solta mais dois no rio e, enfático, dizia: “O peixe nunca vai acabar”.

Dizem que *Kaja'a* é a divindade dona dos animais que vivem nas águas, animais visíveis como também os não visíveis, os *y'pory* (gente da água). Esses seres mencionados por último são extremamente nocivos aos humanos, alguns os descrevem como monstros que vivem nas águas. A maioria das pessoas com quem

conversei dizia que *Kaja'a* pode gerar encantamento nas pessoas, caso se apresente aos humanos.

Ao aparecer como uma bela mulher ou um belo homem é capaz de levar as pessoas para as profundezas das águas, seduzindo-as. Isto porque *Kaja'a* deseja ter um *ruvicha* (liderança) em seu mundo. Mortes por afogamento muitas vezes são atribuídas à sua agência, algumas outras por casos de *mohây* (feitiço). Mesmo com todo perigo de sua presença, o *ñanderu* Ricardo de *Guyra Kambi'y* ensinou a seu neto que, quando estiver pescando e não conseguir muitos peixes, deve pedir a ela dizendo "*Kaja'a emose nde rymba*", isto é: *Kaja'a* solte seus animais de criação.

Eliel Benites (em uma comunicação pessoal) disse que alguns *jaras* encantam as pessoas porque desejam fazer parte do corpo das divindades Kaiowá, mas no final não conseguem lograr tal feito. Dessas considerações podemos entender que, no argumento de meu anfitrião, a ética de consumo de peixes e sua produção/reprodução se faz através das agências da *jara* do peixe, *Kaja'a*, enquanto a prática do não indígena se apoia na noção de preservação das espécies por meio da lei do *defeso*.

Aqui se instaura mais um conflito, dentre outros, de ordem ontológica. Os Kaiowá são obrigados a obedecer a lei do Estado brasileiro (este fazendo imperar e operar a sua própria ontologia) sob a pena de irem presos caso pesquem nesse período. Como aderir a uma lei de preservação mobilizada pelo Estado quando, em sua ontologia, quem opera tal proteção/ cuidado e produção dos peixes é *Kaja'a*, uma entidade não humana e que detém outros modos de atuar na reprodução dos peixes?

Essas são questões que caberia ao Estado cumprir, enquanto seu dever, uma vez reconhecido que populações tradicionais operam em lógicas distintas das suas, e, dessa maneira, tomar providências visando conciliar as perspectivas de outros povos e a importância de suas práticas no que tange às criações e aplicações de leis de preservação. Dentre as medidas, aquelas que garantem aos povos tradicionais que suas atividades de pesca sejam realizadas sem serem criminalizados.

En-cantando peixes: técnicas de atração para captura

Além das minhocas e da massa de milho modelada, há outras modalidades de atração para a captura de peixes. Quando se vai pescar, seja no rio, na lagoa ou nas valetas, quem conhece algum canto/reza para atrair os peixes está em vantagem em relação a quem não conhece nenhum. Assim como os cantos de caça, os de atração dos peixes são chamados de “*so’o mbotavyha*”, de fazer encantamento (CHAMORRO, 2011, p. 50). São esses cantos capazes de tornar mansos os animais, são os modos de se pedir solenemente aos *jaras* desses seres que lhes concedam seus animais. Em uma das conversas com Adelina, essa senhora cantou para Germano uma reza para atração de peixes. Abaixo descrevo-a com a tradução elaborada por mim e Germano:

Amo no’o katu amo no’o katu

Eu estou chamando para vir até a mim, para eu pegar.

Yvy ra’y arenonde

Os filhos das margens da água vêm até a mim

Amo no’o katu amo no’o katu

Eu estou chamando para vir até a mim, para eu pegar

Amohe’onde pira guassu

Os peixes grandes vêm até mim.

Ao que se refere a esse canto, o trecho “*Yvy ra’y arenonde*”, se traduzíssemos literalmente, seria algo como “os filhos da terra vêm até a mim”, mas Germano traduziu como “os filhos das margens da água”, remetendo aos seres habitantes das águas. Em sua explicação do canto, preferiu traduzir de modo a contextualizar o lugar onde se realiza a atividade do canto e as especificidades que compõem a vida desses seres, o lugar de suas vivências. Enquanto conversávamos sobre a tradução dessa reza, ficou claro que quando se diz *Yvy ra’y* (filhos da terra), os Kaiowá estão considerando que fazem parte da terra os seres que habitam os rios, mares, lagoas,

valetas d'água, cidades, aldeias, matas, roças e assim por diante. A *ñandesy* Roseli cantou para Geovane, seu filho, outra reza que propicia a atração de peixes na pesca, abaixo:

Ta che po arepenhasy (2x)

Vem caminhando em direção das minhas mãos

Yrapotyñy (2x)

No caminho das águas limpas das flores

Ta che po are'onde

Para que em minhas mãos eu tenha sorte, venha até a mim

Che jeko aku

Eu estou me cuidando

Arepenhasy (2x)

Estou a encontrar

Em todos os cantos podemos observar que se pede aos peixes para irem até a pessoa. Das considerações acerca dos cantos/rezas, quero ressaltar *o uso do canto enquanto técnica propiciatória para a atração e captura de peixes*. Essa técnica é utilizada apenas por aqueles que conhecem algum *ñembo'e* (canto/reza) e que saibam proferir tais palavras cantadas, performando-as de modo a cumprir com as especificidades técnicas desse tipo de canto.

Entre outras particularidades, os sons desse canto são emitidos da garganta, o que caracteriza uma particularidade dessa maneira de cantar. Os *ñembo'e*, sem exceção, são cantos guturais capazes de conectar, nesse caso, os peixes aos pescadores que os executam. Isso porque, de modo direto, são palavras cantadas advindas e endereçadas a *Ñanderu Pa'i Kuara*, o grande criador e dono de todas as coisas dessa terra, inclusive os peixes. Tais cantos diferem da modalidade dos cantos de festa, o *guaxire*.¹⁴

¹⁴ Guaxiré são cantos e danças muitas vezes improvisados, embora alguns deles possam circular entre as pessoas de modo geral. Nessa modalidade, todos podem

Diante disso, podemos compreender como os *ñembo'e* são meios para o "fazer-fazer", são, entre outras coisas e nesse contexto, técnicas que quando executadas corretamente são capazes de propiciar a atração e conseqüentemente a possibilidade de captura dos peixes.

Das relações à construção de pessoa Kaiowá

A Enguia (Enguia do pântano: *Synbranchus marmoratus*), *Piky* (Lambari: *Astyanax bimaculatus*), *Ñundia* (Bagre: *Rhamdia quelen*), *Pirá te'e* (verdadeiro peixe -Curimba: *Prochilodus lineatus*), *Ipiáu* (Piau: *Leporinus freiderici*), *Pacu* (*Piaractus mesopotamicus*), *Sainkã* (peixe-cachorro: *Acestrorhynchus pantaneiro*), *Pira Jary* (peixe-senhora - raia: *Potamotrygon falkneri*) e o *Lobó* (Traíra: *Hoplias malabaricus*) são alguns dos peixes que os Kaiowá capturam frequentemente nos rios, valetas d'água e lagoas da região.

Dando seqüência às atividades práticas já apresentadas, algumas das considerações acerca dos comportamentos e morfologias dos peixes, expressas pelas pessoas, se fazem necessárias para compreendermos com maior profundidade os sentidos que as levam a realizar as atividades de captura desses animais.

Recordo as considerações feitas por Levi Strauss (1997) sobre como opera a ciência do concreto, em que o conhecimento é baseado em uma lógica das qualidades sensíveis. A partir de uma lógica baseada nas qualidades sensíveis, os Kaiowá atribuem qualidades e propriedades tanto sobre os aspectos dos corpos físicos quanto dos aspectos comportamentais de inúmeros peixes aqui citados, como com animais da mata, diversas plantas para uso medicinal.

executar tais cantos, sendo eles de outrem ou de criação própria, o que nos informa que autoria não tem a ver com a noção de propriedade enquanto algo restrito ao criador do canto. As pessoas cantam e dançam o *guaxiré* nos momentos festivos e essas palavras cantadas referem-se a vivências cotidianas, versando sobre experiências amorosas, entre outras.

Cumprer lembrar que tais propriedades e uso não são conhecidas porque são úteis, são primeiro conhecidas para depois serem consideradas úteis ou não (LEVI STRAUSS, 1997). Desse modo, todas as relações que fazem os Kaiowá com uma diversidade de outros seres não advêm de uma noção meramente utilitária para com os seres e as coisas, mas pelo prazer em conhecer, de experienciar o mundo que habitam, entre outras paisagens, as que fazem parte da *Ka'aguyrussu*.

Começamos com a enguia, o peixe que apresentamos no início deste trabalho. Conforme Adelina, é um tipo de peixe *pohã* (substâncias curativas), bom para ser consumido pelas mulheres no período da menstruação. Quando as mulheres consomem esse peixe no período menstrual é capaz de aliviar a cólica que eventualmente elas venham a sentir. Isso porque a enguia tem o corpo relativamente “fresco”, ela vive em lugares de baixa temperatura (em comparação ao lado de fora da terra no período da seca) e em ambientes frescos como brejos, pântanos, lagoas e valetas d’água. Por esse motivo, esse peixe é considerado *pirá porã roysã*, que significa “peixe bom para resfriar”. Uma vez que a doença é compreendida como um fogo que esquenta o corpo humano, um de seus sintomas mais evidentes, a dor, é tida como a manifestação desse fogo. Os *pohãs* são uma das maneiras, junto dos *nembo’e mbora’y* cantos/rezas, capazes de resfriar o fogo (doença) dos corpos humanos. Assim, alimentar-se de enguias possibilita resfriar a dor da cólica menstrual entre as meninas e mulheres. Dessa maneira, a enguia não apenas é um alimento, mas também um animal com propriedades curativas, *animal-pohã*.

Ademais, a enguia tem outras propriedades relevantes, ela também é boa para a mulher passar na barriga quando está grávida, pois isso ajudará com que o parto seja rápido e indolor. Ela possibilita que a criança escorregue para fora do corpo da mãe, deslizando rapidamente para vir habitar a ordinária vida terrestre. Todavia, a mulher grávida não pode comer a enguia, se assim fizer pode a criança ficar trancada no útero e demorar a sair,

uma vez que a enguia no período da seca fica “presa” no interior do solo do varjão.

Observe que, através do ato da mulher grávida de passar a enguia em sua barriga, isso possibilita com que o seu bebê adquira *aspectos potenciais*¹⁵ da enguia, como os aspectos presentes em seu corpo, liso e escorregadio. Além disso, se a enguia for consumida no período que lhe é restrita, a mãe e o bebê podem atravessar pelos “períodos da seca”. Isso é, o útero da mãe pode prender o bebê, assim como a terra prende a enguia em seu interior, o que dificulta a saída da criança de seu corpo, causando dor a ambas e podendo complicar o parto das mais variadas maneiras.

Tal conhecimento, baseado através das qualidades sensíveis dos Kaiowá, é percebido conforme os modos de relação e engajamento com esses seres nas paisagens que habitam, através, por exemplo, da experimentação a partir de uma modalidade de captura de enguias, como vimos alhures. É dessa experiência que se destaca o aspecto de seu corpo (liso, escorregadio), bem como o fato de permanecer dentro da terra durante longos períodos de seca.

Levi Strauss (1983) ressaltou que é a partir da relação com o meio ambiente que as sociedades da ciência do concreto elaboram em seus pensamentos as suas significações acerca dos animais, plantas e coisas do mundo. Dentre outras coisas, para o autor, as relações com o meio ambiente se fazem parte imprescindíveis para se compreender como se estrutura logicamente seus pensamentos¹⁶.

¹⁵ Tenho entendido os fluxos de aspectos potenciais como algo transmissível e constitutivo das relações entre seres. Os aspectos potenciais acentuados em cada ser podem ser assumidos por outros corpos dependendo das relações que estabelecem, o que nos permite compreender que essas potências fluem nas e das relações entre os seres humanos e seres não humanos, fazendo uma multidão de corpos, todos contendo um ao outro em alguma medida.

¹⁶ Levi Strauss, dentre outras coisas, evidencia que o espírito (pensamento) não é passivo às relações que engendram os humanos com o meio ambiente e localiza nos mitos a expressão da lógica de seus pensamentos. Ver cap. 7 “Estruturalismo e Ecologia” em: STRAUSS, 1983.

É importante mencionar que essas considerações entre os Kaiowá estão relacionadas com o *ojeko'aku* (resguardo) e suas consequências quando as pessoas quebram tais regras nesses períodos, podendo ser acometidas pela *yporo'sy'a*. Essa palavra diz respeito à incorporação imediata ou a longo prazo de uma violência causada por um espírito maléfico que gera doenças no corpo físico e espiritual de uma pessoa.

Esse caso nos permite refletir o quanto o corpo da terra e o corpo da mãe não são ambientes destacáveis no que diz respeito às relações que engendram, entre contato e consumação. Aspectos presentes nas enguias também não são propriedades restritas a elas, podem fluir através das relações com as pessoas, principalmente aquelas que estejam no período do *ojeko'aku*. O sentido de as pessoas realizarem a captura de enguia tem, dentre as finalidades, além da apreciação desse peixe, a sua consumação ser imprescindível para a elaboração de um corpo saudável, primordialmente para as mulheres nos diferentes períodos aqui descritos.

Mesmo o *pirá* sendo o alimento primordial dos Kaiowá, há restrições do consumo de variadas espécies de acordo com o período da vida de uma pessoa. O peixe que pode ser consumido por todos em qualquer fase da vida é o *Piky* (Lambari), tido como o peixe ideal para consumo das meninas que ainda não tiveram a sua primeira menstruação, ou mesmo que estejam passando pelo primeiro ciclo menstrual, o período do resguardo do *Kuña Koty*. Também o *piky* é ideal para o consumo das mulheres grávidas e, antigamente, dos meninos no período de resguardo do ritual do *Kunumi Pepy*¹⁷.

¹⁷ Sobre o *Kuña Koty* e o *Kunumi Pepy*, ambos são rituais que demarcam os momentos de transição da vida infanto-juvenil à vida adulta que, de maneira diferente, envolvem práticas de resguardo restrito. Não irei aprofundar nesse tema, visto que dependeria de um estudo bastante detido para o qual não disponho de material suficiente para análise neste momento. Ademais, sublinho outra observação importante, tanto no *Kunumi Pepy* quanto no *Kuña Koty* as pessoas seguem a mesma dieta alimentar, qualquer alimento fora dos permitidos podem gerar *yporo'sy'a* futuramente na pessoa.

Por esse motivo as mulheres, junto de seus filhos, realizam a pesca com vara nos ambientes hídricos próximos a suas residências, a fim de prover aos seus o peixe ideal para construção saudável dos corpos de seus pequenos, o *piky*. Conta Adelina que alguns peixes geram violências nas pessoas, eles podem gerar *yporo'sy'a*, peixes como o lobó, o pacu e o *sainkã* são exemplos deles.

De acordo com as regras de resguardo, se a criança comer esses peixes, quando for adulta ela pode estranhar a mãe e o pai e sentir raiva deles, podendo agredi-los fisicamente, pois esses peixes são considerados como detendo comportamentos agressivos. O bagre é chamado de *ñundia* e vive nas águas turvas, geralmente há vários tipos de bagre, conta Adelina, o mais específico, ela diz, é o *ñundia sayju*/bagre amarelo. Ele é interdito às meninas quando crianças até após o período do *kuña koty*. Apenas depois desse ritual é que elas podem consumir esse peixe. Isso porque, de acordo com Adelina, na história contada por seus pais, esse peixe detém em sua barriga o que chamam de *rypynti ikamby* (águas turvas leitosas), espécie de líquido levemente escurecido e leitoso. Se a menina consome esse peixe no período em que lhe é restrito, quando adulta poderá descer de sua vagina o *rypynti ikamby*. O corrimento vaginal é o *rypynti ikamby*, resultado do consumo indevido desse peixe no período do resguardo, esse é um dos efeitos gerados pelo *yporo'sy'a*.

O peixe *Ipiaiu* foi *Pa'i Kuara* quem fez, entre todos os peixes, ele escolheu esse para inserir a sua marca original. Fazendo dois tipos dele, um pequeno e outro grande, o segundo é chamado de *Ipiaiu pará*, *Kuarahy* os fez corresponder a ele (*Ipiaiu pará*) e ao seu irmão *Jasy* (*Ipiaiu mirim*). Por isso que o *Ipiaiu* tem marcas em seu corpo, essas marcas significam a marca dos irmãos Sol e Lua. Seus dois tipos podem gerar *yporo'sy'a* se consumidos por uma mulher grávida. Um de seus efeitos pode se manifestar quando a criança tiver dentes, ela poderá rangê-los com intensidade, visto que o *Ipiaiu* tem dentes protuberantes, o que poderá ocasionar-lhe dores e problemas dentários.

Esses peixes, antigamente, para que as crianças eventualmente pudessem consumi-los, o *ñanderu* e a *ñandesy*, que conheciam o

canto/reza, realizavam o batismo do peixe, retirando assim o *yporo'sy'a* deles. Em caso de uma criança apresentar características das violências e enfermidades geradas pelo *yporo'sy'a*, os pais podem levá-la até algum *ñanderu*, que cantando as rezas adequadas pode retirar o *yporo'sy'a* da pessoa.

Das regras de consumação de peixes, outro ponto importante é o fato de que quem pesca, seja qual modalidade for, ou quem virá a pescar, não pode comer a cabeça dos peixes. Essa restrição tem a ver com os efeitos gerados por esse ato, quando os peixes ficam com “*resa ete*” (olhos verdadeiros). Em outras palavras, ao comer a cabeça de um peixe, a pessoa “*abre os olhos dele*” e, dessa maneira, o peixe enxerga a aproximação do humano e se esconde. Se antes ele ouvia, agora passa a ver. A pessoa corre o risco de não mais capturar peixes. Salvo essa restrição, somente aquelas pessoas que não pescam podem comer a cabeça do peixe, que, geralmente, são as pessoas mais velhas, que não se deslocam mais até os lugares das águas correntes onde as atividades de captura desses animais ocorrem.

Observe que as pessoas atribuem às suas agências enquanto mobilizadoras para a constituição de parte do comportamento dos peixes, não sendo, portanto, isentos das agências que certas relações provocam nos diferentes seres. A consumação da cabeça de um peixe pode, com esse ato, abrir os olhos dos demais peixes, de modo a reconhecer a presença dos humanos. As pessoas acabam por colaborar com a possibilidade de os peixes não serem capturados, mantendo-os vivos. Dessa maneira, colaborando com a possibilidade de suas vidas prosperarem no contexto das atividades de captura.

Note que os aspectos e comportamentos de um ser outro que humano, como a enguia e a terra, podem fluir/transitar até as pessoas Kaiowá, ocorrendo sempre através das relações que esses indígenas estabelecem com as enguias e demais seres. A consumação de certos peixes pode gerar nas pessoas enfermidades ou comportamentos tidos como não adequados, produzindo o *teko ivai* (modo feio/não desejado de ser e viver).

Tais considerações nos permite entrever que, em muitos casos, faz parte da constituição da pessoa Kaiowá uma diversidade de seres. A partir das *intrações*, são capazes de mobilizar os fluxos de *aspectos de potências* emergentes nos diferentes corpos. Dessas relações multiespecíficas, entre colaborações positivas e negativas, parte da construção da pessoa Kaiowá é efetivada, tanto em seus aspectos morfológicos quanto comportamentais e espirituais. Tudo dependerá de fazer ou não relações com certos seres, de respeitar ou não as diversas regras do *ojeko'aku*.

Considerações Finais

Perguntar como se dão as *intrações* entre esses Kaiowá e os mais distintos seres que fazem a *Ka'aguy Russu* nos leva para a arena de seus modos de ação, apontando para diferentes técnicas manejadas para que as relações aconteçam. Ingold (1993) argumenta que a técnica é uma relação concreta e seu sentido é imanente à prática, sendo a partir dela que emergem as pessoas (humanas e não humanas) com suas identidades e propósitos.

Nessa perspectiva, os seres estão em constante devir, a depender das relações que estabelecem entre si. Do que já foi exposto até aqui, as considerações desse autor se aproximam das concepções Kaiowá apresentadas a mim, no que se refere às possíveis agências de seres não humanos enquanto colaboradores na construção de paisagens e da pessoa Kaiowá, como das agências criadoras das divindades, das plantas e animais visíveis e não visíveis, que passam aos cuidados pelos diferentes *jaras* (dono/protetor) do cosmo Kaiowá. Atentar para as atividades realizadas nos ambientes hídricos possibilita-nos olhar para os processos técnicos presentes nessas atividades de forma abrangente. Isso é, para além das relações meramente focadas nas agências humanas e no entendimento da técnica a partir dos resultados das atividades, digo, voltamos as compreensões para os planos de ação. A forma que a técnica adquire deixa de ser

fortemente analisada e passa a dar lugar para como elas são empregadas em seu uso, a bem dizer (SAUTCHUK, 2007)¹⁸.

Carlos Sautchuk (2007) pontuou que a observação e a análise da técnica não devem se limitar ao processo descritivo, mas estenderem-se às interações concretas, isso é, no curso das atividades cotidianas dos sujeitos. Esse movimento de voltar-se à prática, que envolve os processos técnicos, possibilita um diálogo profícuo e efetivo sobre o sentido desses processos técnicos.

Adiante, e por meio de passagens etnográficas aqui desenvolvidas, e, sendo redundante ao dizer, vivenciadas, o que apresentei acompanha o que Sautchuk (2007) sinaliza, quer dizer, estendendo para os sentidos que essas técnicas em seu uso nos permitem compreender. Para se conhecer as relações multiespecíficas no contexto de elaboração da paisagem da retomada de terra *Guyra Kambi'y*, privilegiamos o modo como os Kaiowá dão sentido a essas relações, isso nos permite conhecer e refletir sobre a maneira como expressam seu conhecimento acerca do território em que vivem.

Dizia-me o jovem Germano que *Tekoha* (onde se realiza o modo de ser e viver) não é apenas onde estão as casas das pessoas, mas toda uma ampla gama de caminhos que os levam para os rios, para as matas, para as roças, para alguns açudes... Eliel Benites (2020) explicita em seu trabalho algo semelhante e reforça a presença desses lugares enquanto constitutivos da *Tekoha* Guarani Kaiowá para se alcançar o *teko aguyje* (Modo pleno de ser e viver). Conhecer quais atividades realizam, como as empreendem, por que as fazem, o que delas consideram importante para o que chamam de seu *ñande reko* (nosso modo de ser e viver) nos permite conhecer com mais profundidade o sentido que empregam para esse modo de estar e viver no mundo.

¹⁸ Sautchuk, com essa afirmação, acompanha considerações anteriores, provindas de Leroi-Gourhan (1984), que sinalizou para a compreensão dos objetos técnicos em operação.

São esses diferentes modos de vivenciar a *tekoha*, nos permitindo conhecer a importância dessas relações multiespecíficas na colaboração das formas de construir a pessoa Kaiowá e na colaboração existente entre muitos agentes que elaboram paisagens resistentes às fazendas de monoculturas. Atento para a proximidade dessa forma de vir a ser *com e*, como sugeriu Donna Haraway: “quem e o que quer que sejamos precisamos fazer-com, tornar-com e compor com” (2016, p. 141). Aponta a autora que dessa maneira poderemos reconstituir refúgios para a habitabilidade neste planeta terra.

As retomadas de terras são possibilidades de *fazer-com*, *compor-com*, onde as colaborações entre humanos e não humanos, aqui expressas nas modalidades de captura de peixes, constituem possibilidades de refúgios, possibilidade de (r)existir, em um contexto historicamente devastado pelo agronegócio.

Práticas de captura de peixes como ações de resistência nas águas de uma terra retomada

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto

A antropóloga Jacqueline Candido Guilherme apresenta em seu artigo uma detalhada análise etnográfica de como ocorre a relação das capturas de peixes e sua importância para o modo de ser e viver dos Kaiowá.

O grupo pesquisado está localizado na retomada de terra *Guyra Kambi'y* (Fonte de pássaros) no sul do estado do Mato Grosso do Sul. A autora demonstra uma vivência na qual descreve as práticas de captura de peixes como uma “intração”, ou seja, “a ação de entidades imanentes à ação, isto é, que se constituem a partir da (inter/intra) ação”. Assim, na prática da captura de peixes, os agentes são todos os seres que compõem a ação. Os diversos modos de capturas têm ritos próprios, estando associados às diferentes espécies de peixes, as quais tem significados diversos para o grupo.

O artigo demonstra como a tradicional prática da captura de peixes está alicerçada em conhecimentos ancestrais, que abrangem desde a gênese do povo, entrelaçando uma narrativa que liga céu e terra, até a denúncia dos Kaiowá sobre interferência dos não indígenas quando da proibição esporádica de práticas ancestrais garantidoras da alimentação do seu povo.

O Bem Viver, um diálogo em construção: aprendendo com os Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã

*Sullivan Ferreira de Souza
Lyandra Lareza da Silva Matos
Henrique de Moraes Junior
Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

Este texto apresenta como fundamento o conceito de Bem Viver, tendo por base estudos realizados no Projeto “Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

O projeto supracitado é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) articulada com o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação na Amazônia Legal (PDPG Amazônia Legal). Neste projeto os pesquisadores e colaboradores são representantes docentes, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

O objetivo deste estudo é analisar a concepção de Bem Viver a partir das narrativas dos indígenas Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã. As reflexões aqui efetivadas são coletivas e construídas metodologicamente por meio da pesquisa de campo virtual ou etnográfica virtual, como espaço social produtor de cultura e diversos significados pelas tecnologias concebidas pela internet (HINE, 2000), nas quais os sujeitos expressavam o que compreendiam como Bem Viver através de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994).

Além disso, buscou-se evidenciar os significados mais profundos desse conceito, nas suas respectivas etnias, tendo como

método de estudo o analético (DUSSEL, 1974), que parte deste Outro em diálogo crítico, enquanto livre e de sua palavra como revelação.

Os círculos dialógicos culturais freireanos virtuais foram realizados com os indígenas Joziléia Kaingang, Kwarahy Tembé Tenetehar, Aiyramana Tupinambá e Yapoti Porã Eté Maruaná-Aruã sobre o Bem Viver e sendo organizados por uma série de encontros ocorridos nos meses de fevereiro e maio de 2021, via plataforma de videoconferência Google Meet.

Neste estudo também foram realizados os procedimentos de levantamento de fontes bibliográficas que são as “contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 51), com a colaboração de autores/as acerca da temática do Bem Viver, entre os quais destacam-se: Acosta (2016), Alimonda (2011), Castro-Gómez (2009; 2005), Castro (2002; 1996), Escobar (2005), Fleuri (2020), Huanacuni (2010), Leff (2004), Luciano Baniwa (2006), Munduruku (2022), Oliveira e Albuquerque (2010), Turino (2016), Krenak (2020) e Walsh (2014; 2009).

E ainda, fontes documentais como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (PÁDUA, 2004, p. 69) as quais fomentaram as transcrições das comunicações orais resultando nas fontes documentais. Neste texto são apresentados relatos desses eventos, cujos diálogos centram-se na apresentação e formação de um sub-grupo do projeto denominado “Bem Viver Indígena”.

Trata-se do círculo dialógico cultural freireano, com vistas a efetivar a (re)construção do conhecimento do Bem Viver nas codificações e nas descodificações das pronunciações, das problematizações e das sintonizações no diálogo (FREIRE, 2013) tendo a presença virtual de representantes dos povos “Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã”.

Nesta pesquisa foram tomados os cuidados éticos com respeito aos sujeitos interlocutores na manutenção da postura ética no processo de investigação científica por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010), autorizando o diálogo, a gravação de áudios e vídeos.

O tema gerador do círculo dialógico cultural freireano foi o “Bem Viver”, o qual proporcionou uma série de reflexões, tendo por base a visão de mundo das populações indígenas. Uma das primeiras provocações que o círculo dialógico cultural freireano trouxe orientou-se em compreender o conceito “Bem Viver”.

Neste trabalho selecionamos os termos mais (re)correntes e potentes durante as conversas entre as lideranças indígenas, dentre as palavras destacamos as seguintes: Comunidade; Território, Terra e Natureza; Ancestralidade e Espiritualidade; Política, Modo de Vida; Língua, Prática Social, Ouvir e Olhar.

A ferramenta utilizada para visualizar e criar uma nuvem de palavras a partir das conversas gravadas, transcritas, organizadas e projetadas deu-se através do *software* de pesquisa Atlas Ti 22, que gerou ilustrações representando as dinâmicas conceituais e as relações de interdependência entre as palavras/conceitos.

Considera-se que o Bem Viver exprime uma multiplicidade de sentidos, significados e expressões, inclusive em alguns momentos são convergentes e outros divergentes. Constatou-se que o conceito emerge sempre articulado com outras definições, termos e expressões relacionados à conexão com a mãe natureza, com a prática social, a espiritualidade, a ancestralidade, a vida coletiva, o território e a presença ativa no mundo.

Assim, esta escrita encontra-se organizada em três seções: Na *Introdução* são destacados os objetivos e os procedimentos metodológicos do estudo; Em *Os Conceitos de Bem Viver*, assinalamos as ponderações à luz do diálogo estabelecido com as lideranças indígenas e nas *Considerações Finais* apontamos os resultados e elementos gerais.

Os conceitos de Bem Viver

Diferentes materialidades e dimensões estão presentes no conceito de Bem Viver e são pulsantes nas falas dos interlocutores

indígenas, são dinâmicas conceituais vivas desses povos ancestrais e presentes na cotidianidade dos seus territórios. Alguns desses conceitos são complementares, aglutinadores e outros são divergentes. A percepção sobre o Bem Viver não é unívoca, monolítica e estática, é, sobretudo, diferente para cada povo indígena.

A representação sobre o Bem Viver pode ser visualizada a seguir, com base na formulação da Nuvem de Palavras do Software Atlas Ti 22:

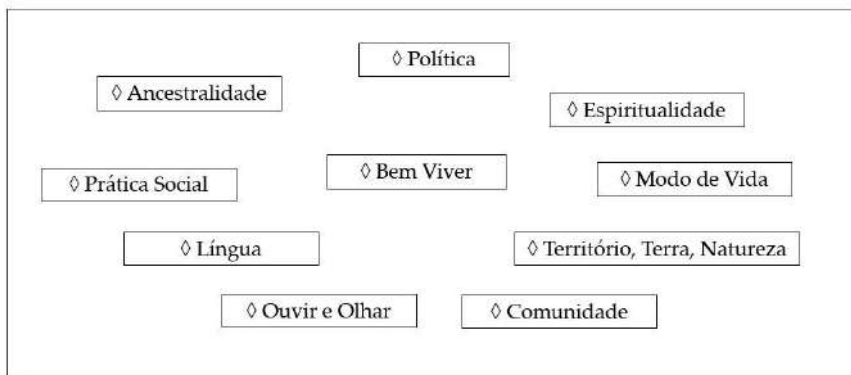
Figura 8 - Nuvem de Palavras diálogos sobre o Bem Viver



Fonte: Elaborado pelos (as) autores (as) – Software Atlas Ti 22, 2022.

A nuvem de palavras difere cada palavra por cor, tamanho e posição. Quanto maior o tamanho e mais próxima ao centro, significa que a sua recorrência foi grande durante as falas. A nuvem gerada pelos diálogos entre os(as) ativistas indígenas foi composta pelas palavras: gente, território, Bem Viver, vida, universidade, luta, sociedade, comunidade, povo, espiritualidade, terra, entre outras palavras/conceitos. As que estão bem centralizadas e com um tamanho considerado expressivo e/ou mediano e próximas, podem significar palavras/conceitos mais articulados e presentes nas narrativas dos interlocutores.

Figura 9 - Rede Conceitual: Bem Viver



Fonte: Elaborado pelos (as) autores (as) – Software Atlas Ti 22, 2022.

A nuvem forneceu um conjunto de conceitos que possibilitaram a construção de uma rede conceitual entre as palavras e/ou termos que mais se destacaram nas narrativas e, concomitantemente, apresentaram uma interdependência ou complementaridade dos argumentos, ideias e concepções expressas durante o diálogo.

Essa ferramenta possibilitou construir um panorama visual das concepções, percepções, sentidos e articulações conceituais presentes nas narrativas dos interlocutores. Em função desse panorama, foi possível selecionar algumas palavras/conceitos centrais: ancestralidade, política, espiritualidade, modo de vida, território, terra, natureza, comunidade, ouvir e olhar, língua, e prática social.

Notadamente é possível encontrar nas declarações e reflexões que cada interlocutor indígena traz uma miríade de compreensões e contribuições sobre o Bem Viver. Em determinados momentos podemos identificar os depoimentos, ideias e termos carregados de similaridades/complementaridades, por outro lado, outras afirmações com aspectos muito dissonantes.

Essa divergência e convergência dos termos/conceitos nos traz um segundo achado, a descoberta reforçada pela pesquisadora e ativista Joziléia Daniza Kaingang (2021), que sublinha em suas

declarações a polissemia do conceito de Bem Viver e os possíveis equívocos cometidos por uma visão restrita e monolítica. Esta destaca existir diversos desvios produzidos nos estudos acadêmicos sobre o Bem Viver, sendo necessária uma escuta e compreensão cuidadosa acerca do conceito:

Não é um termo por um termo, e esse termo quando ele é cortado e usado de forma errada ele acaba caracterizando também os povos indígenas né? Com esse movimento acaba dando aos povos indígenas algumas rotulações que não nos pertencem, justamente por estar sendo utilizado de forma errada. Então nós precisamos pensar e fazer um debate crítico sobre o uso do conceito do termo Bem Viver (JOZILÉIA KAINGANG, Comunicação Oral, 2021).

A multiplicidade de sentidos em relação ao Bem Viver agrega uma série de possibilidades e interpretações e, simultaneamente, essa diversidade pode criar rótulos e criar representações reducionistas e caricatas dos modos de vida dos povos indígenas e do campo.

Segundo Acosta (2016), o(s) bem viveres se constituem em alternativas para pensar/construir modos outros de estar no mundo. São filosofias consubstanciadas a partir da vivência equilibrada entre os seres vivos. Em outras palavras, é o compartilhar horizontal da vida entre humanos, florestas, animais, rios, espiritualidades e com saberes ancestrais.

Dessa forma, ao considerar-se as interconexões conceituais e as diferentes interpretações dos povos e comunidades tradicionais, tomando essas bases, o próximo aspecto a sublinhar é demarcar “o que queremos dizer quando falamos em Bem Viver?” É um aspecto acadêmico? Uma definição epistemológica e/ou ontológica? É uma forma de ser e viver no mundo? Remonta a uma tradição ocidental do sistema-mundo moderno/colonial ou advém das alteridades históricas encobertas pela colonialidade? Ou nenhuma dessas especulações/inferências?

Conforme o filósofo brasileiro e militante indígena Krenak (2020), originalmente o Bem Viver caracteriza-se por uma

cosmovisão de reconhecer a *Pachamama* como organismo vivo, uma conduta cultural desenvolvida pelos povos originários que habitavam a cordilheira dos Andes e conseqüentemente inspiraram outros povos.

Segundo Fleuri (2020) e Turino (2016), o Bem Viver constitui-se como uma expressão filosófica da cosmovisão dos povos originários de Abya Yala que desvelam a união entre todos os seres pertencentes ao cosmos, não somente os seres humanos antropocêntricos; ou seja, é uma “matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (ACOSTA, 2016, p. 23-24). É, portanto, saber “viver en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (HUANACUNI, 2010, p. 49).

Assim, une “los espacios físicos con lo intangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con la naturaleza” (WALSH, 2009, p. 217) pachacêntrica, evidenciando uma visão ontológica e orgânica do mundo, na qual natureza e ser humano constituem uma relação de conhecimento, formando a parte de um todo interrelacionado, de correspondência, de complementariedade, de reciprocidade e de ciclicidade. A natureza e o ser humano são âmbitos ontológicos inseparáveis ao evidenciar suas diferenças por meio dos corpos, sendo a função do conhecimento o exercício da harmonia com o mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2009; CASTRO, 1996).

A interlocutora Kaingang sublinha que, ao debater, investigar e refletir sobre o Bem Viver, Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais, é imprescindível perguntar de qual povo se está falando. Quais territórios? Quais aspectos culturais atravessam essas inferências? Quais cosmogonias? Quais perspectivas de vida e de natureza?

Nesse sentido a pesquisadora ressalta:

Nós precisamos pensar e debater criticamente o conceito do Bem Viver para evitar que ele seja computado e que ele seja levado a um pensamento sobre os povos indígenas que não condiz com a nossa realidade. Bom, nosso povo Kaingang - e aí eu vou tratar do meu povo, embora dialogue com vários

outros, nós temos uma longa história de resistência, temos mais de 300 anos de um colonizador, durante vários momentos nós tivemos aí essa intencionalidade do Estado... Até da academia e da computação de algumas características nossas, seja do uso da medicina indígena, seja do uso da palavra indígena, seja de algum modelo de ocupação de território [...] nós tivemos também essa resistência (JOZILÉIA KAINGANG Comunicação Oral, 2021).

Neste trabalho oportuniza-se pôr em diálogo essas concepções partilhadas de um senso coletivo das relações do viver com o mundo e com os seres vivos, compreensões de vida que insurgem como resistência ao processo de colonização do sistema-mundo moderno colonial.

Importa sinalizar nesses escritos uma crítica comum entre indígenas a respeito da ideia gestada no arquétipo da civilização ocidental, dada polarização: humanos e natureza; isso é, evidenciando uma expressão ontológica eurocêntrica/colonial na qual somos todos animais e o espírito se posiciona como o elemento que diferencia humano e animais/natureza, sobrepondo os primeiros aos segundos (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010) de uma “continuidade física [corpo] e uma descontinuidade metafísica [espírito] entre os humanos e os animais[natureza]” (CASTRO, 2002, p. 260).

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega pluralidade das formas de vida, de existência de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2020, p. 23).

Cabe ainda considerar, nesse mesmo contexto, a criação de um perfil de sub-humanidades – milhares de seres de outras culturas que se negam a participar de um movimento homogeneizador, castrador de subjetividades e violador de outras existências.

Bem Viver: conexão com a mãe natureza

As primeiras aproximações trazidas pelas lideranças indígenas para a reflexão são as conexões entre o Bem Viver e a Mãe Natureza. Os povos originários, do campo, dos rios e das florestas promovem um olhar integrador entre os humanos, os diferentes seres vivos e a natureza.

Aiyramana explica:

O nosso Bem Viver ele tem uma característica específica que é viver bem com todo o universo... Por isso o nosso respeito com a Mãe Natureza, com a Mãe Terra, com a Mãe Água e com tudo aquilo de sagrado que veio a este mundo de homens e mulheres (AIYRAMANA TUPINAMBÁ, Comunicação Oral, 2021).

Trata-se de uma relação de amabilidade com a terra, a água e com os seres vivos, um sentimento de reciprocidade, pois a natureza é constituinte e instituinte dos povos e comunidades viventes, entende-se como um presente do sagrado, sagrado que exige respeito e apreço.

Contudo, em um sistema-mundo fraturado pela colonialidade/modernidade, essa ação/reflexão encontra resistência, exige dos seres viventes ainda mais engajamento e disposição. Esses desafios se impõem para todos, um obstáculo histórico. De acordo com a liderança Kwarahy Tembé Tenetehar:

Essa questão do Bem Viver a gente tem levado assim muito a sério, mas a gente tem encontrado uma grande resistência né? Por questões de conceito [...] a gente se alimenta de lá, de lá que tira nosso abrigo, é da natureza que as ciências se fundamentam, de onde a ciência se ramifica [...] (KWARAHY TENETEHR, Comunicação Oral, 2021).

Esses são desafios em relação ao conceito e a sua expressão material. A liderança Tembé Tenetehar nos ensina que a natureza é fonte do viver, o alimento dos povos e coletivos humanos e ainda base para o Bem Viver. Até a ciência moderna/colonial ocidental se fundamenta na natureza.

O próprio [ser humano] que, servindo-se da razão, é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço. Esta reabilitação do [ser humano] caminha de mãos dadas com a ideia do domínio sobre a natureza através da ciência e da técnica [...] como o grande ‘adversário’ do [ser humano], como o inimigo que tem de ser vencido para domesticar as contingências da vida e estabelecer o *Regnumhominis* na terra [...]. E a melhor tática para ganhar esta guerra é conhecer o interior do inimigo, perscrutar seus segredos mais íntimos, para depois, com suas próprias armas, submetê-lo à vontade humana. O papel da razão científico-técnica é precisamente acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer nossos imperativos de controle. A insegurança ontológica só poderá ser eliminada na medida em que se aumentem os mecanismos de controle sobre as forças mágicas ou misteriosas da natureza e sobretudo aquilo que não podemos reduzir à calculabilidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 87-88).

Sincronicamente ao se constituir como uma prática que enfrenta muita resistência desse pensamento ocidental moderno colonial, mesmo se alimentando da natureza, a ciência moderna/colonial buscar romper com essa relação de respeito; isso é, controla e explora a natureza. Esse domínio somente pode ser possível por meio da “ideia de que *La naturaleza y el [ser humano]* son âmbitos ontologicamente separados Y que *la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo*” (CASTRO-GÓMEZ, 2009, p. 130-131).

Em razão disso, reduz a natureza como recurso mineral, vegetal e animal a ser explorado, consumido, acumulado e desenvolvido com a convicção desenvolvimentista por meio do mercado global com a ideia de “progresso” do agronegócio, criando crises ambientais ao passo que destrói ecossistemas locais originários tradicionais com a biodiversidade por meio das monoculturas capitalistas (ALIMONDA, 2011; ESCOBAR, 2005; LEFF, 2004).

O Bem Viver: prática social

Essa relação divina e de sobrevivência com a natureza nos leva a entender o Bem Viver como uma prática social, pensar sua relação

com a natureza se configura como um exercício do viver vinculado ao cotidiano.

Prática social defensora da relação sagrada e do respeito, logo, um exercício prático entrelaçado com as lutas sociais e a luta pelos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais, como explica Joziléia Kaingang:

E nós vamos articulando aqui o exercício do Bem Viver com as lutas sociais e principalmente com o meio ambiente, mas as lutas pelos direitos dos povos indígenas ela... Esse diálogo que eu construí para que a gente pudesse então trazer um pouquinho da perspectiva dos povos indígenas com o Bem Viver (JOZILÉIA KAINANG, Comunicação Oral, 2021).

Por mais que essa prática com a natureza busque promover uma relação integral e de equilíbrio entre humanidade-sociedade-natureza o sistema-mundo moderno/colonial, o processo de colonização objetiva obliterar as perspectivas do Bem Viver cultivadas pelos povos indígenas e comunidades tradicionais.

Vale elucidar que o Bem Viver comumente é atribuído como uma perspectiva retrógrada, diminutamente posicionado como um meio de regressão ao passado. Contudo, por ser uma alternativa de vida, está em processo, em contínua transformação. O Bem Viver está em marcha, caminhando com a pluralidade das lutas pela emancipação e pela vida (ACOSTA, 2016).

Por conta das fraturas ontológicas, epistemológicas e políticas geradas pela modernidade/colonialidade, a perspectiva do Bem Viver enquanto uma prática social de cultivo e promoção do cuidado com a natureza se reinventa como resistência que objetiva continuamente lutar pelos seus modos de organização das vidas. Esse movimento é perceptível na fala de Joziléia Kaingang:

Nesse sentido, o Bem Viver é um modo de organizar as nossas atividades, sejam elas dentro da nossa comunidade, sejam elas para além da nossa comunidade, com a intenção de alcançar objetivos comuns (JOZILÉIA KAINANG, Comunicação Oral, 2021).

O movimento de organização das formas de viver estão dinamizadas em busca do bem comum, essa noção estrutura a organização dos modos de vida e constrói uma perspectiva de viver sustentável; isso é, sustentabilidade das relações da humanidade com a mãe natureza.

Para Joziléia Kaingang:

Quando a gente pensa em Bem Viver, a gente pensa em sustentabilidade, e muitos não indígenas hoje que dialogam com o Bem Viver também tem pautado a sustentabilidade. Nós trazemos ela, porque é parte integrante do nosso todo, a promoção da sustentabilidade nos territórios indígenas ela é essencial para que a gente possa continuar vivendo enquanto uma população que é culturalmente diferenciada (JOZILÉIAD KAINGANG, Comunicação Oral, 2021).

A deterioração do ecossistema provocada pelo modelo econômico e político do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista é uma agenda nuclear na construção do Bem Viver, uma vez que a destruição da natureza é a extinção da humanidade, aniquilamento das suas relações com o sagrado.

Bem Viver: relação com a espiritualidade e a ancestralidade

Uma outra noção que constitui o Bem Viver são os atravessamentos da ancestralidade e espiritualidade dos povos indígenas e comunidades tradicionais. O Bem Viver, como ficou evidente nas falas, não é um conceito/prática dicotômica; isso é, os povos indígenas e comunidades tradicionais trazem reflexões para além da interpretação ocidental limitada em uma leitura dualista de materialidade e imaterialidade, e, para além da divisão mundo físico e metafísico, se move como compreensão holística dos modos de vida com a natureza.

No relato de Yapoti Porã Eté:

[...] A parte ancestral são as coisas que fazemos para a continuidade das lutas deles, como: a vivência, como o cuidar, como o viver... O viver! Então são esses dois fundamentos. E nesses princípios não cabem a religião, não cabe

a religião, em nenhum lugar desses dois princípios (espiritualidade e ancestralidade) (YAPOTI ETÉ, Comunicação Oral, 2021).

Viver bem e cultivar o bem comum converte-se em um aprendizado ancestral, são práticas cotidianas que estão carregadas de espiritualidades, envolvendo rituais, um conjunto de crenças, uma série de costumes, ancestralidade e espiritualidade, além do cuidar, não sendo uma ação isolada. Cuidar que não se reduz ao campo individual, é ancestral, um exercício coletivo que “atravesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/en la naturaleza” (WALSH, 2014, p. 24-25).

Os saberes ancestrais têm, no entanto, uma existência própria que vai além do tempo e dos sistemas políticos e econômicos. Por isso se caracterizam, por serem saberes. Ou seja, são um modo próprio de compreender a existência; um modo próprio de lembrar às pessoas que as outras existências importam; um modo próprio de lembrar que existir é mais que consumir coisas, possuir riquezas, acumular bens; um modo de lembrarmos que a vida é passageira e que as riquezas estéticas que nos foram dadas de presente formam um mosaico para colorir a paisagem existencial em que nos movemos (MUNDURUKU, 2022, p. 48).

Considera-se a ancestralidade como patrimônio imaterial das sociedades originárias, percebida como uma maneira particular de educar. Trata-se ainda de um diálogo com o passado para diretrizes do presente. Desse modo, tempos e espaços são compreendidos dialeticamente, histórias e memórias mantidas como sabedorias.

Bem Viver: forma de vida coletiva e processo em construção em territórios

O exercício coletivo do Bem Viver não se converte em uma responsabilidade apenas dos povos indígenas e comunidades tradicionais, é uma ação que depende dos diferentes coletivos humanos, coletivos das zonas rurais, das áreas urbanas, dos asfaltos, dos rios e florestas.

Segundo o economista equatoriano e grande defensor dos direitos da natureza, Acosta (2016), o Bem Viver se constitui como uma forma de vida exercida coletivamente, um caminho para transformação a partir de múltiplas experiências e concebido em movimento – permanentemente em construção.

Bem Viver, como vimos nos relatos, trama-se no cotidiano e na ancestralidade, e sobretudo está demarcado em um território, uma porção de terra delimitada indicando um nome, um povo e conjunto de costumes. Território que além fornecer uma nomenclatura as demarcações dessa terra, é um exercício de cultivar conhecimentos, de promover práticas educativas, um conjunto de simbologias, linguagens e memórias. Bem Viver forja o território e ao mesmo tempo é forjado por território.

Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios. [...] O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. Deste modo, podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 101).

Todas essas reflexões/ações eclodem do território, isso acontece porque as primeiras relações com a natureza e com a ancestralidade emergem dos territórios Kaingang, Tembé, Guarani, Asurini, Kaiapó, Maruaná-Aruã, entre outros.

Essa compreensão fica bem destacada nas colocações de Joziléia Kaingang:

Sobre o Bem Viver como uma potência coletiva e eu acredito nisso também quando eu percebo que nós Kaingang aqui no sul do Brasil que fizemos uma grande resistência e um grande movimento de retomada de território [...] quando a gente consegue partilhar as nossas ideias de retomada e de vida nos territórios tradicionais dividindo esse território entre humanos e não-humanos trazendo as nossas ancestralidades, e também o mundo dos indígenas que fizeram a passagem que era um bebê e que tá presente nesse território de retomada (JOZILÉIA KAINGANG, Comunicação Oral, 2021).

O território concerne no ponto de junção e ebulição, sendo espaço de partilha de saberes e experiência, um ambiente de organização da luta, luta pela retomada ou pela manutenção dos seus modos de vida e dos seus territórios, logo, mais um dos ensinamentos é que não seja possível Bem Viver sem território e sem autodeterminação dos povos e comunidades.

Autodeterminação exigente de autonomia das línguas indígenas e das comunidades tradicionais, autodeterminação que compete organização política, seja no embate cotidiano e direto ou na disputa nas instâncias do Estado Moderno/Colonial. O Bem Viver dialoga com essas diferentes organizações territoriais e políticas, é um aprendizado compartilhado entre gerações e entre povos.

Para o escritor indígena Munduruku (2022, p. 19) o Bem Viver envolve presença ativa no mundo. É se importar com a realidade e ser simultaneamente livre, uma liberdade nunca assumida individualmente, pois a realização “só é possível quando o outro também se realiza. É ser solidário, solícito e coletivo. Enfim, é **SER**”.

Desse modo, entende-se que o Bem Viver deve ser compreendido como processo análogo à subjetividade de cada Ser, todavia, a sua significação ocorre mediante a consonância com as vivências socioculturais, ou seja, nas tramas da coletividade e na paridade de direitos. Além disso, também pode ser potencializado a partir do seu alcance transformador com a intenção de superar os propósitos modernos/coloniais.

Considerações Finais

Este artigo emerge das atividades desenvolvidas virtualmente no ano de 2021 do Projeto “Bem Viver, diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia”, especificamente da pesquisa consubstanciada a partir das narrativas coletivas de lideranças indígenas parceiras do projeto.

O estudo objetivou analisar a concepção de Bem Viver dos representantes indígenas de etnia Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã. Revelou-se que há o estabelecimento de uma relação horizontalmente respeitosa com as expressões da natureza, dos seres vivos, com as cosmovisões ancestrais e espirituais dos povos e comunidades, constituindo ainda em uma contraposição enérgica às estratégias do sistema-mundo moderno/colonial.

Diante da necessidade em ampliar e desvelar as apostas oferecidas pelo Bem Viver, assinala-se nesse estudo as contribuições apresentadas pelos povos originários sobre a viabilidade de vivenciar o Bem Viver, sendo um campo educativo que se converte em aprendizagens sensíveis, as quais fortalecem o diálogo, o respeito, a ética e a liberdade.

As escritas compartilhadas neste texto organizam-se tencionando anunciar o Bem Viver como uma prática que ocorre no exercício da solidariedade, da valorização com o ambiente e com todos os seres habitantes da Terra, tendo em vista o uso equilibrado dos elementos biofísicos e espirituais oferecidos pela *Pachamama*.

Bem Viver e o problema de sua definição

Elcio Cecchetti

Os autores Sullivan Ferreira de Souza, Lyandra Lareza da Silva Matos, Henrique de Moraes Junior e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no capítulo *O Bem Viver, um diálogo em construção: aprendendo com os Kaingang, Tembé Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã*, apresentam uma interessante pesquisa em torno do conceito de Bem Viver na perspectiva dos povos originários brasileiros. Para isso, analisaram narrativas de quatro representantes de quatro povos indígenas no intento de “traduzir” a multiplicidade de sentidos, significados e expressões relacionados a esse termo.

Como síntese, os autores produziram um panorama visual das concepções, percepções e sentidos conceituais presentes nas narrativas dos interlocutores. Ao final, concluíram que o Bem Viver, para esses povos, remete à conexão com a mãe natureza, que se traduz em práticas sociais permeadas de espiritualidade, ancestralidade, reciprocidade e coletividade, muito embora não haja um sentido inequívoco, monológico e estático para o conceito.

Particularmente, o capítulo fez rememorar um texto do filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt (2001), no qual aborda o problema da definição de “Interculturalidade”. Gostaria de tomar emprestado o teor de suas reflexões para, de modo similar, discorrer sobre o dilema que envolve a tentativa de definir “Bem Viver”.

Um primeiro ponto a ser problematizado refere-se ao próprio intento de definir o que é Bem Viver. Isso pode significar uma motivação que se inscreve na lógica da cultura científica do Ocidente, que se caracteriza, em grande parte, pela “arte de saber definir e classificar” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 157).

Nesse sentido, a tentativa de “definição em si” pode acarretar certa violência para outras culturas que, como os povos originários, não atribuem a mesma centralidade de precisão conceitual que a cultura científica moderna tem ao buscar definir tudo e todos. Isso porque o ato de definir implica sempre uma delimitação, uma fragmentação e uma divisão. “Para definir há que se determinar e fixar, o que supõe, por sua vez, um marco de referências teóricas que normalmente adotamos das disciplinas científicas nas quais nos formamos ou que professamos como profissionais de determinado ramo de saber” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 157). Ou seja, dar uma definição de Bem Viver trata-se de uma ação complexa que pode estar carregada de uma visão científica moderna habituada a querer definir o mundo natural e cultural conforme suas regras e parâmetros, reduzindo-os a meros “objetos de estudo”.

Esse fato remete a uma segunda problemática: se as definições frequentemente tendem a objetivar o definido, como se costuma fazer em geral, opera nesse processo um dualismo moderno-ocidental caracterizado por um “sujeito” que conhece e define e um “objeto” a conhecer. “As definições refletem então um processo cognitivo objetivante que instala e coloca o que será definido como algo que está fora, em ‘outro lado’, frente a nós, isto é, os sujeitos definidores” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 158).

Embora não seja o caso do capítulo em questão, mas segundo a lógica desta tendência entranhada no universo acadêmico, uma definição de Bem Viver correria o risco de conceber as culturas originárias - ancestrais e atuais - como um campo a ser estudado, no qual os próprios sujeitos, que o instituem desde uma pluralidade de expressões em suas vidas cotidianas, muitas vezes, são também tratados como “objetos de estudo”, e não como sujeitos produtores de cultura e de (re)significação sociocultural.

Supondo que o Bem Viver está relacionado às práticas culturais e a modos de vida concretos de seres humanos também concretos, então uma definição calcada no dualismo sujeito X objeto seria um obstáculo ao entendimento de Bem Viver enquanto

um processo cultural de significação do mundo, no qual são precisamente os sujeitos e suas práticas os seus elementos constituintes – e não “objetos estudados”.

Há um terceiro elemento a destacar. Na lógica cientificista moderno colonial, as definições conceituais não somente se articulam em perspectivas disciplinares, mas tendem a configurar uma “construção teórica”. Desse modo, “as definições são mais que um mero apoio teórico porque representam, no fundo, peças chaves na arquitetura de uma teoria, sobretudo quando esta busca sua consolidação em uma elaboração sistemática de si mesma” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 158). Isso representa uma nova problemática, já que, com isso, a compreensão de Bem Viver está/estaria envolvida em um projeto de construção teórica monocultural ocidental. Assim, faz sentido definir o Bem Viver desde uma lógica que contradiz os próprios princípios do Bem Viver?

Fornet-Betancourt (2001, p. 158) mais uma vez nos ajuda na superação desse dilema. Para ele, o desafio está em reformular e redimensionar a questão: “teríamos que nos perguntar não pela definição que podemos dar ao intercultural [Bem Viver, neste caso], mas pelos recursos culturais e conceituais de que dispomos para essas definições”. Em sua visão, vale a pena perguntar, por exemplo, se “nossa” maneira de pensar/viver permite uma aproximação decolonial à realidade do Bem Viver.

O autor (2001) suspeita que a nossa resposta seja negativa, porque nossas formas de pensar, ainda que se revistam de um caráter intercultural e decolonial, “[...] seguem sendo tributárias (e reprodutoras) de processos de socialização e de educação claramente determinados por normas e valores das chamadas ‘culturas ou tradições nacionais’” (p. 159), o que demanda em “aprender a pensar de novo” (p. 159). Isso implica “reconhecer nosso analfabetismo intercultural” para aprender a “ler o mundo e nossa própria história a partir dos distintos alfabetos que nos oferece a diversidade de culturas” (p. 159).

Esse movimento de reaprendizagem é fundamental para “[...] tomar consciência de que os nomes com que nomeamos as coisas,

desde nossas tradições de origem, são nomes contextuais, que necessitam ser redimensionados a partir das perspectivas que se abrem nos nomes de outras tradições culturais” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 159). Isso implica em considerar a definição de Bem Viver não como um “nome completo” que dá conta de toda a realidade que nomeia, mas como um “nome impróprio” que necessita ser redimensionado por e desde outros nomes possíveis.

Na atualidade, dadas às múltiplas formas de exploração, dominação e degradação da natureza e da própria dignidade humana, os princípios ancestrais de interdependência e integração do humano com a natureza despontam como “solução” possível e necessária à continuidade da vida em nosso planeta. Isso porque, o *Sumak Kawsay* (em quéchua), o *Suma Qamaña* (em aymará), o *Yvy marã e'ỹ* (em guarani), dentre tantos outros, representam a busca pela satisfação das necessidades humanas de forma justa e igualitária, a convivência respeitosa com a natureza e a autonomia para vivenciar e (re)construir seus referenciais culturais. Esse estilo de vida, contextualizado e assumido à sua maneira, em cada território, traduz-se na interdependência e complementaridade entre os seres vivos e entre as diversas etnias/culturas. E, como bem sintetizou Lúcio Terena (*em memória*), “Bem Viver não é apenas um conceito, não é uma utopia; é um estilo, uma forma de vida, é jeito de viver; essa forma diferenciada de viver está fundamentada em três pilares: viver bem com o outro, com a natureza e com o Criador” (FLORES, 2013, p. 13).

Nesse sentido, “uma definição não seria o nome que se dá na medida em que se define, senão um simples ponto de apoio para começar o diálogo e intercâmbio com outros nomes possíveis de aquilo que queremos nos aproximar com nossa própria definição” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 159). Isso significa que qualquer definição de Bem Viver necessita considerar sua “contextualidade cultural”, assumindo-se como uma “perspectiva” que, como uma “janela”, “permite ver somente uma parte do espaço aberto para o qual se orienta” (p. 159).

Com base nessas reflexões, seria importante continuar o debate sobre os conceitos de Bem Viver para que possam ser contrastadas as várias tentativas de definições, sobretudo a partir das vozes dos sujeitos - que resistentemente fazem desta cosmovisão ancestral um modo próprio de vida - com as definições produzidas teoricamente e que circulam pela acadêmica, por exemplo.

Por fim, agradeço imensamente a Sullivan, Lyandra, Henrique e Ivanilde pela pesquisa realizada, pela aprendizagem partilhada e pela possibilidade de tecer alguns comentários sobre o capítulo apresentado. E, endossando o coro dos autores e seus interlocutores, reitero que o Bem Viver descortina outras lógicas de “desenvolvimento”, expressão tão frequentemente usada pelo sistema mundo capitalista para expropriar, colonizar e padronizar modos de *ser, saber e viver* que violentam a humanidade e a própria *Pachamama*. As perspectivas de Bem Viver, sem dúvida, colocam o desenvolvimento dos territórios a serviço da dignidade humana e não dos mercados, contribuindo para superar processos de exclusão e desigualdades a que tantas pessoas e grupos encontram submetidos.

Seção II

RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS DECOLONIAIS



Movimento de Mulheres Camponesas (simbologia mística)

Fonte: Encontro do grupo de base da linha São José, em Anchieta/SC, 2011.

(Fotografia: Mariateresa Muraca)

Na seção *Resistências e Reexistências Decoloniais*, os textos seguem reafirmando a luta dos movimentos populares de raízes ancestrais que vêm se contrapondo ao racismo, ao patriarcalismo e às diferentes formas de dominação e exploração social. Evidencia a riqueza de pensamento e o fortalecimento de alianças para construção de uma educação decolonial.

**As "raças" biogeneticamente não existem,
mas o racismo como ideologia sim ¹**

José Marín Gonzáles

Na antiga tradição oral hebraica, escrita depois na Torah e na Bíblia, encontra-se registrada a lenda do Arca de Noé e do dilúvio universal. Três de seus filhos, chamados Sem, Cam e Jafet, sobreviveram a esta mítica catástrofe, a eles foi atribuído a origem das três raças primordiais: branca, negra e amarela. A palavra "raça" é de origem árabe e foi trazida para a Europa, com a invasão árabe na Espanha a partir do século XV.

Esse conceito serviu ao colonialismo português e espanhol para nomear e desonrar "os outros", africanos e ameríndios, justificando ideologicamente sua dominação e extermínio, devido às suas supostas inferioridades biológicas e culturais. Todo esse tempo corresponde ao chamado "racismo colonial".

Os árabes usavam a palavra "raça" para descrever a cor e as características fisiológicas. Mais tarde, na Europa, o botânico sueco Karl Linnaeus, quem descobriu o sexo das flores, "descobriu" uma quarta "raça" que chamou de "cobriza" ou "pele vermelha".

Em 1781, o cientista alemão Johan Blumembach propôs a "raça caucasiana", alegando que a raça branca se originou no Cáucaso. O termo "raça branca" ainda é usado oficialmente nos Estados Unidos. No século XIX, o racismo como ideologia buscou se alimentar das primeiras supostas contribuições científicas.

¹ Esta é uma versão na língua portuguesa do texto originalmente publicado na língua espanhola "Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología", *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 4, n. 9, maio/ago, 2003. Tradução de Carlo Arturo Zarallo.

Arthur de Gobineau (1967), nos 4 volumes de seu "Ensaio sobre a Igualdade das Raças Humanas" (1853-1855), afirma que a melhor e mais superior raça é a nórdica e que se as raças se misturam, há risco de degeneração racial. Gobineau foi um dos primeiros mentores da pureza das raças. Já no século XIX, Darwin foi o primeiro a sancionar que a espécie humana se originou na África.

Atualmente, vivemos o racismo como ideologia, baseada fundamentalmente nas nomeadas distâncias culturais e religiosas, sobre as quais se assentam as políticas de migração da Comunidade Europeia. O hegemonismo norte-americano, através de seus mentores, como Samuel Huntington, professor da Universidade de Harvard e conselheiro do Departamento do Estado norte-americano, proclama "A Guerra das Civilizações", um suposto confronto étnico-religioso entre o Ocidente e o mundo muçulmano (HUNGTINGTON, 1997).

A cultural não é herdada

A especificidade da natureza humana é, justamente, a de se inscrever em uma determinada cultura, que não é produto de algo hereditário e não faz parte, em hipótese alguma, de um patrimônio genético.

Atualmente, nós, espécie animal, somos mais de 6 bilhões de seres vivos e habitamos esta casa comum, mal chamada de terra, mesmo sendo em sua maioria coberta por água. Cada um de nós pertence à mesma espécie, e cada um de nós constitui uma só e única história genética.

Por todas essas razões, não podemos construir "uma raça", nem mesmo dentro de nossa própria família. Somos todos diferentes e ao mesmo tempo fazemos parte da mesma espécie biológica.

O racismo como construção ideológica, historicamente, é originário do período colonial europeu, no qual difamou para oprimir era a regra de ouro, que permitia justificar toda a ordem

econômica e social injusta que a dominação colonial impunha na África, América, Ásia e Oceania.

Essa perversão ideológica gerou o racismo colonial, que busca justificar a superioridade de uns sobre outros, com base em categorizações e hierarquias biológicas e culturais

Entre os séculos XV a XX, épocas do colonialismo e do pós-colonialismo, com base nesses pressupostos ideológicos, construiu-se a impunidade para o genocídio dos ameríndios e o tráfico de escravos africanos. Mais tarde, esse mesmo raciocínio justificou, no final do século XIX e início do século XX, o tráfico de trabalhadores asiáticos em muitos países do continente americano.

Todos os seres humanos pertencemos a uma mesma espécie

Nas duas últimas décadas do século passado e no início deste século, assistimos a grandes avanços na pesquisa da Genética de Populações, impulsionada pela pesquisa no campo da biologia molecular, que está revolucionando nosso próprio conhecimento.

A primeira dessas revoluções foi desenvolvida no século XIX por Charles Darwin, que propôs que as milhões de espécies animais, das quais fazemos parte, têm uma origem comum, derivada do mesmo tronco. Darwin conseguiu explicar, de forma simples, a diversidade da vida no planeta.

A segunda revolução é que o código genético é comum a todas as espécies e foi herdado de um mesmo ancestral: a informação genética e sua expressão são comuns a todos os organismos; o DNA, RNA, o código genético etc., é universal.

A terceira revolução, a mais recente, é o fato de que todos os animais não só temos uma origem comum e compartilhamos uma universalidade nos processos básicos. Ou seja, compartilhamos o mesmo esquema genético e herdamos um esquema genético comum.

Atualmente, o racismo não pode ser justificado cientificamente, como tem sido demonstrado nos últimos anos, pelas diferentes investigações que têm abordado esse problema. As raças não existem, nem biogeneticamente, nem cientificamente. Os homens, por sua origem comum, pertencem ao mesmo repertório genético. As variações que podemos ver não são o resultado de genes diferentes. Se fosse uma questão de *raças*, só haveria uma *raça*: a *raça humana*. No entanto, podemos afirmar que existem raças de cães, gatos ou vacas, que são produto de manipulações genéticas.

Racismo e educação

Precisamos de informação para não partilharmos aberrações, como as propostas pelo racismo contemporâneo, que se tornou uma ideologia de massa em muitos países europeus. Os racistas de hoje defendem incansavelmente que as nossas diferenças culturais são o produto das nossas diferenças genéticas, como Jean Marie Le Pen, o líder da extrema-direita francesa, que afirma que a cultura é sexualmente transmissível. É nosso dever responder a essas perguntas e não deixar que os setores mais atrasados da nossa sociedade, como os grupos políticos da extrema-direita europeia, usem e manipulem demagogicamente este problema. É muito simples culpar os imigrantes pela crise do mercado de trabalho ou culpá-los pelas mutações causadas pela globalização, concentrando a riqueza em poucas mãos e marginalizando amplos setores da população, como é o doloroso caso da sociedade argentina hoje.

Esse tipo de aberração nos levou a justificar, no passado, as guerras de limpeza étnica, no contexto do holocausto sofrido pelos ameríndios, pelas mãos dos colonos europeus que fundaram os Estados Unidos da América e em outros países da América Latina. Justificava-se também com o argumento da inferioridade biológica, que quase sempre determinava uma

inferioridade cultural. Essas declarações estão na origem do drama sofrido pelos escravos africanos às mãos dos traficantes europeus ou do genocídio armênio levado a cabo pelos nacionalistas turcos liderados por Kemal Atatürk.

Produto dessa história infame é também o holocausto judaico e, recentemente, os dramas sofridos pelos povos da antiga Confederação Iugoslava, vítimas da limpeza étnica a que o povo curdo está sujeito às mãos do governo turco. O drama do Oriente Médio poderia ser inscrito nessa perspectiva, na medida em que fatores geopolíticos, étnicos e religiosos se misturam no conflito.

O que fazer diante dessas aberrações nas sociedades contemporâneas?

Como combater essas reações das cavernas, que colocam em risco a democracia como instrumento fundamental na gestão da sociedade multicultural contemporânea? Com educação, ... com uma educação que nos permita alcançar uma plena consciência da necessidade de respeitar uns aos outros nas nossas diferenças e aproveitar, partilhando, a extraordinária riqueza de que a diversidade cultural é portadora.

Compartilhamos um ancestral comum

Atualmente, os mais de seis bilhões de seres humanos que habitam este planeta, somos caracterizados pela cor da pele, o tamanho, as características do rosto, as proporções do corpo e são muito diferentes uns dos outros, de acordo com suas origens. Os diferentes seres vivos, que constituem a espécie humana - apesar das diferentes tonalidades de nossas pigmentações e das diferentes formas e gestos que nos caracterizam - compartilham um ancestral comum: o primeiro *Homo sapiens*, que viveu há 100.000 mil anos em algum lugar, entre a África do leste e o Oriente Médio.

Os 80 bilhões de seres humanos que se sucederam neste planeta, durante 1000 séculos, foram todos diferentes e

diferenciados pela construção genética, que busca proteger a diversidade como única garantia da continuidade de nossa espécie.

Os homens, apesar de suas múltiplas diferenças físicas, acabam sendo relacionados pelos bilhões de genes que compartilhamos em comum, além de todos os preconceitos e estereótipos que inventamos culturalmente.

As cores preto, branco, amarelo e vermelho, usadas como base para classificar os homens em “raças”, não têm significado. A cor da pele depende de um pigmento chamado melanina, presente abaixo da epiderme.

Os diferentes tons de pele foram determinados dependendo da latitude onde os homens vivem. Aqueles que vivem nos trópicos terão mais pele bronzeada do que aqueles que vivem em áreas menos expostas e temperadas, independentemente do país em que vivem, especialmente em países com grandes extensões geográficas, como a Federação Russa, Brasil ou a China.

A verdadeira explicação de nossa diversidade humana está no coração de nossas células, especialmente na famosa molécula de vida; DNA, que é onde se encontram as informações necessárias sobre nossa identidade genética. A descoberta deste “passaporte genético”, há quase meio século, permite-nos rejeitar qualquer pretensão que justifique “cientificamente”, a existência de “raças”, como base do racismo.

Os genes não têm cores, todos os seres humanos possuem genes, apenas variam entre diferentes populações ao redor do mundo. Estudiosos da genética descobriram que diferentes famílias sanguíneas A, B e O existem em todo o mundo. No caso de uma transfusão, o sangue de um pigmeu poderia salvar a vida de um sueco e a de seu irmão poderia matá-lo, se não correspondesse ao mesmo tipo sanguíneo.

Nossos ancestrais foram forçados a migrar e têm se mudado constantemente, devido à variação de climas, forçados por suas necessidades alimentares e forçados a se mudar, também, pela constante de lutar pela sobrevivência. A história humana está fundamentalmente ancorada na história das migrações, migrações

que foram necessárias. Foi esse deslocamento de populações que as levou da África para a Europa, da Ásia ou da Oceania para a América para povoá-las. Nesse processo migratório alguns genes foram perdidos e outros multiplicados, o que explicaria os diferentes traços, que nos diferenciam hoje.

Todos nós temos em nossos cromossomos uma versão genética ligeiramente modificada da cópia original, então poderíamos avançar uma conclusão, a saber: quanto mais próximas as populações estão geograficamente, mais elas estão geneticamente próximas.

Somos culturalmente diferentes, mas é somente na diversidade cultural que reside nossa riqueza, desde que consigamos compartilhar com os outros, respeitando uns aos outros em nossas particularidades.

A unidade da humanidade é universal. Os índios amazônicos nos lembram que quando nosso sangue está vivo ele é vermelho, enquanto os ossos serão brancos quando estivermos mortos.

Alguns antropólogos afirmam que a pergunta sem resposta é se há um componente genético inato no homem que contribua para o sentimento e o comportamento racistas, talvez como um reflexo condicionado, por exemplo. Medo do desconhecido. Esse fato é observável em animais recém-nascidos, que tentam se defender de possíveis perigos, com reações que não são produto de aprendizado prévio. Talvez seja a mesma reação que se coloca ao homem, diante do diferente.

Diante dessa possibilidade, ficamos com a alternativa do que se adquire através da cultura, que pode nos fazer compreender as diferenças e implicações do inato e o que se adquire por meio da educação, em suas diferentes formas.

A miopia ideológica do racismo

Miguel Costa Silva

O artigo instigante de Marín nos traz cronologicamente amiúde a diferença estabelecida entre raça e racismo. Os apontamentos nos processos históricos que trazem o debate de raça e racismo podem ser percebidos em dois caminhos: enquanto o debate de raça ficou entendido biologicamente na esteira da genética, a discussão se alargou sobre o racismo e encontra-se fundamentada no campo das ideologias, que trazem conceitos socioculturais enraizados historicamente no pensar que oprimem e submetem os sujeitos aos pré/conceitos ligados ao capitalismo, que submeteram os povos da África, América, Ásia, Oceania e que justificam a ordem social e econômica nos tempos coloniais, reforçando-se na pós-colonialidade.

Não obstante, essa miopia ideológica do racismo, fruto de processos históricos de opressão, precisa ser rompida a partir de conceitos outros que se fundamentem nos princípios do compartilhar e respeitar as particularidades culturais, que valorizam o outro enquanto outro, respeitando as singularidades de cada região e valorizando os saberes conectados nas diversas formas e meios de organização ética, estratégica, política, econômica, etc., que brotem rizomaticamente das ancestralidades dos povos originários. Marín finaliza trazendo que os seres humanos pertencem a uma mesma espécie, assim afirmando que “os genes não têm cores”, portanto, o racismo não se fundamenta para discriminar povos dos diferentes lugares, que migraram e migram no mundo pela sua sobrevivência ao longo dos séculos.

**Mestiçagem: um processo de resistências e (re)existências de
saberes dos povos da América Latina**

Keila de Jesus Morais Lobato

Miguel Costa Silva

Reinaldo Matias Fleuri

Para entender o processo de mestiçagem é preciso romper a rigidez das concepções do tempo corrente, da ordem e da casualidade. O termo mestiçagem, portanto, pressupõe pensar no transitório, no entremeio, no intermediário, no heterogêneo, por isso a importância de se buscar novos caminhos de saberes para se compreender esse universo que permite buscar elementos de composição e recomposição na construção e reconstrução de olhares na história numa perspectiva crítica, com viés que intercruza à interculturalidade, pensando nos princípios da complementariedade, reciprocidade e integralidade dos povos ancestrais, como princípios do "Bem Viver". Logo, percebe-se o quanto é complexo a temática.

Em meados de 2001, Rosa Freire d'Aguiar fez a tradução do Francês para o Português da obra "*O pensamento mestiço*", de Serge Gruzinski (2001). Esse trabalho permite aos brasileiros o contato de um debate mais recente sobre mestiçagem na América Latina, sobretudo no capítulo da região amazônica, dos séculos XVI a XVII, focalizado neste artigo. Desse modo, considera-se a importância do trabalho de tradução na circulação das ideias, com a consciência da não neutralidade, e a subjetividade do tradutor.

Quanto ao autor, Serge Gruzinski nasceu em Tourcoing, na França, em 1949. Doutor em história, especializou-se em questões latino-americanas e na história das mentalidades, também

investiga a complexidade do contato da cultura europeia imposta aos povos do novo mundo, atualmente é diretor de pesquisa do “Centro Nacional de Investigación Científica” (CNRS) e da École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Em 1997, esteve no Brasil, na ilha de Algodual²⁴, no Pará, de cuja observação resulta um capítulo do livro “*O pensamento mestiço*”. A contribuição deste estudo traz novos direcionamentos para o debate sobre a mestiçagem, entrecruzando as fronteiras do conhecimento na Amazônia e, portanto, na epistemologia intercultural e decolonial.

Ao reconhecer o contexto, a subjetividade e o protagonismo dos sujeitos que vivem em seus territórios existenciais, Gruzinski tenta romper com a cartografia e a historiografia positivista, eurocêntrica e colonialista, que privilegia os pensamentos e a história da Europa ocidental, calcados nos pressupostos lógicos de neutralidade científica que separam e contrapõem sujeito e objeto de conhecimento.

O autor, em 1997, numa de suas viagens pelo mundo, ao visitar a Amazônia, especialmente na vila de Algodual, no Pará, pôde observar o lugar, as pessoas, o seu cotidiano e sua cultura. A partir de sua imersão no ambiente amazônico, buscou compreender como se desenvolveu o processo de mestiçagem existente na região, bem como os modos de vida dos povos da região.

Inúmeros lugares da América, como Algodual, continuam pertencendo ao passado – pelo menos é assim que denominamos o que nos parece arcaico e rústico –, embora imersos cotidianamente nos imaginários planetários. Para repararmos nesse contraste – em que é fácil enxergar contradições –, contentamo-nos, via de regra, em contrapor os estragos do progresso e as

²⁴ A Ilha de Algodual/Maiandeuá é uma Área de Proteção Ambiental, localizada no município de Maracanã/PA, que consiste em uma Unidade de Conservação (UC) de Uso Sustentável, conforme Lei Estadual nº. 5.621/90 de 27 de novembro de 1990. Está situada no litoral nordeste do Estado do Pará, na microrregião do Salgado, confronta-se com: o Oceano Atlântico ao Norte, o Furo do Mocooca ao Sul, a ria de Maracanã e a Reserva Extrativista Marinha de Maracanã a Leste, bem como a ria de Marapanim a Oeste. Disponível em: <http://ideflorbio.pa.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2023.

contaminações da civilização às resistências da Tradição. (GRUZINSKI, 2001, p. 25).

Ao experienciar a singularidade cultural da comunidade de Algodoal, Gruzinski (2001) explicita o padrão moderno-colonial que leva a interpretar os modos de vida dos povos tradicionais como “pertencendo ao passado”, como “arcaico e rústico”, em contraste com a “civilização” (moderna, europeia). Busca não se acomodar à visão romântica das tradições populares como incontaminadas pela civilização e incólume aos “estragos do progresso”.

Na busca constante de novos caminhos teóricos e metodológicos para entender a complexidade dos processos de interação e singularização interculturais indicados pelo conceito de “mestiçagem”, Serge Gruzinski (2001) trabalha com uma linguagem poética e até mesmo histórico-literário, permitindo uma flexibilidade temporal. Nesse sentido, o autor utiliza o livro “*Macunaíma*” de Mario de Andrade, lançado em 1928. Logo na abertura do capítulo sobre a Amazônia, o autor introduz um epílogo de Andrade (1928): “*Sou um tupi tangendo um alaúde*”. Posteriormente, o autor divide o capítulo sobre “*O pensamento mestiço*” em: Amazonas e Misturas e Mestiçagens.

A cultura, ou melhor, as culturas amazonenses, assim como a intersecção das culturas originárias com as culturas dos colonizadores que atravessa o território brasileiro, ou latino-americano, resulta no que concebe como hibridização ou mestiçagem cultural.

Assim, reitera-se que cultura da América Latina, do Brasil, da Amazônia, é miscigenada, híbrida, mestiça. De raiz indígena por natureza, a cultura brasileira traz a marca branca dos colonizadores portugueses, que impuseram o rei, a língua, a fé, fortalece-se pelos que aferraram com o suor e arte inventada pela saudade e o traço forte do batuque afro, dos escravos trazidos da África. Mais tarde, se junta a diferentes dizeres e tantos outros traços. (FARES, 2007, p. 3).

Com a profusão de conceitos e vocábulos que estão ligados à mestiçagem, Gruzinski (2001) entende que cabe a ampliação desses conceitos, compreendendo que no processo de mestiçagem ocorrem movências, misturas, heterogeneidade e, portanto, interculturalidade. A mestiçagem leva a pensar que nesse processo também ocorre (in)fluência de saberes e, no que tange à recepção e percepção da literatura como forma de escrever e ouvir sobre esse assunto. O autor rompe com a linearidade histórica, transitando na sua escrita, passado e presente, permitindo ao leitor, à leitora, o acesso a uma linguagem mais fluente entre as dimensões do local, do regional e do global.

Amazônias

Em plena efervescência do movimento modernista no Brasil, houve o marco da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. Como resultado desse movimento, Mário de Andrade escreveu *“Macunaíma, herói sem nenhum caráter”* (1928). Uma crítica e uma reflexão do que seria o caráter do povo brasileiro, representado na figura do herói Macunaíma. Esta é uma de suas maiores obras, considerada a antologia da cultura brasileira, porque reuniu variados aspectos da cultura nacional, aproximando a língua escrita ao modo de falar, rompendo com a ordem cronológica e espacial. Esse livro é utilizado por Gruzinski (2001) como fundamentação para o debate da mestiçagem, inclusive na forma de escrever deste autor.

Com o epílogo *“Sou um tupi tangendo um alaúde”* de Mário de Andrade (1928), Gruzinski (2001, p. 23) reacende o debate teórico, contradizendo a antropologia estruturalista e, portanto, contestando a ideia do “pensamento selvagem”, assim como a própria historiografia tradicional, de cunho eurocêntrico. Com efeito, o autor desenvolve outro formato de linguagem. Utiliza-se da literatura, permitindo a recepção e a percepção do conhecimento mediante um relato poético, oral e escrito, elaborado pelo próprio Gruzinski:

A quietude do lugar era propícia ao sonho e a reflexão. Só o ar parecia tomado por um movimento incessante. No céu, entre as palmeiras vergadas pelas borrascas, o olhar cruzava as nuvens, que socorriam mais lentas na hora do crepúsculo. O vento que soprava sem trégua mal ameaçava o torpor do vilarejo de Algodual, onde eu havia parado. Algodual, plantação de algodoeiros: pronunciado pelos nativos, o nome da aldeia revestia-se de sonoridades afro-indígenas que me seduziram antes mesmo que o barco me deixasse em sua margem. (GRUZINSKI, 2001, p. 23-24).

O autor vê o “índio” como um ser autônomo e criativo. Se é capaz de aprender a manejar com arte um instrumento de origem europeia, também tem, por conseguinte, plenas condições de escrever a sua história.

É possível ser tupi – portanto, índio no Brasil – e tocar um instrumento europeu tão antigo, tão refinado como o alaúde. Nada é inconciliável, nada é incompatível, mesmo se a mistura é por vezes dolorosa, como lembra Macunaíma. Não é porque o alaúde e os tupis pertencem à histórias diferentes, que eles não podem se encontrar na pena de uma poeta ou no meio de uma aldeia indígena administrada pelos jesuítas. (GRUZINSKI, 2001, p. 28).

Desse modo, o autor recém-chegado na Amazônia – na Vila de Algodual – expressa as suas percepções sobre a região, tendo como referência inicial a discussão do pensamento mestiço, à luz das trocas comerciais e incursões coloniais iniciadas por aventureiros europeus no território amazônico.

Nesse capítulo sobre Amazônias, Gruzinski (2001) ainda cria uma distinção didática entre as mestiçagens da Amazônia e o olhar europeu sobre as populações indígenas. No primeiro tópico, o autor ressalta o exotismo e a pureza da Amazônia, onde a natureza se encontra preservada da civilização e de suas poluições, como no caso de Algodual. Observa também que, desde o século XVI, a Amazônia vem se transformando, como no caso de Belém e seus palacetes. Uma cidade grande e desenvolvida, que serve de inspiração para muitos escritores, poetas, cineastas, que divulgam

o primitivo e a perenidade da região, mas que sofre influências coloniais que repercutem em toda a região da floresta amazônica.

Não vamos deduzir que a Amazônia já esteja colonizada. Os portugueses do século XVIII não tem os meios dos barões da borracha de “belle époque”, nem das multinacionais de hoje. Em compensação, é inegável que zonas cada vez mais externas sofrem uma série de influências, penetrações e choques que repercutem até o mais profundo da floresta. (GRUZINSKI, 2001, p. 34).

Em seguida, o autor relata a visão sobre os povos amazônidas, que transparece nos trabalhos coletados na Documenta X, evento anual realizado na cidade de Cassel, na Alemanha. Nesta, o fotógrafo Lotar Baumgarten apresenta os índios ianomâmis. Na Documenta, fotografias de objetos e cenários são justapostos em uma das seções dedicadas à exposição de diversos países na feira quadrienal da cidade de Cassel, um importante centro de exposições das ditas culturas periféricas, em contraposição ao significado do nazismo, por Cassel ter sido muito destruída durante a segunda guerra mundial. Nesse contexto, foram se sedimentando padrões de interpretação dos povos diferentes como “exóticos”.

Gruzinski (2001) também revela a dificuldade de se acessar, na Amazônia, fontes de pesquisas anteriores ao século XVI. Seria o caso de pesquisar em outras áreas do conhecimento, a saber, a própria obra de Mário de Andrade.

Misturas e mestiçagens

No tópico sobre misturas e mestiçagens, importa considerar que Gruzinski (2001) fez subtópicos, como segue: um idioma planetário; incertezas e ambiguidades da linguagem; o desafio das misturas; Berlim, 1992. Pensar o intermediário; o desgaste de uma categoria; “um homem distinto é um homem misturado”; identidade e cultura, o peso do etnocentrismo; a ordem e o tempo; o modelo da nuvem; e as pistas do passado.

A partir desse tópico, Gruzinski (2001) mostra diversas misturas culturais que ocorrem pelo mundo, na tentativa de se criar uma cultura globalizada ou universal, mas que o acúmulo de vocábulos dissimula mal a incapacidade de definir o processo de hibridismo, apenas evoca o ecletismo e as misturas com pobreza de representação.

A utilização de termos que nos remetem ao universo globalizado seria uma forma de aproximação de um idioma planetário para colocar no mundo os produtos revestidos de uma linguagem sedutora, e assim comenta o autor:

Efeitos de moda ou não, do Brasil a Paris, da Cidade do México a Londres, o fenômeno das misturas é obviamente incontestável. Mesmo reconhecendo que todas as culturas são híbridas e que as misturas datam das origens da história do homem, não podemos reduzir o fenômeno à formulação de uma nova ideologia nascida da globalização. (GRUZINSKI, 2001, p. 41-42).

No que tange à linguagem, pode-se perceber que são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem, entretanto, exprimem indefinição e imprecisão do pensamento, o mesmo acontece com o termo “hibridismo”, chegando a ressoar sobre “mestiçagem biológica” e “mestiçagem cultural”.

Dessa forma, o autor explica o desafio das misturas, argumentando que mundo moderno não se dá de forma homogênea e coerente, mas sim fragmentado, heterogêneo e imprevisível. Não obstante, é preciso que as ciências sociais, bem como antropologia, devem estar livres do pensamento e do fascínio dos povos selvagens, as ciências sociais e humanas devem ampliar o significado de mestiçagem.

Então, o autor traz a discussão historiográfica sobre mestiçagem, dizendo que seria necessário ciências “nômades” que circulassem do folclore à antropologia, da comunicação à história da arte e que, entretanto, os cruzamentos entre as disciplinas ainda estão longe de acontecer. Gruzinski (2001) encontra ideias à mestiçagem na pesquisa realizada pelo antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, quando diz:

[...] os elementos opostos das culturas em contato tendem a se excluir mutuamente, eles se enfrentam e se opõem uns aos outros; mas, ao mesmo tempo, tendem a se interpretar, a se conjugar e a se identificar. Foi esse enfrentamento que permitiu a emergência de uma cultura nova – a cultura mestiça ou mexicana -, nascida da interpenetração e da conjugação dos contrários.... (GRUZINSKI, 2001, p. 45).

Mesmo assim, o autor menciona a fragilidade e a confusão pressupostas ao aliar o termo mestiçagem ao sincretismo, gerando conotações de dúvida e rejeição. O termo mestiçagem, portanto, pressupõe pensar no transitório, no entremeio, no intermediário, no heterogêneo, por isso, Gruzinski (2001) utiliza “Macunaíma” como referência, porque o personagem de Andrade vive no mix cultural, que representa a cultura brasileira.

A utilização e a justaposição da história e a literatura, bem como a importância de se buscar novos caminhos de saberes para se compreender o universo da mestiçagem, permitem entender como é complexo essa temática. Não se trata de localizar mundos diferentes e ou opostos, mencionando:

Assim, é possível resumir a história da conquista da América a um enfrentamento destruidor entre os bons índios e os malvados europeus, com a convicção e a boa-fé a que outrora se recorria para contrapor os selvagens da América aos conquistadores civilizadores. Esse modo de ver as coisas imobiliza e empobrece a realidade, eliminando todo tipo de elementos que desempenham papéis determinantes: as trocas entre um mundo e outro, os cruzamentos, mas igualmente os indivíduos e grupos que fazem as vezes de intermediários, de passadores, e que transitam entre os grandes blocos que nós nos contentamos em localizar. (GRUZINSKI, 2001, p. 48).

Assim, o autor faz uma retomada na própria história da Alemanha, onde, após a segunda guerra mundial, em 1945, brotou uma “zona estranha”, segundo expressão de Lars Von Trier, zona que brota da recomposição do ocidente triunfante, impondo o capitalismo em grande parte do mundo. Gruzinski (2001) faz uso da poesia para explicar e relacionar as ciências, na complexa temática da mestiçagem.

Desses confins incertos, as ciências duras nos fornecem imagens: as passagens entre as cores oferecem, assim, gradações de uma complexidade indescritível. Toda vez que duas cores parecem prestes a se juntar e se fundir, uma terceira irrompe entre elas. (GRUZINSKI, 2001, p. 50).

Preocupado com a utilização do termo cultura, Gruzinski (2001) critica os historiadores, antropólogos e sociólogos que criaram um vocábulo polivalente cada vez mais difícil de entender e que tornaram desgastado o uso do termo cultura. É tentando evitar esse desgaste nas mestiçagens que o autor menciona:

A categoria da cultura é o exemplo perfeito de como uma nação ocidental é aplicada a realidade que ela transforma ou faz desaparecer. Seu emprego rotineiro minimiza o que essas realidades comportam, de forma inevitável e irreversível, em matéria de “contaminações” estrangeiras, influências e empréstimos vindos de outros horizontes. (GRUZINSKI, 2001, p. 52).

Outra categoria discutida por Gruzinski (2001) é a identidade, que, com sensibilidade, atenta ao leitor sobre a visão de que utiliza o termo. Logo, aponta os cuidados na historiografia para as incertezas e o ponto de vista do colonizador, sendo assim:

Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessiva ou simultaneamente, dependendo dos contextos “um homem distinto é um homem misturado”, dizia Montaigne. A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. (GRUZINSKI, 2001, p. 53).

O autor aponta, nesse sentido, as dificuldades em identificar e, portanto, clarear os sentidos dos termos identidade e cultura. Importa considerar os caminhos indicados para que o historiador evite cair nas ciladas da historiografia tradicional. Gruzinski (2001) toma cuidado na questão do etnocentrismo, da valorização da cultura europeia em detrimento da cultura ocidental e, mais especificamente, a história nacional sob a história dos seus vizinhos, informando que, sejam quais forem as razões do etnocentrismo, pouco estimulou a discussão das misturas.

Contudo, o autor ressalta a importância da antropologia histórica, nascida da história e da etnografia que ensinou a abandonar o discurso eurocêntrico do colonizador e privilegiou a “visão dos vencidos”. Portanto, não é mais possível imaginar o enfrentamento intelectual entre as verdades da razão e os erros dos mundos primitivos.

A complexidade dos fenômenos das misturas e mestiçagens desmente a discussão de que o tempo pode ser linear, assim como em “Macunaíma”, à conferência dos mundos do ocidente cristão, do século XVI, e dos mundos ameríndios. Esse debate sai da representação da evolução única e projeta luz nas bifurcações, nos impasses que a historiografia deve considerar.

Desse modo, pensar nas misturas e mestiçagens possibilita compreender as interpretações que sempre nortearam a história e proporciona um exercício constante para o pesquisador romper a rigidez das concepções do tempo corrente, da ordem e da casualidade. Nesse momento, Gruzinski (2001) informa que o “historiador parece bastante desarmado”, e cita:

Prigogine, em *Les Lois du chaos*, cita Popper, que “fala de relógios e nuvens. A física clássica interessava-se antes de tudo pelos relógios; a física de hoje, mais pelas nuvens”. Ele explica que a precisão dos relógios continua a obcecar nosso pensamento, levando-nos a acreditar que se pode atingir a precisão dos modelos particulares, e praticamente únicos, estudados pela física clássica. Mas o que predomina na natureza e no nosso ambiente é a nuvem, forma desesperadamente complexa, imprecisa, mutável, flutuante, sempre em movimento. As mestiçagens se encaixam nessa ordem de realidade. (GRUZINSKI, 2001, p. 60).

A mudança no referencial no modelo da nuvem, portanto, deve deixar bem distante o positivismo e o determinismo, herdados do século XIX. Agora, o modelo da nuvem comporta algo de irreconhecível com dose de incerteza e de aleatório, assim, o autor faz o seguinte questionamento: “Será que a diversidade e a multiplicidade das mestiçagens poderiam se reduzir ao jogo das casualidades clássicas?” (GRUZINSKI, 2001, p. 61).

Baseado nesse questionamento, o autor alerta que nossas ferramentas intelectuais, influenciadas pela ciência aristotélica e elaboradas no século XIX, não nos preparam a enfrentar a complexidade das mestiçagens, dizendo que não se trata de uma questão de objeto, mas também de instrumental intelectual, lançando a seguinte questão: “como pensar a mistura?”.

Gruzinski (2001) fez uma divisão didática para indicar o que o historiador pode fazer diante desses desafios e obstáculos. As primeiras vagas de mestiçagem planetária foram encontradas na Europa do renascimento e na América da conquista (México), e essas dão acesso “às pistas do passado” que remetem às mestiçagens, logo:

Empregamos a palavra “mestiçagem” para designar as misturas que ocorrem em solo americano no século XVI entre seres humanos, imaginários e formas de vida, vindos de quatro continentes – América, Europa, África e Ásia. Quanto ao termo hibridação, aplicaremos às misturas que se desenvolvem dentro de uma mesma civilização ou de um conjunto histórico – a Europa cristã, a Mesoamérica – e entre tradições que, muitas vezes, coexistem há séculos. Mestiçagem e hibridação dizem respeito a processos objetivos, observáveis em fontes variadas, como à consciência que tem deles os atores do passado, podendo essa consciência se expressar tanto nas manipulações a que eles se dedicam, como nas construções que elaboram ou nos discursos e condenações que formulam. (GRUZINSKI, 2001, p. 62).

Diálogos com historiografia intercultural e decolonial

Na tentativa de ver a Amazônia a partir de suas múltiplas culturas e, portanto, mestiça, Gruzinski (2001) intercruza o olhar, conectando-se numa perspectiva intercultural e decolonial. Trazendo a valorização de diferentes formas de conhecimento, permite conectar outras experiências e diálogos, que por muito tempo estavam invisíveis e intangíveis ao contato dos diversos grupos sociais. É na existência e re-existência que se dialoga com os diversos grupos sociais, aprende-se, compreende e entende o Outro, respeitando seu cotidiano e suas experiências, dialogando com a interculturalidade epistemológica, rompe-se com a

percepção eurocêntrica do conhecimento, que valoriza o colonizador. Santos (2010), na ecologia dos saberes, reafirma a diversidade epistemológica do mundo, na pluralidade de formas, além do conhecimento científico, valorizando a interação e interdependência entre os saberes.

Desse modo, pretende-se valorizar os grupos sociais, excluídos historicamente dos processos, procurando fazer uma discussão interrelacional das diferentes culturas e, portanto, das diversidades e identidades desses grupos, os povos originários da Amazônia. Busca-se entender o Outro em sua alteridade. Segundo DUSSEL (2000), a diversidade é constituída pela sua alteridade, uma vez que o Outro se revela como outro, na acuidade de sua exterioridade, e não numa visão unilateral, de valorização de uma só cultura, a cultura clássica ocidental, reificada no eurocentrismo e imposta pelo colonialismo e a colonialidade.

Para esse diálogo retomamos a ideia de que a relação entre os diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural (FLEURI, 2018) que, na epistemologia da complexidade, fundamentada na dialógica de Edgar Morin (1995), aparece como “unidual” numa perspectiva humana completamente biológica e completamente cultural.

Desse modo, pode-se dizer que é por meio do diálogo e da cooperação que os sujeitos se constituem, manifestando suas singularidades, particulares e identidades coletivas. Segundo Freire (1980), a questão epistemológica se apresenta em uma dimensão política e propõe a relação entre os saberes, com a valorização do saber da experiência e dos saberes culturais de segmentos populares historicamente excluídos na sociedade. Nesse sentido, a mestiçagem tem papel fundamental na interação dos diferentes povos e grupos originários ou mestiços.

Assim como Freire, nos esforçamos por problematizar todas as formas de manifestação de dominação e controle social, buscando reconhecer as diversas formas de ver o mundo desenvolvidas pelos diferentes povos, pelas variadas comunidades e múltiplos movimentos populares. E, na perspectiva intercultural crítica,

buscamos dialogar com os diferentes sujeitos socioculturais, considerando sua complexidade e suas singularidades protagonísticas. O que implica em cultivar processos sistemáticos de diálogos interculturais entre os sujeitos socioculturais, entrelaçando crítica e criativamente suas identidades e diferenças.

Tal como já mencionamos anteriormente (FLEURI, 2020), o pensamento moderno, ao privilegiar a lógica formal com padrão de organização das argumentações que constituem os processos de produção de conhecimento científico, sustenta e justifica as relações de dominação e a colonialidade do saber e do poder. Com efeito, seguindo a lógica formal, a afirmação da identidade (o eu) se constitui pela projeção do oposto (“não-eu”), refutando-se o oposto (“negação do não-eu”). Assim, a autenticação da própria identidade (do eu-mesmo) se faz pela negação do outro. Da mesma forma, uma afirmação se convalida como verdadeira mediante a refutação das afirmações contrárias.

Assumindo-se essa lógica de raciocínio, os processos interculturais de “miscigenação” são entendidos como assimilação dos outros (não-eu) ao “eu”, justificando sua sujeição, ou, pelo contrário, como processos de mera negação da alteridade, justificando o extermínio de tudo o que o “eu” concebe como “não-eu”, portanto, inautêntico, não verdadeiro, inconsistente, indigno, inexistente. “não se pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista” (BENTES; LOBATO, 2020, p. 260), determina a lógica formal.

Nesse sentido, pensa-se na mestiçagem enquanto reinvenção dos povos e suas culturas, alimentando as diferentes lógicas de conexão que permitem, assim, constituir contextos coesos, fortes, vivos e mais criativos. Em diálogo com *“Paulo Freire e as Cosmologias dos Povos Originários”* (FLEURI, 2020, p. 242), aponta-se a necessidade de fazer e refazer as conexões de complementariedade, reciprocidade e integralidade dos povos ancestrais, como princípios do “Bem Viver”, entre os seres que vivem e geram vida em plenitude, caracterizando no campo da educação a cooperação e reciprocidade entre educadores e educandos.

Percebe-se que na conexão e reconexão entre os autores referenciados nesse texto, eles utilizam o diálogo entre a literatura e a história para justificar e ampliar a complexidade do processo de mestiçagem, verificados por meio das experiências dos sujeitos, do cotidiano, dos múltiplos saberes das pessoas, possibilitando reler, reescrever e comungar da história e sabedoria dos diferentes grupos sociais, das identidades e da vida. Questão que perpassa pela valorização dos saberes plurais, que Santos (2002), em referência à sociologia das emergências, critica o paradigma dominante, fundamentado em outros saberes e racionalidades em relação às formas de conceber a história, o tempo e a cultura.

Assim como Gruzinski (2001), para essa forma de racionalidade, Santos (2002) chama de razão indolente, criticando essa razão, propondo uma nova perspectiva em relação às experiências de transformação social, sob a concepção de uma racionalidade cosmopolita, que integra, articula e busca traduzir as diferentes formas de saberes e versões de realidades e experiências sociais do mundo. São experiências que na sua concepção são amplas e variadas no mundo todo, que ultrapassam “o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 238).

Considerações

A publicação do livro “O pensamento mestiço” de Serge Gruzinski (2001), aponta novos direcionamentos para a historiografia brasileira. Nesse livro o autor rompeu com a visão eurocêntrica da história, o positivismo e o determinismo corrente do tempo, o eurocentrismo, o colonialismo, a colonialidade, possibilitando a discussão das misturas e mestiçagem em outras áreas do conhecimento, como a interculturalidade e a decolonialidade.

Inspirando-se na poesia de Mário de Andrade, no epílogo “*Sou um tupi tangendo um alaúde*” Gruzinski (2001) uniu a história e a literatura para explicar o fenômeno da mestiçagem enquanto um

processo de resistência e (re)existência de saberes dos povos da América Latina, historicamente excluídos, mediante o contato entre as diversas misturas, em especial na vila de Algodual, na Amazônia.

Esse trabalho é muito importante porque aponta novos rumos da escrita, ao mesmo tempo em que rompe com a historiografia tradicional e a antropologia estruturalista. Para pesquisadores da Amazônia, entende possibilidades para pesquisar, escrever e reescrever sobre esta região, produzindo conhecimento de forma universal.

Desse modo, partindo do local para o universal, não é somente inverter a lógica da história, mas sim entendermos que existem outras formas de compreender o processo fluido e movente de saberes e, portanto, sobre o transitório, o heterogêneo, o intermediário. A partir daí entendermos a mestiçagem. Cabe dizer ainda que nos tempos em que vivemos, infelizmente verificamos a acentuação da repulsa ao outro, que o fundamentalismo e a xenofobia estão mais intensos. Os historiadores e educadores têm uma missão mais complexa quando se pensa em mestiçagem, portanto, necessitamos entender e respeitar as diferentes concepções de mundo, por meio da escuta epistêmica, no sentido de evitar o epistemicídio cultural, intelectual, e, portanto, social, dos povos originários, fazendo conexões de complementariedade, reciprocidade e integralidade, dos povos ancestrais, princípios do "Bem Viver".

Mestiçagem ou Crioulização?

Jacques Moendy Gauthier

Kawny Iramino

Txany Carol Andrade

Este capítulo nos deu muito para pensar e queremos colocar algumas reflexões de um ponto de vista contracolonial a partir da nossa ancestralidade, com quatro perguntas à autora e aos autores do texto.

1) Em referência ao elemento **Terra**, trazemos o que pode ser chamado de *desconforto na contemporaneidade*:

Abençoados são os povos nativos que não perderam suas línguas, bases de sua visão do mundo original. Algo do sofrimento dos massacres, tanto nos inícios da colonização (uns 30 km de corpos Tupinambá expostos no litoral Norte da Bahia), como em períodos mais recentes (por exemplo, o genocídio sofrido pelos Pataxó do Extremo Sul da Bahia em 1951) passou na nossa memória ancestral e no nosso sangue.

Essa memória não é uma obsessão, mas pede para que escrevamos nossa história e que esta apareça nos livros escolares. É uma forma de reconquista histórico-crítica e cultural, para que possamos sonhar com um futuro intercultural compartilhado, na luz da reparação e do perdão.

A mestiçagem, aqui, é decolonial dentro do mundo acadêmico. E já é a obra de indígenas híbridos por serem de pais e mães de vários povos do Nordeste - Tupinambá, Kariri-Xocó e Fulni-ô - e mestiços por terem aprendido na escola e universidade eurodescendentes os instrumentos da crítica histórica, a arte de contar uma outra história.

O grande poeta e pensador Édouard Glissant criou o conceito de *crioulização* para pensar “a poética da relação” como contaminação - potencialmente criativa de formas inesperadas - de todas as diferenças reunidas sob as correntes da colonização e escravização. Lembramos que Frantz Fanon (médico negro das Antilhas francesas observando as doenças mentais sofridas pelos colonizados durante a guerra de liberação da Argélia), e tantos outros dirigentes das lutas africanas pela liberdade, eram culturalmente mestiços (Amílcar Cabral nas colônias portuguesas...), formados no marxismo e inventando o panafricanismo.

Daí a pergunta: Nessa *epistemologia das nuvens* inspirada no físico Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química citado por Serge Gruzinski – epistemologia elaborada por Prigogine em conjunto com a filósofa Isabelle Stengers –, como *pensar* as novas sementes surgidas do inconsciente coletivo martirizado (na Terra corre o sangue dos mortos) acolhedoras do orvalho do terceiro milênio? A pergunta é fundamental para nós, pois pisando a terra de maneira firme nas danças rituais (aqui, o Toré), é a energia espiritual dos ancestrais que nos dá a força do amor. As nuvens têm um pouco da cor vermelha do sangue, entendem?

2) Assim, em referência ao elemento **Ar**, as nuvens da epistemologia mestiça, por certo, como escreve Serge Gruzinski, não possuem fronteiras definidas (tem mil e uma matizes entre o vermelho e as cores mais próximas, “dentro” do arco-íris), mas **todas** são expressões da *espiritualidade ancestral* que ele não valoriza, conforme a maioria dos acadêmicos “brancos”. Gruzinski, com total razão, pede para o cruzamento entre várias ciências para pensar nossa situação mestiça, e mais, coloca a arte como indispensável para que saíamos dos referenciais temporalmente lineares, solidificados em disciplinas autônomas e enraizados na razão com sua lógica binária. Ainda, talvez os computadores quânticos em fase de concepção possam se inspirar na nossa lógica mestiça não binária!

Na espiritualidade, Gruzinski teve uma pequena experiência da arte como energia – aquela energia que sentimos no vento, na presença de um animal, nas radiações de uma árvore, no canto de um pássaro. Um de nós não é um “Tupi tangendo [em 1928] um alaúde” (projeção de Mário de Andrade, artista modernista apaixonado pelos movimentos de vanguarda europeia e resgatando os *sentimentos tropicais* como mestiçagem criativa), e sim um Kariri-Xocó tocando [em 2022] violão.

Tocando, ele recebe mensagens de um pássaro, por exemplo o acauã, potente mensageiro espiritual - e as cordas nos seus dedos traduzem a mensagem do pássaro. As vibrações da mata passam no seu corpo inteiro, e ele pode “sentir” a chegada da trovoadas, estabelecendo-se na sua frequência. Numa cerimônia com a medicina sagrada Ayahuasca, ofertada por um casal Huni Kuin com canto e violão a noite inteira, a jovem cantora mandou para nós através da sua voz energias de cura e proteção daquilo que é comumente chamado de “aura”.

Intuímos as energias do ambiente, das pessoas, de vários seres humanos e não humanos. Um instrumento de sopro, uma flauta indígena tanto como um saxofone no jazz (mestiço, já que inventado no século 19 pelo belga Adolphe Sax), canta, chora, ri, brinca. Só encontrar-se-á na música erudita de vanguarda, mestiça, tal presença do corpo no saxo: Luciano Berio ou Luigi Nono após John Coltrane! Gruzinski, após Mário de Andrade, dá grande importância ao instrumento, o alaúde: é uma visão bem europeia! Para nós o instrumento é filho do vento, da floresta, da respiração humana e, para falar dos nossos maracas sagrados, das estrelas. Com certeza a arte é uma interface transcultural.

Já vem nossa pergunta: Como o mundo acadêmico pode digerir a *espiritualidade sensível* dentro da aliança entre arte e ciências para pensar a mestiçagem?

3) Na mestiçagem, como argumenta o texto, existe necessariamente um **encontro da Águas**: as águas são imprevisíveis, fecundas ou destruidoras, e nos pedem para que pensemos no equilíbrio instável, no caos criador entre o racional-

crítico no qual a Europa colonizadora se especializou e o sensível-intuitivo em que excelamos. Todos temos a ganhar nesse jogo contrastivo, pois todo ser humano é feito de razão e emoção.

Talvez em Bergson encontremos um eco da nossa crítica ao pensamento espacial de Serge Gruzinski, pois, as imagens que ele toma, em bom ocidental, vêm do órgão da visão, o olho. Estamos mais *ouvindo e sentindo* as vibrações cósmicas, naturais, ancestrais, espirituais.

E vem a pergunta: É possível uma *razão sensível*, filha da experiência, nunca abstrata do seu contexto de nascimento, uma poética da e na pesquisa científica? O conterrâneo de Gruzinski entre nós refere-se ao antropólogo Philippe Descola, sucessor e crítico de Lévi-Strauss, explicando que ideais gerais e abstratas como “a Natureza” não existem no pensamento indígena - que ele estudou e aprendeu junto aos Achuar (os terríveis Jivaro redutores de cabeças); apenas existem seres individuados, como nós, compondo o que *somente* a modernidade ocidental entre inúmeras civilizações chamou de “Natureza”.

Cada ser, no olhar indígena, tem sua energia própria e sua função para ensinar e revelar, para animar no Outro quem somos para ele. Como? Através da experiência, do vivenciado. Por exemplo, nos disse o Cacique Paruanã, coautor de nosso capítulo neste livro: “Se a jiboia te falar durante um ritual com nossas medicinas sagradas, é excelente, escute bem! Vibre com ela!”. Ou os indígenas devem necessariamente entrar no mundo das abstrações para manter-se no *bem-estar*, no século 21? Não existem perspectivas acadêmicas recusando as ideias gerais?

4) E o elemento **Fogo** percorre nossas vidas mestiças no aqui e agora, de maneira purificadora, iluminadora e humorística.

Conversamos sobre indígenas Kariri-Xocó, guardiões das tradições, com seu Ouricuri principalmente (ritual sagrado anual na mata, do qual os não indígenas não podem participar e nem mesmo entrar no local), mas que exigem o batismo católico: “Você não quer que seu filho ou sua filha seja pagã!”. Imaginem um acadêmico estudioso da interculturalidade crítica e das

mestiçagens que exige dos seus orientandos e orientandas que sejam “batizados/as” em rituais indígenas para terem o direito de escrever... Lévi-Strauss não foi até esse ponto (ou se foi, não ousou dizer, ainda menos deixar essa experiência influenciar sua antropologia!), o que faz com que o estruturalismo ande numa perna só, desconhecendo a visão indígena, assim como as lições da jiboia, da águia, da onça pintada... Mas nosso grande Eduardo Viveiros de Castro, Philippe Descola e até Edgar Morin fizeram o batismo da Ayahuasca!

Para concluir ou não concluir, ou *entre* concluir e não concluir (rsrsrs – escreve-se nas redes sociais), nossa mestiçagem é muito bem-humorado, apesar de um leve perfume de mal-estar que a luta transmuta em alegria de viver e aprender, de se transformar... Dentro da educação eurodescendente, e sobretudo, das medicinas ancestrais que nos levam à fonte da cura e desenham um sorriso *mestiço* no nosso rosto.

Nossa última pergunta será: É possível ter exigências de imersão no fogo da transmutação, no caldeirão do respeito e do amor, para os estudantes e professores de hoje? *Quem ama luta*, disse a professora Mariateresa Muraca. *O amor é a cura*, disse o pajé Mapu Huni Kuin.

Bokuwyá! É agora! Só alegria!

- Falas colocadas por escrito na força de um rapé Huni Kuin -

Kawny Iraminom, Homem-medicina Kariri-Xocó
Txany Carol Andrade, Mulher-medicina
Jacques Moendy Gauthier, pesquisador.

Decolonizar a Interculturalidade: uma proposta crítica a partir de uma pesquisa colaborativa com o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina

Mariateresa Muraca

De acordo com Catherine Walsh (2009), na América Latina se entrecruzam contraditoriamente três perspectivas de educação intercultural:

- A perspectiva relacional se funda na promoção da troca entre culturas, valores e tradições diferentes, mas, focalizando-se exclusivamente na disposição individual à relação, se omite em considerar as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas da sociedade, minimizando os conflitos e as relações de dominação.

- A perspectiva funcional reconhece as diferenças culturais tendo em vista, todavia, seu controle e sua gestão no interior da estrutura social dada; portanto, é perfeitamente compatível com o modelo neoliberal existente.

- A perspectiva crítica, finalmente, compreende a diferença não apenas em termos culturais, mas também como uma construção que visa a continuidade da colonialidade¹. Portanto, interroga as relações de poder, as desigualdades e as lutas para transformá-las (WALSH, 2009).

¹ O conceito de “colonialidade” elaborado por Quijano (2000) é central no Pensamento Decolonial Latinoamericano e identifica um modelo de poder, experimentado pela primeira vez com a conquista da América. A colonialidade se baseia em dois elementos: a naturalização da ideia de raça, uma estrutura biológica supostamente distinta que qualifica algumas pessoas como naturalmente inferiores em relação a outras; a articulação das formas históricas de controle do trabalho em torno do capital e do mercado mundial, através da imposição do capitalismo.

A partir do pressuposto de que, para que a interculturalidade atinja uma dimensão verdadeiramente radical e emancipatória, é necessário questionar os primeiros dois modelos atualmente dominantes, este artigo se situa na terceira perspectiva, apresentando uma proposta de educação intercultural articulada em cinco temas-geradores. A proposta surgiu no interior da etnografia colaborativa que desenvolvi, de 2011 a 2015, em ocasião do meu doutorado, com o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (MMC/SC). Depois de ter contextualizado a pesquisa do ponto de vista metodológico e teórico e com respeito aos aspectos mais relevantes para o presente texto, explorarei a proposta detendo-me sobre cada um dos temas-geradores.

Contextualização teórico-metodológica da pesquisa

O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) surgiu em Santa Catarina em 1983 com o nome de Movimento de Mulheres Agricultoras e, depois de um longo caminho de organização de base e construção de redes, convergiu junto com outros movimentos estaduais em um movimento nacional, o MMC precisamente, hoje articulado em dezesseis estados do Brasil.

De 2011 a 2015, realizei com o MMC/SC uma pesquisa de doutorado, baseada na abordagem da etnografia colaborativa e multisituada, isso é, caracterizada por três elementos centrais: a imersão profunda no contexto social estudado, o envolvimento participativo dos sujeitos da pesquisa no decorrer de todas suas fases e o atravessamento de diferentes lugares. De fato, durante a fase mais intensiva de trabalho de campo, de cerca de seis meses, fui hospedada por dezenove militantes do Movimento, deslocando-me entre suas casas de semana em semana e cruzando cinco municípios do Oeste de Santa Catarina. Esta fase foi precedida por alguns meses de negociação do acesso ao campo e foi seguida por um longo período de devoluções *in itinere* (durante o processo) e finais. Adotei múltiplos instrumentos de coleta dos dados: a observação

participante, o diário de campo, as histórias de vida, os grupos focais e a análise da documentação produzida sobre e pelo MMC/SC.

Para um conhecimento completo da pesquisa e de seus resultados, remeto à minha tese “Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina. Uma etnografia colaborativa”, disponível no acervo digital da Universidade Federal de Santa Catarina. Em vários outros artigos já publicados examinei dimensões mais pontuais. Neste texto pretendo me deter sobre a proposta de educação intercultural elaborada graças ao percurso colaborativo.

É importante esclarecer que a relevância da dimensão intercultural emergiu desde o começo do trabalho de campo. Isso se deu através da curiosidade e do interesse que eu suscitava, enquanto italiana, em minhas anfitriãs, cuja maioria era de descendentes de migrantes italianos – e no contexto social de uma forma geral.

Para elas e seus familiares, de fato, poder me acolher representava a possibilidade de se reconectar com suas raízes e com o mundo do qual provinham seus antepassados; falar uma língua esquecida ou talvez nunca aprendida, mas que percebiam como íntima; conhecer uma pessoa da “mesma família” ou da “mesma nação”. O fato de ser italiana, portanto, facilitou meu acesso ao campo e me motivou a tomar em consideração o tema da complexidade sociocultural no MMC e no contexto do estudo.

Todas as vezes que, nas conversas do dia a dia ou durante a entrevista, eu propunha perguntas sobre as relações entre pessoas de origem europeia e caboclos², todavia, minhas interlocutoras me ofereciam respostas reticentes, reiterando de fato a histórica negação da relação entre descendentes de migrantes europeus e populações nativas destacada por Brunello (1998).

Tentei, portanto, explorar a questão a partir de outro ponto de vista e, depois do fim da fase mais intensiva de trabalho de campo, negocie com o MMC/SC a realização de alguns momentos de

² No contexto objeto da pesquisa, a palavra “caboclo” é usada para indicar de forma geral as pessoas não brancas.

devolução-pesquisa-formação. Os encontros, baseados na técnica dos grupos focais e no uso comunitário do instrumento do genograma (ROSENBAUM, 1997), envolveram dezesseis militantes do Movimento, sendo algumas delas mulheres que tinham me hospedado nas suas casas e outras suas vizinhas ou amigas com as quais eu já tinha uma relação.

A dimensão grupal se revelou, de fato, muito eficaz em ultrapassar as reticências anteriormente registradas e permitiu uma exploração em profundidade do tema das relações interculturais no Movimento e no contexto da pesquisa. As participantes lembraram e denunciaram, desde o começo, episódios de violência, expulsões e assassinios de caboclos ao momento da chegada dos migrantes de origem europeia; detiveram-se na educação racista recebida na infância; evocaram as visões estereotipadas, que contrapõem os colonos de origem europeia, associados ao dinamismo e à modernidade, e os caboclos, vistos como atrasados, passivos e, de alguma forma, derrotados pela marcha da história.

A partir daí, foi possível questionar as dicotomias tradição/progresso, subsistência/lucro, subdesenvolvimento/desenvolvimento, atraso/inação, contra as quais o próprio MMC conduz sua luta através da agroecologia e, portanto, ativar ressonâncias que mitigassem as contraposições étnicas exotizantes. O carácter “cultural” das diferenças foi assim problematizado, à luz dos processos históricos, das relações de poder e das ideologias discriminatórias que contribuíram para construí-las (FREIRE; MACEDO, 2008).

Uma análise mais detalhada das premissas, do processo e dos resultados dos encontros de devolução-pesquisa-formação pode ser encontrada no texto “Agroecologia e relação com a ‘outra’: as implicações decoloniais das práticas agroecológicas do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (Brasil)”, publicado em 2017 pela CLACSO. As próximas páginas, ao invés, serão dedicadas à proposta mais ampla que foi possível delinear a partir deles. Trata-se de um percurso teórico-prático articulado em cinco dimensões, que pode ser útil ao MMC/SC para potencializar seu

compromisso em um sentido decolonial, mas também a outros sujeitos e organizações envolvidos no caminho da interculturalidade crítica.

Permanecer nas dobras dos conflitos

Nas últimas quatro décadas, o paradigma intercultural – se bem que com acentos e intencionalidades diversas – se afirmou em muitas partes do mundo como a resposta pedagógica mais adequada para os desafios colocados pela complexidade cultural (PORTERA, 2013). O debate sobre a interculturalidade, todavia, se depara necessariamente com questões peculiares na América Latina, onde não é possível deixar de considerar que colonialismo, deportações e migrações produziram processos de aculturação violentos, o abandono forçado das identidades culturais originárias e uma desigualdade evidente entre quem detém o poder e a maioria discriminada. Torna-se necessário, portanto, pensar em como favorecer caminhos de libertação das relações sociais que superem a sujeição e a exploração, também por meio da compreensão dos complexos itinerários de formação cultural (FLEURI, 1998).

Com relação ao contexto onde foi realizada a pesquisa com o MMC, isso é, o Oeste de Santa Catarina, é impensável uma abordagem crítica ao tema da complexidade cultural que não questione as assimetrias historicamente construídas entre populações originárias e migrantes de origem europeia. O nascimento da pequena agricultura em Santa Catarina, de fato, é estruturalmente ligado a um processo em que a vontade de consolidar o domínio político na região e os interesses das empresas de colonização convergiram, traduzindo-se em políticas que privilegiaram a chegada de migrantes de origem europeia e expulsaram as populações que moravam tradicionalmente nesses territórios. A criação de categorias étnicas foi funcional a esse processo. Os encontros de devolução-pesquisa-formação mostraram que reconhecer, nomear e encarar os conflitos pode ser

um percurso dolorido, que compromete em uma leitura radical delas mesmas e da realidade, mas é uma primeira e necessária passagem para não continuar legitimando, em uma vontade harmonizadora, relações injustas e desiguais.

Uma tal reflexão apresenta implicações relevantes também para outros contextos, sendo que contribui para questionar a validade de abordagens interculturais que permanecem atreladas a uma perspectiva exclusivamente relacional (WALSH, 2009), deixando de considerar que as relações entre diferentes não acontecem nunca em um território neutro. Quem está comprometido em experiências interculturais, portanto, deveria se tornar constantemente consciente dos traços coloniais, das relações geopolíticas, das injustiças produzidas pela expropriação de recursos e pela exploração dos seres humanos, das violências sociais, institucionais e legislativas que marcam o encontro com o/a Outro/a. Somente assim será possível quebrar uma corrente de repetições.

Situar-se

Os grupos focais com o MMC/SC revelaram que o caráter dolorido de um percurso educativo, que adota como ponto de partida a leitura dos conflitos, reside no desafio que ele põe aos sujeitos envolvidos de se situarem em relação aos conflitos mesmos. Esse posicionamento, de fato, não é nunca apenas o fruto de uma decisão autônoma, mas sempre, em alguma medida, construído por relações de poder e estruturas sociais que nos transcendem (RICH, 1985). Não se consciencializar desses aspectos, por assim dizer, constitutivos do encontro, leva frequentemente os sujeitos a reproduzi-los sem que se deem conta.

Braidotti (2003, p. 22) destaca que, no feminismo, a política do posicionamento é associada ao “conceito de responsabilidade epistemológica e política, entendida como prática consistente no desmascarar posições de poder que inevitavelmente habitamos enquanto lugares na nossa identidade”. No contexto da pesquisa, esse foi um desafio particularmente relevante porque se tratava de

problematizar injustiças históricas não a partir de quem as sofre, mas a partir de um lugar de privilégio. Nesse sentido, a escuta da Outra e por parte da Outra foi essencial para reconhecer “cartografias encarnadas do poder” (BRAIDOTTI, 2003), configurando o processo de *se situar* como um percurso relacional, autorreflexivo e autocrítico.

O interesse para a prática do posicionamento reside nos seus potenciais efeitos políticos. Antes de tudo, ilumina e transforma não apenas o conhecimento do mundo, mas também o conhecimento de si mesmas, desnaturalizando dimensões da existência geralmente consideradas óbvias ou transcuradas, em particular a própria implicação com o poder. Além disso, abre brechas para novos posicionamentos (MOHANTY, 2003) e reconfigurações das relações não previstas pelos esquemas da colonialidade do poder, do ser e do saber (MIGNOLO, 2000).

Reorientar o olhar... sobre si mesmos

De um ponto de vista pedagógico, o fato de se situar permite um deslocamento do olhar que se reorienta para si mesmo. É um deslocamento fundamental, sobre o qual insiste muito a “pedagogia do encontro” (CIMA; FINCO, 2014). Em particular, Cima e Finco (2014) argumentam sobre a necessidade de reconhecer o seu próprio olhar, assumir a parcialidade do seu ponto de vista, pôr perguntas antes de tudo para “nós”. De fato, as problemáticas que associamos a quem percebemos como diferente revelam sobretudo os nossos sistemas de análise e de atribuição de sentido. Esses sistemas funcionam frequentemente como “óculos filtrantes” que impedem ver para além daquilo que já se conhece.

Ao longo das entrevistas ou das conversas cotidianas, observei com frequência, por parte de minhas interlocutoras, esquemas de relações com a Outra que, se bem que animados por um desejo real de construir proximidade, cancelavam as diferenças na referência a si

mesmas ou a um ideal abstrato de igualdade, as reduziam a um retrato exótico ou as interpretavam apenas nos termos de uma falta.

As diferenças, de fato, requerem um exercício do olhar o do sentir, para que não sejam pensadas como diferenças *entre*, como variáveis que intervêm no interior de um único modo de pensar o ser humano, os seus saberes e as suas maneiras de viver. As diferenças devem ser pensadas como constitutivas das mulheres, dos homens, das pessoas outras de nós e não “diferentes de nós” (CIMA, 2012, p.6, *itálico no texto*, tradução minha).

Uma sugestão fértil pode ser, então, o acolhimento da desorientação gerada pelo imprevisto e pelo incognoscível do Outro. Ainda que essa seja uma situação desestabilizadora e incômoda, de fato, pode promover o desejo de parar, permanecer nos mal-entendidos e reformular as perguntas, procurando uma “distância próxima” (CIMA; FINCO, 2014).

Decolonizar as epistemologias

Já mencionei que os encontros de devolução-pesquisa-formação promoveram a desconstrução das dicotomias tradição/progresso, subsistência/lucro, subdesenvolvimento/desenvolvimento, atraso/inovação, mobilizadas tanto para justificar a colonização do Oeste de Santa Catarina e a expulsão das populações locais, quanto na imposição da Revolução Verde (MURACA, 2015, 2017). Ambos os processos, de fato, produziram, em nome da modernidade, a colonização dos imaginários, a marginalização dos saberes femininos e camponeses fundados na experiência e a negação de práticas repassadas através das gerações. Um momento apical da discussão foi o reconhecimento da dívida que a luta agroecológica conduzida pelo MMC tem com para os princípios orientadores dos sistemas de vida e de trabalho da terra dos povos originários: o respeito dos ciclos naturais, a sensibilidade para com os ecossistemas, a orientação prioritária para a vida.

De acordo com Walsh (2002, p. 22), de fato, a ressignificação em chave crítica da intercultura implica uma luta que envolve não apenas a esfera política, mas também o campo epistemológico. Nesse sentido, a intercultura crítica:

Está pensada como prática contra-hegemônica, focalizada em reverter a designação (promovida como parte do projeto da modernidade) de alguns conhecimentos como legítimos e universais e a rejeição de outros, especialmente aqueles relacionados com a natureza, o território e a ancestralidade, ao espaço local dos saberes, folclore e mundo da vida (tradução minha).

Redesenhar as alianças

No seu célebre ensaio “‘Under western eyes’ revisited: feminist solidarity through anticapitalist struggles”, Mohanty (2003) esclarece que a política do posicionamento e o desmascaramento do feminismo ocidental não objetivam criar oposições entre mulheres ou exacerbar suas especificidades, mas colocar as bases para a construção de uma solidariedade não colonialista. O conceito de “co-implicação” (MOHANTY, 2003) indica um processo que, a partir da compreensão das experiências peculiares – individuais e coletivas – de opressão, exploração, luta e resistência, revela e cria conexões capazes de atravessar as fronteiras, na consciência de que essas nunca são fixadas rigidamente.

Ao longo da pesquisa, também a palavra “ressonância” pareceu útil para orientar percursos político-pedagógicos em que a referência à Outra e a sensibilização para sua experiência de vida fossem antes de tudo um convite a questionar a si mesmas (seus próprios posicionamentos e opressões) e, a partir dessa profundidade, construir pontes para o encontro (WIKAN, 2013).

Ao mesmo tempo, um percurso desse tipo se enraíza na consciência dos conflitos e dos privilégios historicamente construídos, que mediam o encontro com a Outra, abrindo caminhos para posicionamentos mais conscientes e para a reformulação das relações em um sentido que – parafraseando o

pensamento de Santos (2010) – podemos definir pós-abissais. Ou seja, em um sentido que, assumindo as assimetrias de poder e o passado que as produziu, atravesse, questione e desarticule as dicotomias da colonialidade do poder e do saber, por meio não de uma ruptura dramática e definitiva, mas de contínuas ações desestabilizadoras e criativas.

Em conclusão, queria oferecer uma indicação teórico-operativa útil para manter a justa vigilância, para que a solidariedade não se traduza novamente em uma irmandade suscetível de reproduzir as desigualdades (MOHANTY, 2003), isto é “reinventar continuamente o Outro”. Para esta sugestão, referir-me-ei à interpretação pedagógica dos escritos de Spivak proposta por Zoletto (2011).

Na sua tentativa de evidenciar as conexões entre pedagogia e estudos culturais, o autor oferece uma leitura de textos de Spivak, onde distingue tanto os elementos mais puramente desconstrutivos do discurso pedagógico, quanto as características de uma pedagogia em chave pós-colonial. A dimensão desconstrutiva se focaliza no predomínio da dimensão “epistemológica” na relação com a realidade: ou seja, na tendência própria do discurso colonial – mas presente também em muitas abordagens multiculturalistas contemporâneas – de se basear em processos de construção do Outro como objeto de conhecimento.

Posto que a dimensão epistemológica seja importante e de qualquer forma não totalmente evitável, o elemento ético que torna possível a relação educativa reside na “interrupção”, que se insinua em todo processo de conhecimento e foge de qualquer abordagem puramente objetivante. A interrupção, em particular, é dada pela intencionalidade pedagógica do educador, mas especialmente pela alteridade (do educando, do educador e dos contextos educativos) presente também nas representações mais estereotipadas:

Toda tentativa (“epistemológica”) por parte de um educador para conhecer objetivamente o educando, não pode mais que se resolver, segundo Spivak, em uma forma de “representação do Outro”, como aquelas construídas em tempos e modos diferentes, mesmo no âmbito educativo, pelos discursos

colonialista, pós-colonialista e multiculturalista. Esta representação [...] corre sempre o risco de ser depois adquirida como a realidade autêntica do Outro [...]. Diante desta inevitável dificuldade – prossegue Spivak – resta, porém, uma margem de ação importante para o educador. Se, de fato, o educador consegue ser consciente, pelo menos em alguns momentos, das representações que constrói para com os educandos, se consegue ter uma atitude autocrítica com essas, então se abre um espaço onde ele pode tentar des-construir e re-construir as representações. Para Spivak não se trata de chegar, de forma simplícista, a um encontro autêntico com o outro, mas de re-representá-lo continuamente, re-imaginando os sujeitos envolvidos na relação educativa (o educando, claro, mas também o próprio educador) sem tornar-se refém de representações estereotipadas e ideológicas (ZOLETTO, 2011, p. 45-46, tradução minha).

Conclusões

O propósito do artigo foi apresentar a proposta político-educativa intercultural emergida no interior do percurso de pesquisa colaborativa que conduzi junto ao MMC/SC e, em particular, graças a dois grupos focais dedicados ao tema da complexidade cultural no Movimento e no contexto social. Explorei cinco passos – permanecer nas dobras dos conflitos; situar-se; reorientar o olhar sobre si mesmos; decolonizar as epistemologias; redesenhar as alianças – que delineiam um percurso crítico e dialógico de aproximação ao/à Outro/a. Articulando questionamento de si e questionamento dos padrões de poder dominantes, esse percurso de co-coscientização pode contribuir para desconstruir as relações de domínio e favorecer novas configurações. Esse aspecto, que constitui o último dos cinco passos, representa também a finalidade principal de todo o processo, que pode fortalecer o compromisso do MMC em um sentido decolonial, mas também inspirar outros sujeitos e organizações envolvidos na luta da interculturalidade crítica.

Uma etnografia colaborativa decolonial e intercultural

Keila de Jesus Morais Lobato

O artigo de Mariateresa Muraca, além de permitir um mergulho ao Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (MMC/SC), em seu cotidiano, numa etnografia colaborativa, revela também as agruras da modernidade impregnadas nas práticas coloniais advindas com a imigração Europeia ao Brasil.

Com base no debate Decolonial e Intercultural Crítico, o artigo nos oportuniza conhecer como esse movimento olha para si e para o/a Outro/a. No caminho trilhado por Muraca para entender as “práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do MMC/SC”, a autora se depara com a identificação de sua língua materna, italiana, o que possibilitou o acesso aos lares e ao próprio Movimento campesino.

Com olhar atento e sensível aos movimentos feministas que lhe constitui na sua causa – Tese –, mas sobretudo ao que pressupõe ao movimento da solidariedade não-colonialista, a autora mostra a realidade de um Brasil formado por mulheres fortes que mantêm suas famílias com o seu trabalho no campo.

Muraca traz autoras/es importantes da discussão Decolonial e intercultural, apontando para a necessidade do questionamento e desarticulação constante das dicotomias da colonialidade do poder e do saber, rompendo de forma dramática e definitiva com ações desestabilizadoras e criativas com os mecanismos de poderes colonialistas e de exploração da/o Outra/a.

Vale ressaltar ainda que, na construção de pontes para o encontro entre a pedagogia e os estudos culturais, a autora chama

atenção aos cuidados para a prática pedagógica do/a educador/a e sua intencionalidade epistemológica que pressupõe a alteridade da/o Outra/o. Tais cuidados evitam cair nas armadilhas da interculturalidade funcional, relacional ou o multiculturalismo, evitando representações sociais estereotipadas nas ações do movimento das mulheres e das práticas pedagógicas do/a educador/a nos diversos contextos e ambientes socioeducativos.

Mulheres nas ciências: sobre feminismos e mudança de valores

Cristine Saibert

Quando os europeus chegaram em Abya Yala¹, encontraram aqui sociedades com seus próprios sistemas de crenças e valores estruturados. Assim, os portugueses, ao chegarem em Pindorama², se depararam com povos que possuíam costumes, crenças, valores e culturas absolutamente diferentes dos hábitos culturais e sociais europeus. Nesse sentido, a chegada dos “homens brancos” em território pindorâmico significou o início de um processo que resultou na minimização e/ou destruição da cultura e do modo de viver das sociedades que aqui viviam. Houve imposição da fé cristã, de hábitos e, ao longo do tempo, da própria ideia de *civilidade*. Culturas locais foram subjugadas.

Nesse contexto, torna-se importante termos em mente que, uma vez que a *ciência* assumiu o lugar da religião na produção de

¹Abya Yala refere-se à região das Américas, em especial ao território que hoje conhecemos como América Latina. “Se as antigas civilizações daqui originárias tinham inúmeras denominações para estas terras (Tawantinsuyu, para a região andina; Anáhuac, México; Pindorama, Brasil...), está se tornando corrente renomear toda América, e especialmente a América Latina, como Abya Yala, vocábulo provindo da língua Kuna – onde significa terra de vida, terra madura – nação indígena que atualmente vive no litoral do Panamá. (...) Destaque-se que os Kuna, sobreviventes ao colapso indígena caribenho, são um dos poucos povos que nunca se submeteram à conquista europeia. Pioneiros na luta por autonomia territorial, conquistaram em 1930, após um processo insurrecional, o controle sobre extensas terras e águas no arquipélago de San Blas. (...) Em 1977, Takir Mamani, diante do Conselho Mundial dos Povos Indígenas (fundado em 1975 em Port Alberni, Canadá), propôs o nome Abya Yala para designar toda a América. (LISBOA, 2014).

² Pindorama refere-se ao território que hoje chamamos de Brasil. (LISBOA, 2014).

conhecimento da Europa, também ganhou espaço em território latino-americano. Porém, associada ao modelo econômico capitalista que se instalava, essa forma de estruturar o conhecimento passou a deslegitimar os saberes populares das comunidades que aqui viviam, tidos como primitivos ou “não modernos” (SANTOS, 2010). Hábitos culturais europeus e a visão do conhecimento científico como a única forma de conhecimento válida foram fomentados sobre essas populações durante séculos, caracterizando nos dias de hoje o que alguns autores definem como *colonialidade*. Segundo Aníbal Quijano (2010, p. 84):

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 subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

De modo complementar, Nilma Lino Gomes (2019, p. 227) nos apresenta que:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos.

Nesse contexto, cabe retomarmos também os escritos de Lélia González, em especial quando diz que “as sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico administrativas das metrópoles ibéricas” (GONZÁLEZ, 2018, p. 326).

A partir dessa exposição inicial sobre como os padrões coloniais persistem na dimensão subjetiva e nas tradições

explicativas de uma sociedade, mesmo após o fim do processo colonial em si³, podemos refletir sobre como se dá a formação do ser mulher nas sociedades latino-americanas. Nesse sentido, questiono: como o ambiente de exploração instaurado pela colonização europeia afeta as mulheres latino-americanas em suas dimensões sociais e intelectuais? O presente artigo propõe uma discussão sobre o assunto, buscando refletir, por fim, sobre o movimento “Mulheres na Ciência”⁴ e suas implicações com relação à produção de conhecimento científico na América Latina.

Sobre valores sociais

Podemos definir como *valores sociais* aqueles valores individuais que são compartilhados por vários indivíduos de uma sociedade e que acabam por tornarem-se um valor coletivo. Segundo Hugh Lacey (2008, p. 60):

Os valores sociais são manifestados nos programas, leis, e políticas de uma sociedade, e expressos nas práticas cujas condições eles proporcionam e reforçam. Estes são os valores que se tornam articulados nas tradições explicativas da sociedade acerca das espécies de instituições que tem sustentado, e na retórica de sua liderança.

Assim, podemos dar como exemplo a formação dos valores sociais europeus, que estão fortemente atrelados a uma ideia

³ Colonialismo é o termo utilizado para descrever os processos de controle político e econômico de um território (colônia) por outro (metrópole). É a situação colonial em si. Para melhor compreensão ler o ensaio Discurso sobre o colonialismo, de Aimé Césaire (CESAIRE, 2010).

⁴ Neste artigo me refiro ao Mulheres na Ciência como um movimento amplo e difuso que permeou várias atividades nas universidades brasileiras nos últimos cinco anos, e que traz como objetivo pensar sobre as dificuldades e desafios para uma maior inclusão de mulheres no ambiente científico, sobretudo nas áreas de CTEM (Ciências Exatas, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Já o termo Mulheres nas Ciências (no plural) foi utilizado por mim de modo a fazer uma discussão ampla sobre as questões de gênero que permeiam a atividade científica, incluindo todas as áreas do conhecimento, sem restrição às áreas de CTEM.

patriarcal e individualista, sendo oriundos da forte relação desses povos com as religiões cristãs, as quais vinculam fortemente o papel do homem como centro da organização do poder e o direito à propriedade como ápice da liberdade - sendo a noção de liberdade aqui compreendida em seu campo individual e não coletivo (GORDON, 2019).

É nesse contexto sócio-histórico que se deu uma das maiores perseguições às mulheres a que se tem acesso por registros documentados⁵. O famoso período de “caça às bruxas” nada mais foi que a perseguição à figura da mulher enquanto aquela que detém o conhecimento e, portanto, que detém poder. Significada em termos de misticismo, ou bruxaria, as mulheres que detinham conhecimentos amplos sobre o uso do ambiente natural (em especial das plantas) para tratamentos diversos e, assim, possuíam autonomia sobre o próprio corpo, foram perseguidas e mortas aos milhares. Essas mulheres foram perseguidas pois não se encaixavam no sistema de dominação imposto à época, que via a figura da mulher como aquela que deveria se ocupar apenas dos cuidados ao lar e à reprodução.

O conhecimento, de modo mais amplo, era algo que deveria estar restrito aos homens. Ainda, os conhecimentos partilhados por essas mulheres contrastavam com a forma de conhecimento que se buscava legitimar à época: uma racionalidade específica, supostamente neutra e objetiva, que tinha como valor principal o controle do ambiente natural. Foi essa forma de compreender e organizar o mundo que resultou, em meados do século XVIII, no início da formulação de um modo específico de conhecimento, o qual chamamos hoje de ciência moderna. Um conhecimento

⁵ Aqui busca-se destacar a caça às bruxas dentro de um contexto de perseguição a um gênero específico, as mulheres. No entanto, não se desconsidera a perseguição e violência presentes nas ações dos europeus em territórios que hoje formam as Américas. Embora não tenham tido a pretensão única de perseguir apenas mulheres, não é possível desconsiderar o genocídio que se perpetrou historicamente contra os povos indígenas e, também, as violências contra mulheres indígenas e africanas/afrodescendentes nesses territórios.

moderno, para uma vida moderna. Uma visão que atualizava a lógica cristã do mundo à disposição do homem; uma compreensão de natureza enquanto *recurso* e apartada da vida social e política, ou seja, da sociedade.

Assim, a substituição da religião pela ciência, no contexto europeu, se deu com a manutenção da dominação patriarcal sobre a detenção do conhecimento. O conhecimento científico – feito essencialmente por homens em seu princípio –, e sua racionalidade intrínseca, toma lugar enquanto único conhecimento válido, rechaçando qualquer conhecimento outro que viesse de fontes outras, tal como o conhecimento das mulheres que resistiram à matança generalizada. Conhecimento este tido como místico e, portanto, não científico. Assim, segundo nova lógica estabelecida por homens a partir da ciência moderna, conhecimentos não válidos.

Processo semelhante se deu quando da chegada dos colonizadores em Abya Yala, porém agora agravado pela intersecção com a questão étnico-racial. Assim, a conjunção de uma sociedade patriarcal com a divisão do mundo em ‘civilizado’ e ‘selvagem’ levou a um ambiente de exploração justificada dos povos que aqui viviam (SANTOS, 2010). E, se a exploração é justificada por questões raciais, a exploração das mulheres negras e indígenas é justificada duplamente por questões raciais e de gênero (GONZÁLEZ, 2011).

Evolução da lógica de exploração: colonialidade do poder e do ser

Do ponto de vista econômico, a lógica patriarcal na Europa evoluiu de um ambiente em que a mulher tinha como função o cuidado com a casa e os filhos, para a visualização da mulher enquanto força de trabalho a ser explorada, de forma ainda mais precária e com menor remuneração que os trabalhadores homens. Em terras americanas, o corpo das mulheres indígenas e negras fora visto historicamente enquanto animalizado e, portanto, passível de ser explorado sexual e fisicamente, enquanto

reprodução (da) e/ou força de trabalho em si. Segundo Lélia González (2011, p. 17):

Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente.

Sobre esse ponto, cabe destacar que a lógica de poder (econômico e político) na região das Américas se estabelece hierarquicamente em função da raça/etnia e do gênero. Trata-se, portanto, de uma forma de dominação racial/sexual que é a base do sistema capitalista imperante (GROSGOGUEL, 2019; FREDERICI, 2019). Todavia, torna-se relevante apontar que essa lógica de dominação acaba por expandir-se para outras dimensões subjetivas (colonialidade do ser) dos povos latino-americanos, acabando por influenciar sua própria noção de si como ser inferiorizado. Sobre esse ponto, Cláudia Pons Cardoso (2014, p. 969) expõe que, segundo Franz Fanon:

[...] o colonialismo produziu a chamada inferioridade do colonizado que, uma vez derrotado e dominado, acaba por aceitar e internalizar essa ideia. O colonizador se sustenta no racismo para estruturar a colonização (...) através da difusão ideológica da suposta superioridade do colonizador, sua ação é vista como benefício, e não como violência, o que resultou na alienação colonial, na construção mítica do colonizador e do colonizado, o primeiro retratado como herdeiro legítimo de valores civilizatórios universalistas e o segundo, como selvagem e primitivo, despossuído de legado merecedor de ser transmitido.

Para Lélia González, essa violência sobre o *ser* acaba por refletir, no contexto brasileiro, numa *ideologia do branqueamento*, onde a autora reflete que “o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura” (GONZÁLEZ, 2011, p. 15). Imperante reconhecer, também, as relações recíprocas que se estabelecem entre a colonialidade do poder e do ser, de modo que

se compreenda que a lógica de exploração nos territórios do Sul⁶ global se dá não apenas por relações de força, mas também pela modelagem de questões subjetivas da condição de *ser* humano e, portanto, detentor de direitos.

Nesse contexto, uma vez mais faz-se necessário compreender que essa noção de ser inferiorizado é mais presente nas mulheres negras e indígenas, uma vez que a opressão vem em duas frentes, na questão racial/étnica e na questão de gênero. É essa visão que leva Lélia González a afirmar que “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista” (GONZÁLEZ, 2018, p. 365). Assim:

O “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo. (CARDOSO, 2014, p. 973).

Igualmente, Darlene Yaminalo Taukane, mulher indígena pertencente à etnia Kura Bakairi, afirma que:

[...] posso afirmar que tive mais consciência de quem eu era quando saí da aldeia e me dei conta de que era diferente, que tinha uma cultura diferente, e isso se deu quando entrei no internato. Tanto a escola como as freiras começaram a exigir que eu cantasse músicas na minha língua, que falasse de mim, da minha cultura, além de outras curiosidades que tinham a meu respeito. Então, tive que me refazer: perguntar-me quem eu era, me compor, me conscientizar de que era diferente das outras meninas do colégio e colocar em prática todos os ensinamentos que recebera lá na minha aldeia. Foi assim que comecei a me conscientizar. E toda vez que cantava e dançava,

⁶ O Sul global aqui é compreendido como o “conjunto dos países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

eu percebia que reforçava a minha imagem e a minha identidade indígena perante os outros. (MUNDURUKU, 2012, p. 110).

Aqui, percebemos como a compreensão de si enquanto uma mulher negra/indígena traz especificidades próprias destas identidades, que não são acessadas por mulheres brancas. Igualmente, importante considerar que, embora esse último relato seja de uma mulher indígena consciente da cultura e modo de vida do seu povo, também a população indígena vivenciou historicamente os efeitos das políticas de branqueamento (físico, cultural e subjetivo). Muitas pessoas pardas, no Brasil, são fruto de identidades indígenas perdidas nos processos de expulsão de terras e desagregação dos modos de vida originários. Como exemplo, podemos citar a região norte do país, onde uma maior incidência de pessoas autodeclaradas pardas diz respeito a uma população de base indígena que, por não cultivarem mais a cosmologia de seus povos originários, se identificam (e são reconhecidas) genericamente como pardas (LONGHINI, 2021). Assim, a construção das identidades dessas mulheres também se torna complexa e apresenta especificidades próprias.

Evolução da lógica de exploração: colonialidade do saber

Vivenciar um mundo permeado por ideais de progresso, desenvolvimento, produtividade e lucro é compreender que há uma lógica hegemônica que opera na naturalização de certos valores sociais e no apagamento de valores defendidos e vivenciados ainda hoje por diferentes populações marginalizadas dentro daquilo que se convencionou chamar de Ocidente. Esse apagamento tem relação com a forma como a lógica da colonização opera no campo da produção do saber.

Torna-se, assim, importante resgatar que foi no processo de formação das Américas que a Europa começou a se conformar enquanto centro do poder político e econômico mundial. Nesse período, as riquezas acumuladas dos processos de pilhagem dos

territórios latino-americano e africano (MOORE, 2012) foram diretamente transferidas à Europa, servindo como base para a estruturação de um novo modelo social e econômico. Nesse contexto, a modernidade surge como projeto de civilização, que propõe a universalização dos valores sociais particulares da Europa para o restante do mundo. Segundo Ramón Grasfoguel: “a ‘modernidade’ é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do ‘Ocidente’ sobre o ‘não Ocidente’” (GROSFOGUEL, 2019, p. 62). Igualmente, o capitalismo surge enquanto modelo econômico associado à modernidade.

Segundo Quijano (2010), foi a partir do século XVIII que, nos principais centros hegemônicos da Europa, tal como Inglaterra e Holanda, começa a se estruturar um novo modelo de produção de conhecimento que tinha por objetivo dar conta das necessidades cognitivas do capitalismo, tal como a medição e a objetivação do cognoscível em relação ao conhecedor (QUIJANO, 2010). Esse modelo de formulação de novos conhecimentos tinha por objetivo estabelecer o controle do ambiente natural e das relações sociais, além de regular a relação natureza-sociedade.

Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. (QUIJANO, 2010, p. 86).

É nessa perspectiva que se compreende a modernidade enquanto sinônimo de colonialidade. Pois é a estruturação das sociedades modernas que dá conta de subjugar os modos de vidas de outros grupos sociais, impondo formas de ser e estar no mundo, de se organizar social e politicamente, de operar a produção e distribuição de recursos e de produzir conhecimento. Tudo o que não se encaixa enquanto moderno é tido como primitivo e,

portanto, passível de subjugação. Nesse contexto, a Ciência Moderna⁷ surge enquanto padrão universal para construção e validação de novos conhecimentos.

Assim, embora seja importante reconhecer a ciência como uma forma válida de obtenção de conhecimento e que nos possibilita a compreensão e formas de intervenção no mundo real, também é necessário compreendê-la em seu contexto, visualizando que esta não é neutra (LACEY, 2008). Nesse sentido, torna-se importante reconhecer que o controle do ambiente natural é valor fundante da ciência moderna, de modo que se opera uma lógica de progresso e desenvolvimento própria, que se pretende universal e que ignora outras formas de ser, de conhecer e de organizar a vida social.

A lógica de desenvolvimento da modernidade capitalista pauta-se, sobretudo, na compreensão da natureza enquanto *recurso*. É o controle e domínio sobre o ambiente natural que desponta enquanto ideal de civilidade dentro da modernidade. Assim, é uma compreensão de mundo que se articula na estruturação do modelo econômico capitalista, pois compartilha de valores sociais específicos. De modo a propor uma caracterização, podemos dizer que os valores que permeiam a modernidade capitalista se sustentam em características como *individualismo* (muito presente na noção fundante de propriedade privada), *competição* (associada à acumulação de capital) e *hierarquia* (sexuais, raciais, sociais). Destaca-se também a dicotomia sociedade *vs.* natureza e a divisão entre razão e emoção nos processos de estruturação do conhecimento como valores característicos das sociedades europeias, sendo fortemente problematizados por pensadores indígenas e afro-centrados (KRENAK, 2019; MOORE, 2012; CHAPARRO; MACIEL, 2020).

Para os povos originários da região hoje denominada América Latina, não há sentido nesta visão que enxerga a natureza enquanto recurso, associando a vida ao controle do ambiente natural. Esses

⁷ No decorrer do texto, utilizarei apenas o termo “ciência” para me referir à Ciência Moderna.

povos, embora culturalmente diversos, compartilham de valores comuns entre os quais se destaca a coletividade, a cooperação e a vivência em harmonia com a natureza. Não se reconhece, nesse contexto, a dicotomia ser humano/sociedade *vs.* natureza; para esses povos a vida social se dá justamente na compreensão, na relação e no envolvimento⁸ com o ambiente natural⁹ (CHAPARRO; MACIEL, 2020; KRENAK, 2019). Percebe-se, assim, que a ideia de afastamento entre estas duas entidades (ser humano e natureza) está fortemente relacionada à concepção de acumulação de capital, cerne do modelo capitalista, uma vez que, ao entender a natureza enquanto *recurso*, e não enquanto *meio* para a vivência plena e autônoma de diversos povos, legitima-se sua exploração em função do lucro individualizado (KRENAK, 2019).

Sob esse aspecto, torna-se necessário problematizar como o uso dos conhecimentos científicos (e de seus subprodutos tecnológicos) atua no controle das atividades humanas.

⁸ O conceito de ‘envolvimento’ foi cunhado por Eliel Benites para descrever o modo como os povos Guarani pensam a questão do ‘desenvolvimento’. “Entendendo os Avá Guarani/Ñandeva como uma sociedade própria que está em simetria com a sociedade do desenvolvimento, em simetria, pois ambas são sociedades que possuem suas cosmologias, organizações sociais, modos de existir e modos de vida. Em simetria, mas que tecem caminhos contrários como organizações que produzem a realidade. Que para os Avá Guarani/Ñandeva a produção da realidade se dá pelo movimento de envolvimento e não pelo conceito de desenvolvimento” (CHAPARRO e MACIEL, 2020, p. 9).

⁹ Neste texto, utilizarei o termo *ambiente natural* como sinônimo de *natureza*, dentro da perspectiva dos povos originários que compreendem a natureza enquanto local de existência física, material e subjetiva; um espaço de expressão e convívio de vários seres, com suas próprias personalidades, sem hierarquias entre seres humanos, não-humanos, montanhas, rios, etc. Nas palavras de Ailton Krenak: “(...) a natureza é próspera, [é] onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado. O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa)”. (KRENAK, 2019, p. 21).

Igualmente, torna-se necessário compreender que esse controle se dá de diferentes formas quando consideramos questões de raça/etnia e de gênero. Sob esse ponto, Ramón Grosfoguel afirma que “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierárquicas de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2019, p. 60). Poderíamos novamente acrescentar que as relações interseccionais entre raça/etnia e gênero tendem a agravar a lógica de dominação do saber. Dessa forma, expõe Lélia González (2011, p. 14):

[...] nós mulheres e não-brancas, fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história.

Desse modo, entendendo que a modernidade está estritamente relacionada ao desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, podemos perceber que, para a ruptura com a lógica colonial do saber, é necessário resgatar a validade de outras formas de conhecimento, assim como outras formas de viver e de organizar o mundo a partir desses outros conhecimentos. Nesse contexto, a produção intelectual (acadêmica ou não) das mulheres amefricanas, indígenas, campesinas e periféricas latino-americanas tem muito a nos ensinar.

Qual é o papel da ciência?

Dentro de uma lógica decolonial, a ciência passa a ser vista como *um dos* conhecimentos válidos disponível para a solução de problemas de uma dada realidade, e não mais como a *única* forma de conhecimento válido existente. Nesse contexto, a abertura para a compreensão dos conhecimentos das populações originárias dos mais diversos territórios se faz importante (GONZÁLEZ, 2018;

KRENAK, 2019). Porém, ao olharmos para esses conhecimentos, é necessário que os reconheçamos enquanto válidos partindo da lógica própria que os originou. Buscar validar esses conhecimentos por meio da ciência constitui, muitas vezes, em mais uma forma de apropriação dos conhecimentos desses povos, tidos normalmente como saberes populares que só ganharão o *status* de conhecimento válido após serem investigados cientificamente. Quando a ciência passa a fazer parte de uma ecologia de saberes, juntamente com conhecimentos oriundos de outras realidades epistêmicas, está submetida a uma hierarquia de saberes que é fluida e mutável, tendo sua validade operada em termos de capacidade de intervenção no real. Segundo Boaventura de Souza Santos (2010, p. 57-58):

Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real, é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política. Ninguém questiona hoje o valor geral das intervenções no real tornadas possíveis pela ciência moderna através da sua produtividade tecnológica. Mas este facto não deve impedir-nos de reconhecer outras intervenções no real tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. (...) é o caso, por exemplo, da preservação da biodiversidade tornada possível por formas de conhecimento camponesa e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção da ciência moderna.

Assim, cabe destacar que formas alternativas de intervenção no real trazem consigo valores sociais específicos, que muitas vezes contrastam com os valores que permeiam a construção do conhecimento científico moderno. Nesse sentido, para além de considerarmos a ciência como parte de uma ecologia de saberes que abrange vários outros conhecimentos, também se torna necessário repensar o objetivo da intervenção que se pretende fazer, e quais valores permeiam esse objetivo. Como exemplo, podemos mencionar que, se o objetivo final de uma dada intervenção for o controle de certo recurso natural de modo a possibilitar uma

atividade de geração de lucro, muito provavelmente teremos a ciência sempre enquanto “melhor” conhecimento para este fim (LACEY, 2008).

Nesse contexto, precisamos sempre ter em mente que o modo como as ciências naturais se desenvolvem tem forte relação com valores sociais relativos ao controle da natureza. Por consequência, o desenvolvimento de estratégias tecnológicas que garantam e ampliem esse controle tende a ser favorecido nas sociedades modernas (LACEY, 2008). Compreender que há validade em outros tipos de conhecimento (não científicos) é também compreender que existem outras finalidades de intervenção, que perpassam o compartilhamento de outros valores e de outras perspectivas de vida.

Valores como equidade social e preservação ambiental, por exemplo, poderiam exigir a utilização de conhecimentos construídos em outros espaços e, portanto, não científicos (LACEY, 2008). Assim, a transformação dos valores sociais que estruturam as sociedades modernas é necessária para que se efetive o respeito e o reconhecimento de outras formas de ver e viver no mundo. A universalidade que o termo “Ocidente” engloba não reconhece a variedade e multiplicidade do território em que vivemos, nem das diferentes populações e comunidades que o habitam. Tal universalidade é parte ainda de um projeto colonial de poder, do ser e do saber, que cada vez mais fomenta a destruição, escassez e miséria, sobretudo nas regiões do Sul global. Nesse sentido, percebe-se como uma necessidade a alteração dos valores que permeiam as noções de progresso e desenvolvimento (CHAPARRO; MACIEL, 2020) nessas regiões.

Assim, é preciso que o conhecimento científico produzido nas regiões do Sul global também avance de modo a romper com as estruturais coloniais do saber. Para isso, compreende-se que é necessário fomentar que uma maior multiplicidade de indivíduos - de diferentes raças/etnias, culturas, gênero e condições sociais - tenham espaço e possam produzir conhecimentos científicos. Reconhecer a validade de conhecimentos não-científicos, ao mesmo

tempo em que se projeta uma outra forma de se compreender e de se fazer ciência, talvez nos ajude a projetar caminhos para minimizar o “estado de não reconhecimento uns dos outros” a que se refere Ailton Krenak em seu ensaio “Ideias para adiar o fim do mundo”:

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

Feminismo e transformação social: prospectando novos valores

Lutamos, enquanto movimento feminista, para que mais mulheres ocupem espaços e cargos de poder. Mas de quais mulheres estamos falando? Segundo Lélia González, na América Latina são as mulheres negras e indígenas as mais oprimidas pelo sistema político-econômico vigente. Assim, a autora defende, tanto no contexto brasileiro quanto no latino-americano, “a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder” para desmascarar “as estruturas de dominação de uma sociedade” (GONZÁLEZ, 2011, p. 18). Também Sueli Carneiro (2011, p. 127) corrobora essa visão:

[...] constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da auto-estima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação a das mulheres brancas; em um maior índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração.

Assim, quando falamos em nome das mulheres, não podemos nos esquecer que somos diversas, plurais e diferentes. Possuímos especificidades de acordo com nossa condição social, étnico-racial, identidade de gênero, orientação sexual, se pessoa com deficiência (ou não), se exercemos ou não a maternidade, entre outros. Desse

modo, o respeito e acolhimento às pautas de cada grupo de mulheres se faz imperante para nos fortalecermos enquanto movimento unificado. Uma vez fortalecidas, que ocupemos cargos de poder em espaços públicos e privados, e que os ocupemos em diversidade. E, estando nesses espaços, que sejamos capazes de ressignificar a lógica de poder imperante.

Que possamos nos questionar: poder para quê, afinal? Faz sentido pautar um feminismo apenas focado no empoderamento individual de algumas mulheres, com foco na ascensão ao poder para continuar a operar os mesmos mecanismos de opressão? Estamos lutando pelo quê, afinal? Nesse sentido, se faz importante termos sempre em mente as palavras de Audre Lorde: “não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas” (LORDE, 2019). Não podemos organizar uma luta unificada se não lutamos pela libertação das mulheres enquanto grupo social.

Certamente, o movimento feminista, em sua diversidade, tem potencial para alterar valores sociais e pautar formas mais humanas do viver em sociedade. Mas, para isso, precisamos deslocar as lógicas de poder, do ser e do saber. Uma vez que os valores que permeiam nossa sociedade estão relacionados à competição e à individualidade (valores patriarcais e eurocêntricos), podemos nos perguntar: enquanto mulheres pertencentes ao Sul global, o que temos a oferecer para que se opere uma mudança na estrutura social?

Nesse sentido, penso que se faz necessário que voltemos nosso olhar, enquanto movimento, para os valores de coletividade e cooperação praticados pelos povos originários e pautados também pela vivência afro-centrada (MOORE, 2012); para então, a partir de um recorte de gênero, aplicar esses valores nas relações de trabalho e de vivência das mulheres (e homens), em sua multiplicidade. Nesse contexto, é preciso articular também o feminismo dentro de lutas mais amplas do campo social, dentre as quais destaca-se a luta pela terra - essencial para a vivência das populações indígenas, quilombolas, camponesas e da periferia urbana. Fortalecer a luta

dos movimentos sociais latino-americanos é fortalecer a luta por justiça social. Fortalecer mecanismos de justiça social é favorecer o avanço social para as mulheres de modo coletivo.

Nesse sentido, que também sejamos capazes de descolonizar a lógica do saber que está posta. Temos muito a dizer e precisamos ocupar espaços em diversidade, dentro do ambiente acadêmico e intelectual, para que nossas vozes sejam ouvidas. Importante reafirmar que essa ocupação precisa ser em diversidade, pois não podemos reproduzir, enquanto movimento de mulheres, a lógica patriarcal que permite que outros falem por nós. Enquanto mulheres, que busquemos espaços coletivos de troca de experiências de modo a construir um movimento feminista realmente inclusivo e que potencialize e projete diferentes experiências do ser mulher nos espaços intelectuais.

Mulheres nas Ciências: qual nosso papel como produtoras de conhecimento científico?

Dentro dessa lógica de superação da herança colonial que persiste, temos muito o que agradecer aos movimentos de mulheres negras e indígenas, que são verdadeiros centros de resistência, não apenas física, mas sobretudo intelectual. São as mulheres negras e indígenas as que mais contribuem, no contexto de América Latina, para a resistência ao pensamento destrutivo e individualista que a sociedade moderna patriarcal fomenta diariamente em ambientes midiáticos, empresariais e até mesmo educativos.

Nesse sentido, importante resgatar que vivemos na periferia do sistema capitalista, pautado pela valorização dos conhecimentos científico e tecnológico como forma de controle ambiental, econômico e social (LACEY, 2008). Tal sistema tem como eixo central a modernidade/colonialidade e apoia-se em relações racistas e sexistas de poder (GROSFOGUEL, 2019; GONZÁLEZ, 2018). Dessa forma, faz-se importante problematizar como se dá a

entrada das mulheres nos ambientes de produção do conhecimento fomentados nesse contexto.

Em termos gerais, destaca-se que as mulheres eram as maiores detentoras dos saberes ancestrais na Europa e foram perseguidas justamente pelo poder e autonomia que esse conhecimento lhes dava, num contexto em que a hegemonia era a lógica patriarcal. Entretanto, cabe destacar que, mesmo dentro da lógica do conhecimento tido como científico, muitas mulheres também tiveram suas contribuições, embora nem sempre tenham sido reconhecidas pelos seus feitos (TOSI, 1998). Importante destacar, todavia, que enquanto o saber ancestral era majoritariamente praticado por mulheres (e também homens, em menor proporção) das regiões rurais daquele território, o saber científico era praticado nos ambientes urbanos de prestígio, sendo de acesso privilegiado aos homens (e algumas mulheres) com certa condição financeira e prestígio social (TOSI, 1998).

Na atualidade, os processos históricos de exclusão das mulheres dos campos de conhecimento associados às ciências ainda trazem consequências no que tange à equidade entre homens e mulheres nos ambientes de pesquisa. Nesse sentido, embora os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos apresente que as mulheres, na média dos países participantes, hoje em dia sejam maioria no que tange à conclusão do ensino superior, ainda é visível a discrepância de gênero em áreas como engenharia, tecnologia da informação e comunicação, ciências naturais e matemática (ENCINAS-MARTÍN; CHERIAN, 2023). Igualmente, ressalta-se que nas universidades brasileiras¹⁰ há uma redução do número de mulheres nos postos mais altos da hierarquia acadêmica. Nesse sentido, destaca-se que as mulheres ainda são minoria no que tange à distribuição de bolsas de produtividade no CNPq, com aumento na disparidade entre os sexos à medida que se eleva o nível da bolsa, chegando a haver

¹⁰ Foi dada prioridade ao Brasil na busca por dados, mas algumas referências sugerem que o problema também se aplica a outros países (BARROS; MOURÃO, 2020, p. 10).

apenas 23% de mulheres no nível mais elevado da carreira (bolsista PQ 1A) (BARROS; MOURÃO, 2020; BRITO; MENEZES; ANTENEODO, 2022).

Como parte do fenômeno denominado de “teto de vidro”, a existência de barreiras ao acesso a níveis de maior hierarquia e prestígio compromete, geralmente, as mulheres na construção da sua carreira na ciência. Portanto, mesmo que atualmente a participação das mulheres na ciência seja equitativa do ponto de vista numérico, a hierarquia acadêmica vai estar ocupada, sobretudo, por homens, independentemente da área do conhecimento. (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 450).

Ainda, com relação ao Brasil, cabe destacar o recorte de gênero em associação ao recorte racial. Nesse contexto, embora as pesquisas apontem uma superioridade na quantidade de mulheres nos cursos de ensino superior e, também, evidenciem o aumento das pessoas autodeclaradas negras, nas últimas décadas, na ocupação das vagas dessa etapa de ensino (KABENGELE; SILVA, 2021), quando avaliamos a presença de docentes universitários ainda temos, como maioria, professores homens e brancos (41,1%). Na sequência, temos mulheres brancas (35,6%), homens negros (12,7%) e, por último, mulheres negras (10,6%) (FERREIRA; TEIXEIRA; FERREIRA, 2022). Tal perspectiva ressalta o que muitas teóricas negras destacam: que há uma dupla opressão sobre as mulheres negras, racismo e machismo, que dificulta a ascensão até postos com maior remuneração e de maior prestígio social (GONZÁLEZ, 2011; CARNEIRO, 2011; COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2020). Com relação às áreas de ciência e tecnologia, há exclusão de mulheres brancas e pessoas negras, sendo uma área predominantemente ocupada por homens brancos (VIANNA, 2022a; VIANNA, 2022b).

Nesse contexto, tomando o conhecimento científico enquanto uma das formas (ainda hegemônica) de compreensão do mundo em que vivemos, precisamos reconhecer a importância que movimentos como o Mulheres na Ciência têm ao afirmar que nós, mulheres, também produzimos conhecimento dentro do campo

científico. Porém, para além dos números, precisamos começar a questionar a estrutura do fazer ciência no qual estamos inseridas e, sobretudo, o tipo de conhecimento que estamos produzindo. Será suficiente que estejamos apenas em maior número no ambiente acadêmico científico e/ou tecnológico? Dentro da lógica da valorização moderna do controle (LACEY, 2008), a ciência e a tecnologia atuam como meios para uma maior produtividade, em favor de uma determinada forma de se enxergar o progresso e o desenvolvimento. Nesse sentido, cabe questionarmos: qual ideal de progresso estamos perseguindo? E qual lógica de desenvolvimento estamos fomentando a partir de nossas pesquisas científicas?

Nesse sentido, tendo em vista toda a exposição sobre colonialidade feita anteriormente, é possível afirmar que ciência e tecnologia fomentam, como efeitos da modernidade nos países capitalistas periféricos, uma maior exploração das trabalhadoras, seja física ou intelectualmente. Ainda, a partir das possíveis facilidades que seriam promovidas pelo avanço tecnológico, dentro do modelo econômico capitalista, operamos um sistema de exclusão social onde a trabalhadora é substituída pela máquina sem qualquer amparo social decorrente dessa substituição. É necessário que estejamos atentas, enquanto mulheres, porque nossos corpos e nossas intelectualidades podem estar sendo utilizados como mão de obra para a produção de conhecimentos que favorecem uma lógica racista e patriarcal de controle ambiental e social. Nesse sentido, é preciso sempre resgatar que:

A ciência, como um produto cultural, social e histórico, desde o seu nascimento, foi moldada na dicotomia existente entre o masculino e o feminino na sociedade [europeia], e pelo fato de que, durante a maior parte da sua história, foi empreendida pelo representante do masculino – o homem, branco, ocidental, elitista e colonial (...). Portanto, os parâmetros para produzir uma ciência considerada legítima – neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade – incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência (...). Nesse sentido, a crítica feminista à ciência tem se ocupado em problematizar o entendimento de que a produção da ciência legítima se dá a partir dos valores associados ao masculino, dos

quais as mulheres são consideradas naturalmente desprovidas. (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 456).

Assim, legitima-se um modelo androcêntrico “de pensar e fazer ciência, que valoriza características e habilidades masculinas, dedicação em tempo integral, relações academicamente competitivas, entre outros aspectos” (SILVA; RIBEIRO, 2014). Nesse contexto, Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro (2014) investigam quais as dificuldades encontradas por mulheres pesquisadoras em sua carreira profissional. Como resultado, verificam que as entrevistadas expressam (direta ou indiretamente) questões que perpassam preconceito e discriminação de gênero; necessidade de se adequar ao ambiente “masculino”, evitando “performar” feminilidade nos espaços de trabalho; dupla jornada nos cuidados com a casa e com a família; desistência da maternidade e/ou culpa por ser mãe e perder momentos importantes da vida dos filhos (SILVA; RIBEIRO, 2014). Tais marcadores se tornam ainda mais evidentes nas áreas de Ciências Naturais, Tecnologia, Engenharia e Matemática - na sigla em inglês (STEM) - onde o número de mulheres já nos cursos de graduação é muito menor que o número de homens, em especial dada a cultura fortemente androcêntrica que permeia o ambiente destes cursos (REOLO, 2016).

Todas essas questões afetam, em menor ou maior grau, a produtividade dessas mulheres. E dentro de um ambiente estruturado pela competição, acabam por efetuar-se em barreiras à ascensão de mulheres, enquanto corpo coletivo, aos espaços acadêmicos de maior prestígio. Nesse sentido, é preciso que repensemos a noção de produtividade dentro do ambiente acadêmico. A quem interessa manter o padrão de exclusão meritocrático que está posto? Igualmente, para além de questionarmos sobre o ritmo de produção acadêmica e buscarmos alternativas ao padrão de avaliação da produtividade que está posto, cabe questionarmos também sobre a relevância do

conhecimento que produzimos nos espaços acadêmicos. A que(m) serve estes conhecimentos?

Mulheres nas Ciências: intersecção entre raça/etnia e gênero

No contexto destacado, cabe evidenciar que, somatório às barreiras que foram elencadas e que afetam as mulheres em geral, a exclusão de mulheres negras e indígenas nas universidades e ambientes de pesquisa se dá desde o ingresso no ambiente acadêmico. Essa exclusão está posta pela intersecção/somatório do marcador étnico-racial à questão de gênero (sem excluir a questão de classe), e se dá desde as questões mais elementares, como as diferenças linguísticas, a escrita formal acadêmica e dificuldades relacionados à permanência na universidade. Assim, é comum nas narrativas de mulheres indígenas e negras periféricas o conflito inicial no ambiente familiar, que surge com a decisão de estudar. Todavia, a perspectiva de que a educação pode possibilitar outras formas de vida, inclusive de organização para a luta por direitos, por território e por autonomia, move essas mulheres (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020; SILVEIRA, 2018).

A decisão de estudar por vezes inclui a conciliação com a maternidade, o que no caso das mulheres indígenas muitas vezes resulta no deslocamento de outros parentes que acompanham a mulher que irá estudar, o que implica pensar em ambientes de acolhimento e moradia (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020). Assim, se manter no ambiente universitário também é uma questão. Com relação às mulheres negras, em especial aquelas oriundas das camadas mais pobres, é comum que conciliem o trabalho com o estudo – e algumas, até com a maternidade (SILVEIRA, 2018).

Tanto as mulheres indígenas quanto as mulheres negras entrevistadas (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020; SILVEIRA, 2018) sentem a diferença cultural que atravessa suas entradas nas universidades. O padrão eurocêntrico dos currículos universitários, bem como a atuação dos professores, são obstáculos que muitas vezes dificultam a permanência dessas mulheres em

cursos superiores. Há, também, questões relacionadas à linguagem e escrita acadêmica. No que tange às mulheres negras, há uma diferença substancial entre o padrão oral da linguagem cotidiana e a escrita formal. Como concluiu Luciana de Freitas Silveira (2018, p. 66) em seu trabalho de conclusão de curso:

As trajetórias destas mulheres negras com livros nas mãos mostram que o corpo negro vive constantes lutas para habitar os lugares. As mãos carregam livros, enquanto o estômago não digere certas coisas difíceis de engolir. A língua, na universidade, precisa se transformar: da oralidade do “pretuguês” à escrita acadêmica. O exercício de sobrevivência acontece todos os dias.

Algo semelhante ocorre com relação às mulheres indígenas, com um agravante que é a questão da própria alfabetização. Algumas só se alfabetizaram em português depois de adultas (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020, p. 290). Assim, a diferença linguística está no próprio processo de reconhecimento do português enquanto linguagem de manifestação das ideias. Soma-se a isso a escrita formal. São barreiras que precisam ser vencidas, para além das disciplinas e das exigências universitárias “comuns”:

Na interação constatamos a fluência idiomática característica de quem usa uma segunda língua. Assim, o receio de inaptidão perante as barreiras linguísticas opera como interiorização da subordinação. Conforme expressou Suliete Gervásio “a gente é obrigada a se adaptar [...] individual não consegue [permanecer na universidade e obter o diploma], tem que ser no coletivo, mediante uma associação”. (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020, p. 14).

Algo que aparece nos dois trabalhos destacados aqui (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020; SILVEIRA, 2018) é a organização coletiva das mulheres negras e indígenas como forma de superar as adversidades que encontram enquanto graduandas. Essa visão de organização coletiva compreende uma visão que vai para além do ambiente acadêmico, inspira a organização também nos seus territórios, em busca da efetivação de direitos sociais:

[...] mulheres negras estão sim se organizando, e quando estão juntas, elas causam estranhamento. Essas mulheres compreendem que a educação liberta, mesmo que muitas ainda tenham uma luta diária entre trabalho formal ou informal, acreditam que este é o modo mais eficaz para uma projeção. [...] Estamos quebrando a estrutura, mesmo que vagarosamente aos olhos da sociedade. Elas cada vez mais buscam discutir o papel da mulher negra na sociedade e indagam a respeito das relações patriarcais ainda impostas. (SILVEIRA, 2018, p. 66).

Com relação às mulheres indígenas, a questão da educação superior também aparece como uma forma de compartilhar a cena política com os homens, de modo a gerar certa autonomia e buscar articular as demandas específicas das mulheres também em seus territórios:

[...] defende-se o compartilhamento da cena política [entre homens e mulheres] entorno da defesa dos direitos étnicos. Sendo assim, o ensino superior aparece como possibilidade de autonomia, pois amplia as possibilidades de mobilidade e incidência em outras esferas da vida coletiva. (RUANO-IBARRA; GAMA, 2020, p. 12).

A partir desses relatos, podemos perceber que a entrada das mulheres no contexto universitário se dá de diferentes formas, quando se considera as questões étnico-raciais. Todavia, algo que perpassa todas as mulheres tem relação com o currículo. No caso das mulheres brancas, a cultura “masculina” do fazer ciência acaba por impor demandas e formas de se ajustar a um modelo próprio, pré-determinado, que muitas vezes não acolhe suas escolhas de vida, seus ritmos próprios. Já com relação às mulheres negras e indígenas, para além dessa questão, pesa ainda o currículo eurocêntrico que domina o meio acadêmico e que se torna uma barreira a mais, dado o contraste com suas formas próprias de organizar o conhecimento. Ainda, a hierarquia que coloca o saber científico como aquele que é válido, subjugando todas as formas tradicionais de se produzir a vida é algo que inferioriza o conhecimento que essas mulheres (e homens) trazem de seus territórios, de suas vivências.

Lembremo-nos sempre que a ciência foi um corpo de conhecimento idealizado por homens europeus e que fomenta uma racionalidade específica para a compreensão do mundo. A objetividade, supostamente neutra, deste tipo de racionalidade já foi desconstruída enquanto tal pelos estudos feministas (KELLER, 2006). Para a autora Evelyn Fox Keller (2006, p. 30):

Outro argumento às vezes utilizado é que nós – acadêmicas feministas que escrevemos sobre a ciência – ajudamos a promover essas mudanças [no ambiente acadêmico]. [...] Ao contrário, sugeriria que essas mudanças foram uma consequência das oportunidades abertas pela mudança social que o feminismo da segunda onda produziu. [...] A mudança social que o feminismo produziu forneceu novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, de ver mesmo as coisas comuns; abriu novos espaços cognitivos. Por mais diferença que as acadêmicas feministas tenham feito (e me incluo nesse rol), por mais perceptivas que suas contribuições tenham sido, quero argumentar que o verdadeiro agente da mudança [...] foi o próprio movimento social. De fato, as acadêmicas feministas são elas mesmas - agora, e foram desde o começo - produto desse movimento - especialmente nos EUA. [...] pelo menos neste país, o surgimento de acadêmicas feministas (e mais, especificamente do tema “gênero e ciência”) foi em verdade precedido por um movimento político e social.

Partindo dessa compreensão, reafirma-se que, para além do recorte de gênero, pesa sobre as sociedades latino-americanas o recorte étnico-racial. A mudança que as perspectivas de mundo indígenas e afro-centradas podem promover, dentro e fora do ambiente acadêmico, são ainda mais potentes que aquelas resultantes dos estudos de gênero (em geral operadas no contexto do Norte global). Isso porque essas perspectivas são permeadas por valores contrários àqueles tomados como hegemônicos no contexto da modernidade e da construção do conhecimento científico, em especial no campo das ciências naturais. Dentre eles, destaco a visão do ambiente natural enquanto recurso, que sustenta a dicotomia sociedade *vs.* natureza. Que nós, mulheres, enquanto movimento organizado, possamos estar operando esta mudança de percepção.

Por fim, enquanto mulheres cientistas latino-americanas, que possamos construir novos conhecimentos desde o nosso ponto de

vista sócio-histórico, de modo a buscar, na produção do conhecimento científico, também um foco de resistência e de luta, por valores sociais mais inclusivos e plurais. Ainda, que consideremos sempre o conhecimento construído, compartilhado e praticado por mulheres indígenas, quilombolas, camponesas, trabalhadoras e periféricas, em seus espaços de atuação e produção de realidades; de modo que, ao firmarmos posição enquanto cientistas, não levemos à frente a arrogância da ciência patriarcal e eurocêntrica que afirma ser a ciência a única fonte de conhecimento válida. Que, assim como aponta Evelyn Keller com relação ao movimento feminista estado-unidense, possamos enxergar na potência dos movimentos sociais (indígenas, quilombolas, camponeses, agrários e urbanos) latino-americanos, também espaços de potência para a construção de um novo ambiente acadêmico e de uma nova sociedade.

Considerações Finais

Qual é a experiência de ser uma mulher latino-americana? Tal questão não tem uma só resposta, uma vez que a realidade dessa região é vivenciada de modo diferente pelas diversas experiências do ser mulher, marcadas por questões de identidade diversas. No entanto, todas vivenciamos a experiência de ser mulher na periferia de um sistema econômico onde imperam as lógicas coloniais que pautam vivências políticas, econômicas e subjetivas. No fim, o papel que se espera de nós, no mundo globalizado e modernamente tecnológico em que atualmente vivemos, é o de servir de mão de obra física e/ou intelectual para a reprodução de um sistema excludente.

Importante destacar que este trabalho não se propôs a fazer uma extensa contextualização dos processos históricos que levaram à inserção das mulheres nas ciências, mas sim considerar como o movimento Mulheres na Ciência pode contribuir para mudanças no ambiente científico. Nesse sentido, a questão central do artigo foi debater que tipo de conhecimento nós, mulheres,

estamos produzindo nos ambientes de pesquisa. Fazer ciência para quê, afinal? Quais conhecimentos estamos produzindo, e por quê? O conhecimento que produzimos rompe de alguma forma com o conhecimento científico excludente, androcêntrico e eurocentrado? Se nos lembrarmos que o conhecimento científico fundamenta a construção de compreensões específicas de progresso e desenvolvimento, estamos buscando dar continuidade ao projeto que está posto ou estamos utilizando nossa capacidade física e intelectual, enquanto mulheres, para projetar outros caminhos, outras possibilidades de futuro?

Dentro desse contexto, busquei refletir sobre as possibilidades de transformação social que um olhar para a realidade a partir da lógica dos movimentos sociais (feministas, negros e indígenas) poderia estar operando. Assim, busquei refletir sobre como as demandas das mulheres, sobretudo daquelas que vivenciam situações de maior exclusão e vulnerabilidade dentro do contexto latino-americano, poderiam estar atuando enquanto motores da transformação do próprio modo de se conceber a pesquisa acadêmica e o ambiente universitário, expandindo como transformações para toda a sociedade.

Compreendo que a luta das mulheres, em articulação com a luta de diferentes movimentos sociais, deve envolver a mudança de valores sociais. Enquanto periferia do capitalismo, continuamos reproduzindo uma condição de embrutecimento das mulheres (e das pessoas como um todo), impondo um ritmo cruel de *adaptação* à realidade, sem perspectiva de *transformação* do sistema político-econômico-social vigente. E, sobretudo, o recorte étnico-racial pesa nessa vivência.

Parafraseando Angela Davis, Ângela Figueiredo (2018, p. 1082) nos diz que “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimentam na sociedade”¹¹ exatamente

¹¹ Em referência ao discurso de Angela Davis durante a conferência de abertura da Escola de Pensamento Feminista Negro, em 17 de julho de 2017, na cidade de Cachoeira-BA (FIGUEIREDO, 2018, p. 1082).

porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura/desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder do sistema capitalista". São poderosas falas que nos evidenciam a necessidade de buscarmos a alteração da lógica de vida pela base; incluindo, no que tange ao Brasil, também as mulheres indígenas. Nosso modo de ser e o conhecimento que produzimos, enquanto mulheres, precisam servir a esses propósitos de mudança coletiva.

No que tange ao movimento Mulheres na Ciência, também cabe a nós, mulheres cientistas, estarmos sempre atentas às lógicas de reprodução do poder de modo que possamos atuar enquanto formas de resistência nos ambientes acadêmicos/intelectuais. É nosso papel operar fissuras na estrutura excludente da academia. Também é nosso dever compreender as lutas sociais e como o conhecimento científico pode se relacionar com outras formas de conhecimento, de modo a buscar alternativas criativas e cooperativas para a solução de problemas vivenciados pelas populações que habitam o território latino-americano. Somente a partir de uma visão de mundo complexificada é que será possível buscarmos uma verdadeira alteração dos valores sociais estabelecidos, seja no campo político, econômico ou do conhecimento. Sejamos nós a mudança.

Decolonizando o poder, o saber e o ser

Gabriela Goulart Nascimento

O artigo de Cristine Saibert levanta questões importantes sobre o papel da ciência e os desafios enfrentados pelas mulheres nos campos científicos. Reconhece a necessidade de ver a ciência como uma forma de conhecimento entre muitas, ao invés da única fonte de conhecimento válido. Enfatiza a importância de reconhecer e respeitar os diversos sistemas de conhecimento e suas origens, sem a exigência de validação científica.

O texto levanta preocupações sobre a apropriação dos saberes indígenas e locais pela ciência, observando que validar essas formas de conhecimento por meio da investigação científica pode perpetuar dinâmicas coloniais e hierarquias de conhecimento. Destaca a necessidade de uma “ecologia do conhecimento” que reconheça a natureza fluida e mutável das ciências e sua capacidade de intervenção na realidade, considerando também as dimensões ética e política.

Além disso, o texto questiona os valores e objetivos embutidos nas intervenções científicas, além de investigar a noção de colonialidade do ser, explicando como o colonialismo molda as identidades tanto do colonizador quanto do colonizado, construindo uma imagem do colonizador como superior e civilizador enquanto considera o colonizado como inferior e primitivo. Esse processo leva a sentimentos de inferioridade internalizados entre os colonizados e perpetua a marginalização das mulheres negras e indígenas em particular.

Critica a perspectiva do conhecimento científico orientada para o controle, que muitas vezes se alinha com os valores

capitalistas e patriarcais. O artigo sugere que formas alternativas de intervenção, pautadas por valores como equidade social e preservação ambiental, podem exigir diferentes sistemas de conhecimento para além do paradigma científico.

É feita também uma reflexão sobre a representação e inclusão das mulheres nos campos científicos. Reconhece a exclusão histórica e as barreiras enfrentadas pelas mulheres no acesso a níveis mais altos de hierarquia e prestígio. Destaca a interseccionalidade de gênero e raça, enfatizando a dupla opressão vivenciada pelas mulheres negras. O texto convida a um exame crítico da estrutura e das práticas da ciência, desafiando os modelos androcêntricos e questionando os ideais de progresso e desenvolvimento que impulsionam a pesquisa científica.

Ao considerar o papel da mulher na produção do conhecimento científico, a autora instiga a uma mudança na compreensão da produtividade e a uma reavaliação do conhecimento que está sendo produzido. Questiona quem se beneficia com a manutenção dos padrões atuais de exclusão meritocrática e pede formas alternativas de avaliar a produtividade e o valor nos espaços acadêmicos.

Em geral, o texto incita a reflexão crítica sobre o papel e as limitações da ciência, a necessidade de reconhecer diversos sistemas de conhecimento e os desafios enfrentados pelas mulheres nos campos científicos. Defende uma abordagem mais inclusiva, ética e transformadora para a produção de conhecimento e pede um movimento feminista que desafie as estruturas predominantes de poder, ser e do próprio conhecimento.

**Aprofundando no Movimento de Mulheres na Ciência,
British Council Brasil**

Patricia Siqueira Santos

Ao ler o texto da Cristine Saibert, me senti instigada a saber mais a respeito do Movimento Mulheres na Ciência, sobre o qual a autora se propõe a refletir e também pensar suas implicações em relação à produção de conhecimento científico na América Latina.

Através de diálogo com a autora e pesquisas sobre o tema, descobri que o Movimento Women in Science, em inglês, é uma iniciativa do British Council Brasil para fortalecer vínculos de mulheres na ciência no Brasil e também com o Reino Unido.

Um dos pontos defendidos tanto pelo Movimento quanto pela autora diz respeito ao fato de que, quando existe um grupo dominante em um campo de estudo, existe o risco da criação de um ponto de vista enviesado, no caso do assunto em questão, gerando uma dominação sabidamente patriarcal sobre a criação do conhecimento. Incluir mulheres em áreas dominadas por homens traz, portanto, novos pontos de vista, novos talentos e maior criatividade (BRITISH COUNCIL, 2023).

Importante pontuar que o Movimento tem foco em promover acesso e inclusão de mulheres em áreas específicas, as chamadas STEM - science, technology, engineering and mathematics. São oferecidos workshops, programas de formação, treinamentos e bolsas de estudo.

Apesar do Movimento ter sido base para a ideia do texto, a autora afirma que, ao construir seu trabalho, percebeu ser necessário tratar da ciência de modo mais amplo. Comenta que o Movimento Mulheres na Ciência começou a se difundir pelo Brasil

com um chamado em várias universidades, com encontros sobre participação das mulheres no ambiente científico e sua inserção no campo das ciências exatas. Em suas palavras:

Em alguns encontros que eu participei, não especificamente do Movimento Mulheres na Ciência, mas alguns encontros mais difusos que aconteceram nas universidades brasileiras, se conversava um pouco sobre a entrada das mulheres no meio científico e como isso abalou algumas estruturas já demarcadas, como isso acabou por alterar mesmo a lógica científica em alguns campos da ciência. Em outros encontros o objetivo era debater o que era ciência e como a ciência tem esse olhar masculino, patriarcal. No meu texto eu usei o termo Mulheres NAS CIÊNCIAS para debater a inclusão das mulheres no meio científico de modo geral, não trouxe isso apenas para o campo das ciências exatas e não fiz o debate sobre o movimento que partiu do British Council, fiz o debate mais geral.

O texto contribui, portanto, com o debate sobre as resistências nos ambientes acadêmicos/intelectuais de maneira ampliada. Leva em conta a vivência das mulheres negras e indígenas latino-americanas, importantes produtoras de conhecimento científico e não científico a partir de uma lógica de coletividade e cooperação.

Aborda a luta feminista para a ocupação de mais espaços de poder por mulheres, para que possamos aplicar novos valores na criação de relações de trabalho justas e em busca de uma vida melhor para todos, distante dos preceitos de competição e individualismo pautados pelo capitalismo patriarcal-racista.

**Educação Intercultural e Gestão Escolar:
Desafios e Potencialidades**

Zenaide Borre Kunrath

Elcio Cecchetti

As sociedades contemporâneas são constituídas pela diversidade de identidades, etnias, grupos, crenças e expressões culturais, que se manifestam sob distintas concepções de vida e de mundo nos mais variados espaços socioculturais, incluindo o cotidiano escolar, por meio de uma multiplicidade de sentidos, significados, princípios e valores. Todavia, historicamente, a convivência com os(as) diferentes e as diferenças¹ se constitui em um processo complexo e desafiador. Incontáveis conflitos, exclusões, desigualdades, injustiças e violências indicam que a relação com o(a) outro(a) é uma das grandes problemáticas da humanidade (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015).

Diante disso, espaços formais de ensino, tais como as escolas e as universidades, possuem a função social de contribuir para o acolhimento e reconhecimento das alteridades, fomentando a convivência intercultural e a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e intolerâncias. Contudo, o reconhecimento das diferenças requer que os processos educativos se ancoram em outros paradigmas epistemológicos, que melhor possibilitem distinguir as diferenças que inferiorizam daquelas que não inferiorizam, no contexto social de desigualdade e de exclusões no qual coexistem (SANTOS, 1999). O desafio é mobilizar outras

¹ Diferença aqui é entendida não apenas como um conceito filosófico ou uma forma semântica, mas como uma realidade concreta, um processo humano, histórico e social, que os sujeitos empregam em suas práticas cotidianas (KOCH, 2007).

formas de relacionamento com as diversidades que permitam compreendê-las em suas bases simbólicas e epistemológicas, abrindo possibilidades para diálogos e interações de reciprocidade entre elas.

Para Candau (2009), o desafio é transformar as diferenças em vantagem pedagógica, tanto na perspectiva da elaboração das práticas quanto do exercício dos direitos sociais. Trata-se de convocar os sistemas formais de ensino a criarem espaços, ações e atividades que fomentem a superação da exclusão e da injustiça, o que implica, necessariamente, em uma mudança estrutural e cultural dessas instituições, para que melhor acolham todos os estudantes, sejam quais forem as suas identidades.

Por conta disso, propomos a transformação intercultural da cultura escolar, já que historicamente ela não foi constituída para levar em conta a questão da diversidade. Como afirma Sacristán (1995, p. 86), “ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível”. Nesse intento, muitas reflexões, formações e ações foram empreendidas nas últimas décadas, por diferentes coletivos e sujeitos, para construir propostas críticas de educação intercultural, a fim de construir um novo projeto societário, assentado em relações de reconhecimento dos diferentes e das diferenças. Inúmeras foram as iniciativas que buscaram traduzir e incorporar a perspectiva intercultural no cotidiano escolar, sobretudo na área do currículo, nos processos de formação inicial e continuada de professores, na produção e revisão de materiais didáticos e paradidáticos. Entretanto, um elemento muito importante da oferta educativa não tem recebido a devida atenção no debate concernente ao avanço da educação intercultural: a gestão escolar.

Para compreender o quanto o tema da gestão intercultural da escola foi alvo de pesquisas científicas, realizamos consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal

abrangeu o período de 2000 a 2020. Utilizando o descritor ‘gestão intercultural’, localizamos 10 trabalhos publicados, dos quais, após leitura dos títulos e resumos, apenas cinco abordavam o tema de forma explícita, como podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e teses relacionadas à “gestão intercultural” (2010-2020)

Autor/Ano	Título	Tipo do estudo	Área	IES/PPG
Julio Cesar dos Santos (2004)	Gestão intercultural: um estudo de caso no processo de privatização da Light RJ	Dissertação	Gestão	UFRRJ
Terezinha Furtado de Mendonça (2006)	Gestão escolar: interculturalidade e protagonismo na escola indígena	Dissertação	Educação	UFMT
João Henrique Gamond Saravia (2010)	Gestão intercultural: a experiência dos executivos brasileiros no México	Dissertação	Gestão Empresarial	FGV
Juliana Regiani Olbrzymek (2012)	Gestão intercultural: um estudo de caso com empresas catarinenses	Dissertação	Administração	UFSC
Julia Rodrigues Nobre de Oliveira (2013)	O gestor e os desafios culturais regionais	Dissertação	Administração	UFBA
Beatriz Leite Gustmann de Castro (2018)	Trabalho e fluxos migratórios: elementos da interculturalidade no contexto organizacional a partir da inserção de haitianos	Dissertação	Desenvolvimento Regional	UTFPR

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Como é possível perceber, com exceção de um trabalho, os demais abordam o tema da gestão intercultural na perspectiva da

administração, gestão de empresas e organizações, já que estas operam com diferentes mercados e lidam com a diversidade cultural em função de suas transações comerciais internacionais. Portanto, a partir desse diagnóstico, constatamos a escassa produção acerca do tema da gestão intercultural no campo educativo.

No intento de contribuir para a transformação intercultural da gestão escolar, este trabalho tem como objetivo compreender como gestores escolares de três escolas públicas situadas no município de Chapecó/SC² concebem, narram e se posicionam em face de problemáticas decorrentes da relação entre os(as) diferentes no cotidiano escolar. Metodologicamente, entrevistamos três gestores(as), três orientadores(as) e três professores(as) entre os meses de março e abril de 2020³. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com base nas medidas necessárias para assegurar o anonimato das instituições e pessoas envolvidas⁴. Para possibilitar a análise dos dados, fizemos a proposição de alguns princípios para a gestão intercultural escolar, a partir de referências teóricas do campo da educação intercultural crítica.

Considerando o objetivo anunciado no primeiro tópico, conceituamos educação intercultural crítica para destacar suas potencialidades para outra gestão escolar. No segundo item, exploramos alguns princípios para uma gestão intercultural da escola. Por fim, analisamos os dados coletados e finalizamos apontando algumas considerações.

² Os critérios de inclusão e exclusão das escolas pesquisadas foram os seguintes: 1º: estar localizada em área urbana do município; 2º: possuir mais de 500 alunos(as) matriculados(as); 3º: constar no plano de gestão da escola menções aos conceitos de interculturalidade, diversidade e diferenças.

³ O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado sob o número 25980319.5.0000.0115. Devido à pandemia do Covid-19, as entrevistas ocorreram de forma remota (via Skype).

⁴ Para assegurar a lisura do processo, firmamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Compromisso para Uso de Dados em Arquivo e o Termo de Consentimento para Uso de Imagem e/ou Voz.

Educação Intercultural Crítica e a Gestão Escolar

A interculturalidade, como movimento político-epistemológico, emergiu no contexto latino-americano ao final da década de 70 e, paulatinamente, vem sendo utilizada em diversos âmbitos sociais, passando a ocupar lugar central nas propostas de superação de processos de exclusão e desigualdade a que muitos sujeitos/grupos foram submetidos em decorrência tanto do colonialismo quanto do capitalismo neoliberal. Desde então, a interculturalidade tem fundamentado um conjunto de propostas que objetivam fomentar “o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 93).

Walsh (2010), contudo, aponta que, a partir dos anos 1990, a interculturalidade se converteu em uma “moda”. O tema está presente nas políticas públicas, reformas educativas e constitucionais, tornando-se um eixo importante tanto na esfera nacional quanto transnacional. Ainda que isso possa ser resultado das lutas dos movimentos sociais, políticos e dos povos originários, o termo foi cooptado por organismos multinacionais, tais como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, bem como por governos e instituições nacionais, para atender necessidades administrativas, comerciais e institucionais. Daí advém a necessidade de fazer uma distinção entre uma “interculturalidade funcional” posta a serviço do poder dominante e outra concebida como um projeto político de transformação social e de questionamento das relações assimétricas de poder. Por conseguinte, é necessário assumir a interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica, com a finalidade de refundar as estruturas sociais que inferiorizam, subalternam, invisibilizam, violentam e desumanizam o(a) outro(a).

No âmbito da “interculturalidade funcional”, segundo a referida autora (2010), a potencialidade do reconhecimento reduz-se à mera inclusão de sujeitos na estrutura societária vigente, que, como sabemos, se assenta e reproduz a lógica da desigualdade. Ao contrário, a interculturalidade crítica parte do “problema do poder,

seu padrão de racialização e a diferença que foi construída em função dele” (WALSH, 2010, p. 88).

De acordo com Fonet-Betancourt (2015, p. 29), “A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal nenhum dos grupos deve se encontrar acima de qualquer outro que seja”. Isso implica uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças e com os(as) diferentes. Muito embora o aparecimento de conflitos seja algo inevitável, os mesmos devem ser resolvidos por meio do reconhecimento mútuo.

Na concepção de Candau (2009, p. 9), a interculturalidade crítica questiona as:

[...] desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

A partir desses pressupostos, a educação intercultural crítica desponta como um projeto político que contribui para o reconhecimento dos direitos e da dignidade de qualquer pessoa ou grupo social. Fleuri (2003, p. 73) destaca que “a educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante”. Por esse motivo, a proposta da educação intercultural se constrói de mãos dadas com a pedagogia decolonial⁵, como estratégia que busca construir relações de saber, ser, poder e viver radicalmente distintas.

⁵ Pedagogia decolonial é um projeto político, social, epistêmico e ético, que considera a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições

Para tanto, a escola é desafiada a desconstruir práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças, para construir experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizando as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural crítica pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016).

Entretanto, frequentemente, as práticas de gestão escolar reproduzem o caráter monocultural da cultura escolar. Isso ocorre porque, como assinala Candau (2012), a escola atual é herdeira da escola do século XIX, que foi encarregada de forjar uma identidade nacional, homogeneizando as diferenças. Para superar esse quadro, propomos uma gestão escolar intercultural que seja sensível às expressões da diversidade, o que implica em conhecer o contexto em que a escola se encontra inserida, seus sujeitos e suas problemáticas.

Segundo Cury (2007, p. 493), o termo gestor(a) decorre do latim *gestatio*, ou seja, gestação, “ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente”. Desse modo, *gerir* implica trazer, apresentar ou fazer algo novo. Na escola, *gestar* requer a criação de condições e ambiente favoráveis para a formação integral dos estudantes e, para isso, a gestão da escola necessita estar atenta e reconhecer os que nela transitam.

O(a) gestor(a) é certamente um agente de referência na escola, um(a) representante da comunidade escolar, cuja responsabilidade é contribuir para que a instituição cumpra sua função social assegurando uma formação integral aos estudantes. Isso implica, inicialmente, trabalhar em favor da aprendizagem de todos(as) e combater os elementos que reproduzem o fracasso escolar. Geralmente, os(as) primeiros(as) a serem excluídos(as),

diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida para além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, como prática e processo sócio-político produtivo e transformador assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

reprovados(as) e evadidos(as) da escola são os(as) estudantes que possuem identidades e condições socioculturais que não se “encaixam” no padrão monocultural preterido pela cultura escolar. Candau (2016, p. 818) registra que a “lógica da homogeneização impera, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema”.

Nesse sentido, cabe à gestão escolar promover estratégias interculturais que promovam processos centrados em aprendizagens significativas com base no princípio do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais. Para isso, é imprescindível:

[...] conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias (CANDAU, 2016, p. 815).

Conhecer os(as) estudantes e suas realidades é fundamental para uma prática pedagógica intercultural, de modo a contribuir para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Afinal, a escola é um espaço público no qual devem circular com liberdade diferentes modos de ser e de viver.

À luz desses pressupostos, a gestão escolar intercultural promove a participação e incentiva relações cooperativas e solidárias, combate a discriminação e o preconceito e problematiza relações de poder que (re)produzem a exclusão e a desigualdade. Assim, o(a) gestor(a) escolar exerce papel fundamental no movimento de superação de práticas homogeneizadoras e autoritárias, fomentando um clima organizacional favorável ao diálogo e interação entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

Princípios para uma Gestão Escolar Intercultural

Uma educação intercultural crítica é fundamental no processo de inclusão de todos(as), o que desafia a equipe gestora a tomar consciência das limitações e possibilidades de atuação, na busca constante do acolhimento das singularidades dos sujeitos da comunidade escolar. Em uma gestão intercultural, pessoas que se encontram em situação de desvantagem social, cultural, política, étnica, física, religiosa, econômica, entre outros, necessitam ser valorizadas em suas diferenças, rompendo com o caráter padronizador e monocultural da cultura escolar. A gestão intercultural reconhece as diferenças e problematiza relações de poder que reproduzem processos de exclusão e desigualdades.

Em vista disso, propomos quatro princípios para a construção de práticas de gestão escolar a partir dos pressupostos da educação intercultural crítica:

1. Participação: princípio que assegura o direito à liberdade de pensamento, expressão e opinião, possibilitando que toda a comunidade escolar participe e se sinta pertencente à escola. Isso implica uma gestão de perspectiva democrática, alicerçada na coletividade e na escuta dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. A participação da comunidade escolar é fundamental não somente na tomada de decisões, mas na construção, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP), para que receba maior engajamento dos sujeitos, atendendo melhor suas necessidades.

2. Reconhecimento das diferenças: esse princípio ancora a constituição de outras práticas pedagógicas e de gestão que se contraponham à padronização, à produção em série, à uniformidade, ao “mesmo” ou à “mesmice” (CANDAU, 2002). Esse princípio implica em considerar o(a) outro(a) como portador(a) legítimo(a) do direito à dignidade e à justiça. O acolhimento dos sujeitos em suas identidades consiste em uma meta coletiva para alcançar uma convivência solidária entre os sujeitos que integram a comunidade escolar. Isso demanda a

constante desnaturalização de visões e práticas hegemônicas profundamente arraigadas no cotidiano que priorizam o comum, o uniforme, o homogêneo e o universal.

3. Alteridade: princípio que considera cada sujeito como ser singular, único e irrepetível. A alteridade requer a reciprocidade entre os sujeitos, uma relação em que o “eu” e o “outro(a)” estejam irmanados na superação dos desafios comuns do contexto em que vivem, mediante o diálogo e a cooperação. De acordo com Pozzer (2013, p. 14), a alteridade remete à relação rosto-rosto, sendo “o rosto a manifestação da singularidade de cada pessoa, motivo pelo qual todo ser humano é possuidor de dignidade”. A alteridade, segundo o autor, pertence ao outro(a), do qual não podemos nos apossar, apenas acolher e reconhecer. O rosto do(a) outro(a) interpela por uma atitude ética, que se manifesta no direito de falar e na responsabilidade do escutar, componentes centrais em um diálogo legítimo.

4. Ética intercultural: princípio relacionado a uma postura ética pautada no reconhecimento da dignidade do ser humano que se revela na alteridade. Isso implica em reconhecer como legítimos outros princípios e valores éticos para além do conceito monológico da racionalidade cristã-ocidental, abrindo assim possibilidades para o encontro intercultural entre culturas, *epistemes* e saberes diversos. É preciso compreender que as formas de reflexão acerca dos valores e normas variam a cada cultura ou grupo social. Segundo Salas Austrain (2003), a ética intercultural reflete sobre o sentido da vida em comum, em meio à pluralidade de princípios valorativos e normativos que caracterizam as sociedades contemporâneas. Por isso, a ética intercultural não deve buscar a pacificação ou harmonização forçada dos conflitos e controvérsias entre as diferenças, mas, ao contrário, desencadear um processo de autorreflexão crítica de si e de sua(s) cultura(s), a partir dos princípios e valores diversos proclamados pelos(as) outros(as).

Entendemos que esses quatro princípios são basilares para uma gestão escolar intercultural, pois representam a ousadia de revisar concepções e paradigmas que reproduzem processos de

exclusão e desigualdade, buscando fomentar o reconhecimento das identidades e promover percursos formativos plurais, dialógicos e interculturalmente orientados.

Desafios para a Gestão Escolar Intercultural

Face ao objetivo da pesquisa, que é compreender como gestores escolares de três escolas públicas situadas no município de Chapecó/SC concebem, narram e se posicionam em face de problemáticas decorrentes da relação entre os(as) diferentes no cotidiano escolar, realizamos as seguintes perguntas a cada um(a) dos(as) entrevistados(as): a) o Plano de Gestão Escolar (PGE)⁶ prevê alguma meta ou estratégia para acolhimento da diversidade étnico-racial, cultural, social, linguística, religiosa...?; b) como essas metas ou estratégias são colocadas em prática?; c) os estudantes são reconhecidos em suas identidades e diferenças no cotidiano da escola? Em caso negativo, que ações são necessárias para o enfrentamento desta problemática?

Ao todo foram ouvidas nove pessoas, três gestores(as), três orientadores(as) e três professores(as).

Inicialmente, analisaremos os dados obtidos acerca da indagação sobre as metas ou estratégia para acolhimento da diversidade previstas nos PGE. Vejamos a manifestação do Gestor 1, que bem sintetiza as demais devolutivas:

Para nós enquanto escola, isso é uma novidade, a questão intercultural ou a vinda desses alunos estrangeiros. Até ano passado, nós não tínhamos alunos estrangeiros, recebemos este ano, então no Plano, não foi posto especificamente a palavra acolhimento ou olhar para este diferente, mas está no Plano olhar diferente para o diferente (alunos com necessidades especiais, como: TDAH, hiperatividade, surdez, etc.) (GESTOR 1).

⁶ Em 2013, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) instituiu que o processo de escolha do(a) gestor(a) escolar ocorra por meio da eleição de Planos de Gestão Escolar (PGE), os quais são apresentados por profissionais da educação interessados(as) em ocupar essa função (SANTA CATARINA, 2019).

Compreender que as questões interculturais são uma “novidade”, agudizada pela chegada dos “estrangeiros”, indica que a diversidade cultural tem sido historicamente negligenciada pela gestão escolar. Isso atesta a ausência de uma sensibilidade necessária à percepção da diferença, resultado da presunção de que a “minha/nossa” identidade é norma e referência. Com isso, a diversidade de culturas, símbolos, significados, valores e práticas sociais são inviabilizadas, desperdiçadas e homogeneizadas em processos escolarizadores centrados em identidades hegemônicas fixas e padronizadas.

Uma percepção limitada acerca da diversidade cultural também fica evidente no seguinte relato:

Nossa escola tem um histórico de receber uma grande diversidade de alunos com necessidades especiais, por exemplo. Então, [...] já na década de oitenta nossa escola recebia alunos surdos, depois eles foram incluídos nas salas regulares. [...] Já tivemos alunos cegos, etc., hoje temos uma grande diversidade de alunos incluídos na educação especial, alunos com TDAH ou outros diagnósticos. A diversidade étnico-racial não é tão grande em nossa realidade. Este ano que recebemos, por exemplo, venezuelanos e está sendo uma experiência nova (PROFESSORA 1).

Nesse caso, o acolhimento da diversidade encontra-se restrito ao atendimento das pessoas com deficiência, já que a “diversidade étnico-racial” teria iniciado com a chegada de imigrantes estrangeiros. Isso indica que certas identidades foram/são incorporadas pela cultura escolar na medida em que elas fazem parte do “nosso grupo”. Longe de ser uma “inclusão” tranquila, a presença dos(as) deficientes no cotidiano escolar passou a ser algo “normal” após décadas de reivindicação de grupos sociais, que resultou na promoção de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na escola. Por isso, esses sujeitos recebem certa atenção e cuidado por parte dos gestores, haja vista, inclusive, as sanções legais que poderão incorrer quando da limitação ou obstáculo ao direito de acesso à educação.

Contudo, o que chama atenção é a constatação de que a “diversidade étnico-racial não é tão grande em nossa realidade”. Ora, Chapecó/SC é uma cidade fundada por imigrantes italianos e alemães, os quais, com o apoio do Estado catarinense, usurparam o território tradicional indígena Kaingang e expulsaram os “caboclos” residentes da região. Palco de grandes conflitos étnico-territoriais, que eclodiram na Guerra do Contestado, o município é constituído por múltiplas identidades, culturas, idiomas e religiosidades, que parecem não ser percebidos pela gestão escolar.

Não reconhecer a diversidade é resultado do que Cortesão (2004) nomeia de “daltonismo cultural”, expressão que designa a dificuldade de perceber e acolher a diversidade. Muitas vezes, esse “daltonismo” se manifesta em relações dicotômicas do tipo “nós” e “eles”, sendo que as atribuições da diferença são erigidas a partir de um determinado lugar que se coloca como referência. O problema é que, sempre que há dualismos, um dos termos é mais valorizado do que outro: um é “norma” e o outro é “outro”, um pertence e outro não, um está incluído e o outro excluído (SILVA, 2014).

A educação intercultural crítica problematiza e supera o binarismo nós x eles porque entende que não somos “nós” que possuímos a legitimidade universal de determinar quem são “outros”. Até porque a diferença também é “nossa” e, na relação, o “nós” é também um “eles” para o(a) outro(a). Assim, é a “nossa” própria alteridade e diferença que se expõe na relação. Desse modo, a escola pode torna-se lugar de encontro, já que a “nossa” diferença exprime-se não como aquela portadora da “verdade”. O “daltonismo cultural” é superado pela consciência da incompletude cultural, já que há incontáveis modos de ser e viver, sendo que nenhum deles esgota as possibilidades de vir a ser do humano.

A Professora 1 destacou que a vinda dos “estrangeiros” tem proporcionado uma experiência diferente à escola. Nos últimos anos, a vinda de migrantes tem se intensificado em função de desastres ambientais, conflitos políticos, étnicos ou culturais. Desde 2010, a cidade de Chapecó/SC, por ser um polo agroindustrial do Oeste catarinense, tem recebido um grande fluxo de imigrantes,

sobretudo haitianos e venezuelanos, que foram atraídos pelos postos de trabalhos em agroindústrias, frigoríficos e demais empresas da região. Ocupam, na maioria das vezes, funções braçais e recebem os mais baixos salários. Outros, infelizmente, nem sequer conseguem emprego e encontram-se em situações de vulnerabilidade social (BERNARTT et al., 2015).

Com a imigração, novos rostos e culturas adentram no cotidiano escolar da região, desafiando a tecitura de relações interculturais. A relação entre distintas identidades culturais é fundamental na construção do ser humano, pois “quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece de mais importante não é a simples mistura, mas sobretudo a pluralidade dos significados, que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação” (FLEURI, 2003, p. 95).

Diante disso, os(as) profissionais da educação são desafiados(as) a repensarem suas concepções e práticas de modo a acolher a diversidade e enfrentar atitudes ou práticas que afrontem a dignidade humana. A equipe de gestão tem grande responsabilidade na construção de um ambiente inclusivo, por meio de práticas e estratégias que estimulem a convivência e o reconhecimento mútuo. A Gestora 3, sensível ao tema, manifestou sua preocupação quanto a isso:

Os estrangeiros me preocupam, porque eles são muito discriminados, independente do país que eles vêm. Eu levo muito a debate essa questão, quando vamos preparar qualquer coisa na escola, levamos os dois lados a debate. O que nós podemos fazer, o que nós podemos contribuir e o que nós podemos aprender com eles (GESTORA 3).

Como é perceptível, a gestora mostra-se preocupada com a discriminação que os imigrantes vêm sofrendo. Considerando-se a perspectiva intercultural crítica, a gestão escolar não poderá negligenciar tais acontecimentos e necessita encontrar estratégias de superação de práticas hostis aos diferentes e às diferenças. O princípio do acolhimento da diversidade implica em aprender com o(a) outro(a). A interculturalidade não é apenas um conceito, é uma

prática, pois se refere, essencialmente, a reconhecer que o(a) outro(a) é portador dos mesmos direitos e deveres que nós mesmos.

Para Fornet-Betancourt (2015), é necessária outra postura ou disposição que habitue os humanos a viverem “suas” referências identitárias em relação com “outros”. Trata-se de uma atitude que impulsiona um processo de reaprendizagem e recolocação cultural que permite “[...] perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo” (p. 29). Para o autor, a proposta de uma educação intercultural não é um modismo, mas uma demanda histórica por justiça cultural, principalmente daqueles grupos que foram marginalizados, reduzidos, silenciados e invisibilizados no decorrer dos tempos, dentro e fora dos espaços escolares.

Em relação à questão sobre como metas ou estratégias de acolhimento da diversidade previstas nos PGE são colocadas em prática, vejamos a manifestação da Orientadora 3, que bem ilustra a problemática:

Sabemos que os planos de gestão e os próprios PPP trazem esse processo de reconhecimento do sujeito, mas na prática nem sempre acontece, na sala de aula nós percebemos que as práticas, tanto de avaliação quanto de aprendizagem, acabam sendo as mesmas utilizadas com os alunos brasileiros. Esse trabalho de adaptação de práticas é um trabalho que precisa ir gradualmente, é muito complexo chegar num grupo de professor que tem um longo tempo de trabalho de magistério, mudar suas práticas repentinamente. Então, eu vejo que ainda há muito o que se fazer, não só mudança nas avaliações, mas o próprio processo de aprendizado (ORIENTADORA 3).

A Orientadora 3 denuncia que as práticas pedagógicas não estão orientadas nos princípios de uma educação intercultural crítica e que a transformação delas é um processo lento e gradual. De fato, desenvolver ações focadas no reconhecimento das múltiplas identidades requer outra compreensão sobre o processo pedagógico.

A ressignificação das práticas pedagógicas, com base nos princípios da interculturalidade, implica na reconfiguração do processo de formação de docentes, no intuito de superar mecanismos que forjam identidades e diferenças sob um paradigma homogêneo e monocultural. Enquanto a formação docente centrar-se na transmissão de um conjunto de conhecimentos padronizados desarticulados da vida social e escolar, dificilmente se desenvolverá uma educação que capacite os sujeitos a compreenderem a diversidade como parte estruturante dos processos educativos.

Com apontam Cecchetti, Pozzer e Tedesco (2020), a razão moderna ainda fundamenta os processos de formação de professores mediante a transmissão de conhecimentos de uma única base identitária, inviabilizando interações e diálogos com o mundo da vida, marcado pela diversidade de concepções, experiências, práticas e perspectivas. De modo a reproduzir o modelo escolar homogeneizante, a formação docente foi pensada e organizada estrategicamente de maneira uniforme. O privilégio dado à dimensão cognitiva, à aquisição de conteúdos fragmentados, genéricos e abstratos, frequentemente distanciados do cotidiano escolar, dificulta o reconhecimento de saberes, culturas e experiências diversas.

O paradigma da padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. Por outro lado, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças; implica em alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos. Transgredir esse modelo requer “educadores subversivos” que, segundo Mota Neto (2018), desenvolvam uma pedagogia a partir das “fissuras” ou das “feridas abertas”, propondo outros desenhos curriculares para a formação docente, que possibilitem estabelecer uma relação dialógica entre os(as) diferentes, de modo a favorecer a construção de modelos sustentáveis de interação entre os seres humanos. Partindo de tais premissas, os processos de formação docente poderiam mobilizar,

incorporar e promover uma educação intercultural crítica que supere os imperativos de uniformização cultural e contribua para a diminuição das violências, desigualdades e exclusões que vicejam na atualidade.

A ausência de posturas sensíveis à diversidade e abertas à novidade trazida pelo(a) outro(a) fica evidente também neste depoimento:

Às vezes você escuta falas como, 'se ele está no Brasil tem que falar português e não crioulo/francês/inglês', mas esquecemos que somos descendentes de imigrantes. São questões a serem repensadas por cada um de nós. [...]. Muitas vezes escutamos dos nossos próprios colegas que estamos protegendo esses alunos, mas nós só queremos garantir o espaço deles na escola. Não temos só a questão dos estrangeiros, mas a questão de gênero, de dependência química, etc., mas a dificuldade de desenvolver atividades para os estrangeiros vem do não aceitar e, primeiramente a língua, porque acaba dificultando (ORIENTADORA 3).

Sabemos que, historicamente, a escola tem dificuldades para acolher pessoas que destoam dos padrões hegemônicos. Esse processo de silenciamento das identidades culturais é um dos grandes desafios às práticas pedagógicas e de gestão. Isso implica em romper com a ideia de homogeneidade que ainda impera no campo educacional.

Desenvolver uma gestão intercultural implica em superar preconceitos e discriminações, enfrentando processos cristalizados que geram exclusão e desigualdades. Para isso, os profissionais da educação necessitam reconhecer as diferenças dentro do espaço educacional, percebendo a diversidade cultural como uma riqueza, para então contribuir na formação de estudantes que valorizem o múltiplo, o diverso, o divergente. Os gestores têm um papel fundamental no sentido de criar estratégias que fomentem a interação e a convivência entre os(as) diferentes.

Nesse intento, algumas ações já vêm sendo desenvolvidas pelas escolas:

Temos dois projetos na escola, o primeiro seria a Festa das Nações, onde os alunos trazem comidas típicas da cultura e, isso faz desconstruir muitos preconceitos que temos. Outro projeto muito positivo, é o Festival da Primavera, ele é um festival de dança onde os alunos se dedicam muito, inclusive nossos alunos estrangeiros. Essas foram as formas de inclusão que encontramos na escola (ORIENTADORA 3).

Ambos os projetos são muito significativos, porque buscam promover a acolhida, estimular a convivência e possibilitar a manifestação da diversidade cultural. Contudo, é importante pensar se tal esforço é desenvolvido cotidianamente ou em momentos pontuais, pois o enfrentamento da monoculturalidade deve ser algo permanente.

Essas iniciativas atestam que as instituições educativas podem ser lugares privilegiados para (re)aprendizagem intercultural mediante o estabelecimento de relações dialógicas com as diversidades. Gestores(as) e professores(as) exercem influência significativa nesse processo, criando ações e atividades que promovam o exercício do diálogo com o outro(a) e o reconhecimento das identidades culturais.

Quanto à maneira como os estudantes são reconhecidos em suas identidades e diferenças no cotidiano da escola e sobre quais ações seriam necessárias para enfrentar o preconceito, a discriminação e exclusão, a Gestora 3 afirmou ser necessário: “[...] antes de qualquer coisa, escutar. Acredito que não adianta nós querermos fazer ações mirabolantes, se não escutamos os nossos alunos. O ato de escuta é fundamental”.

Além do escutar, consideramos igualmente importante problematizar o que é dito e o não dito sobre diferentes grupos e sujeitos. Cabe aos gestores(as) e professores(as) tomar posição sempre que alguém seja discriminado, anulado ou injustiçado no cotidiano escolar. Do ponto de vista de uma ética intercultural, não é possível consentir em “deixar as coisas como estão”, omitindo-se da responsabilidade social que o exercício da profissão implica.

Nesse sentido, a Gestora 2 destaca uma alternativa mobilizada para acolher estudantes que não falam a Língua Portuguesa:

Quando os alunos [que] chegam, os haitianos, eu tento aproximar de outros alunos que falam a língua. Peço para os pais falarem em português em casa também, não para perder a raiz, muito pelo contrário, mas eu preciso que eles falem português para nós conseguirmos entender. Nos comunicamos bastante com imagem e fazemos avaliações diferentes, porque temos um ano inteiro, quando não nos sentimos aptos a avaliar, deixamos sem nota e depois avaliamos, mas claro que explicamos para os pais que estamos com dificuldade para avaliar naquele momento (GESTORA 2).

A gestão escolar intercultural busca fortalecer essas iniciativas de acolhimento, fazendo uso das possibilidades contextuais para enfrentar os processos de exclusão e desigualdade. Dada a exigência da sensibilidade para com os(as) diferentes e as diferenças, a gestão pode adotar protocolos de acolhimento e orientar-se por uma ética intercultural como mediadores(as) da ação educativa.

Partindo do pressuposto de que todo(a) educando(a) possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que inclui o acesso ao conjunto de saberes e conhecimentos históricos produzidos pelas diferentes culturas e sociedades, toda escola precisa assegurar em seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem de diferentes concepções e práticas culturais, por meio da pesquisa e do diálogo crítico, autêntico e corresponsável. Isso indica que não há neutralidade no ato pedagógico (FREIRE, 1996), pois é impensável ficar indiferente diante das questões que afrontam a dignidade humana. A ética intercultural embasa a preocupação em acolher e saber conviver com diversidade, tal como podemos aferir no depoimento da Gestora 3:

[...] nós tínhamos uma turma com onze ou quinze haitianos e neste ano também têm muitos nas turmas, como, venezuelanos, haitianos, especiais. Nós sempre aprendemos muito com eles, mesmo não falando nossa língua, todos eles falam acima de três línguas, alguns dominam cinco, seis línguas. Na escola, valorizamos muito isso. Inclusive, nas escolas os alunos se propuseram a fazer oficinas e eles ensinaram a falar francês, crioulo e outras línguas, essas oficinas nós fazíamos com o integral ano passado (GESTORA 3).

A ética intercultural nos convoca a aprender com o(a) outro(a). A troca de conhecimentos que acontece na Escola 3 é muito importante. Os(as) imigrantes sentem que são valorizados, que podem colaborar com os(as) colegas e com a escola. É preciso ressaltar que as diferenças culturais podem ser encaradas no espaço escolar como uma potência no processo de ensino-aprendizagem e essas iniciativas são fundamentais numa gestão escolar intercultural.

A iniciativa desenvolvida pela escola em foco neste texto demonstra o quanto o desenvolvimento de sensibilidades interculturais pode gerar processos inclusivos, solidários e democráticos. A gestão escolar intercultural incentiva a promoção de diálogos e convivências que corroboram em novas territorialidades, propensas a reconhecer o(a) outro(a) em suas singularidades.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma política para uma gestão intercultural da escola. É preciso estimular a relação entre os diferentes, problematizar poderes assimétricos e criar condições efetivas para o exercício do diálogo e reconhecimento. Existem ações e intenções positivas em curso, porém insuficientes para superar uma cultura escolar assentada nos paradigmas da exclusão, padronização e monoculturalidade.

Por meio das entrevistas, observamos que as estratégias de acolhimento em desenvolvimento centram-se mais no atendimento individual de sujeitos estigmatizados e não na alteração das estruturas que geram a própria exclusão. Quanto às propostas de intervenção para enfrentamento dos conflitos, discriminações e preconceitos, foram apresentadas pelos(as) entrevistados(as) diferentes metodologias; como escutar os(as) alunos(as), o Festival da Primavera e a Festa das Nações. Contudo, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, há outros desafios pela frente: questionar o racismo, a subalternização, a inferiorização, a

xenofobia e os padrões dominantes; desenvolver entendimentos e condições para não só dialogar em condições de igualdade e respeito, mas também alimentar a criação de outros modos de ser, estar, aprender, ensinar, gestar e viver para além das fronteiras da colonialidade (WALSH, 2010).

Os resultados também indicaram que ainda existem nas escolas práticas discriminatórias e preconceituosas em relação a alunos(as) de grupos étnicos minoritários. Os(as) gestores(as) e docentes deixaram transparecer em seus discursos que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Também demonstraram que a abordagem intercultural por parte da gestão escolar é indispensável para oferecer uma educação que seja capaz de reconhecer as especificidades dos diferentes grupos, ultrapassando toda a tendência de homogeneização e de padronização que ainda está muito presente na educação escolar.

Por fim, registramos a necessidade de maior reflexão coletiva por parte da comunidade científica e dos próprios sistemas de ensino acerca de princípios para uma gestão escolar intercultural. Esperamos que o exercício que realizamos possa ser desenvolvido e aprofundado em trabalhos futuros. Eles apenas representam os primeiros passos de um longo caminho a percorrer. São como um horizonte a perseguir na construção de outros olhares sobre a gestão escolar no contexto educacional.

A Gestão Escolar Intercultural como um caminho transformador

Adecir Pozzer

O texto *Educação Intercultural e Gestão Escolar: desafios e potencialidades*, de Zenaide e Elcio, é instigante e reflete uma temática incipiente e relevante no contexto da educação contemporânea: a problemática da gestão escolar desde a perspectiva da “interculturalidade crítica”. Isso porque a abordagem crítica se distingue da perspectiva “funcional” da interculturalidade, caracterizada por atender as necessidades administrativas e institucionais de poderes dominantes, conforme assinala Catherine Walsh (2010).

O tema é incipiente porque, conforme o mapeamento apresentado pelos autores, são escassos os trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas últimas duas décadas, assim como a sua inclusão em programas de pós-graduação, nas licenciaturas, no currículo das redes e sistemas de ensino. Por esse motivo, deve ser tratado como uma problemática, pois é complexo e requer múltiplos olhares e políticas que efetivamente consolidem outra cultura de pensar e fazer a gestão da diversidade nos contextos educacionais, devendo ser concebida e assumida como “vantagem pedagógica” (FERREIRO, 2001). Paralelamente, há que se potencializar as iniciativas existentes que, por vezes, são invisibilizadas frente aos padrões historicamente predominantes no campo educacional.

Sua relevância ao contexto da educação é retratada pelos autores nas considerações finais do texto ao constatarem que “ainda existem nas escolas práticas discriminatórias e preconceituosas em relação a alunos(as) de grupos étnicos

minoritários”. Diante desse cenário, assinalam que a gestão escolar intercultural precisa “estimular a relação entre os diferentes, problematizar poderes assimétricos e criar condições efetivas para o exercício do diálogo e reconhecimento”, uma espécie de diretriz a ser assumida como fundamental, pois tem incidência direta na garantia da equidade quanto ao acesso à educação escolar e ao êxito no desenvolvimento das aprendizagens.

Diante disso, parece-nos que, para desenvolver uma cultura de gestão escolar na perspectiva da interculturalidade crítica, dois grandes embates, no sentido figurado, precisam ser travados no campo educacional, porque se situam no cerne da transformação intercultural: I) a herança do caráter monocultural que forjou concepções e práticas de gestão escolar e; II) a ameaça da autonomia da escola provocada por aqueles que pretendem “domá-la”, manifestada pela mercantilização da educação e por sistemas classificatórios e meritocráticos, que tomam por base determinados padrões globais nutridos por interesses privados sobre a educação pública.

Sobre o primeiro embate, há uma vasta literatura que diz respeito às múltiplas dimensões que constituem o caráter monocultural expresso nas relações de poder, do ser e do saber, transcendendo e transversalizando a gestão escolar, desde as origens da institucionalização da educação escolar no Brasil e na América Latina. A predominância de uma perspectiva cultural homogeneizante, enquanto estratégia de dominação do *outro* e negação da diferença, foi produzindo certo “daltonismo cultural” (CORTESÃO, 2004) e, ao mesmo tempo, aquilo que Fornet-Betancourt (2004) denomina de “analfabetismo cultural”, traduzidos na crença de que basta uma cultura, a “própria”, para interpretar e compreender o mundo, desconsiderando saberes, epistemes e experiências de outros grupos, pessoas ou coletividades.

Nesse sentido, torna-se necessário convocar e comprometer os sistemas e as redes formais de educação, bem como as iniciativas não formais, a criarem plataformas interativas, espaços que favoreçam o desenvolvimento de ações e atividades voltadas ao

enfrentamento e à superação de exclusões, preconceitos e injustiças socioeducacionais. Para isso, é indispensável instaurar processos de (trans)formação intercultural das estruturas, das metodologias e da organização dessas instituições, a fim de que se tornem espaços acolhedores em que todos sejam respeitados e valorizados, independente de suas identidades (CANDAU, 2009). Nessa tarefa, ressignificar as concepções e práticas de gestão torna-se inadiável e imprescindível.

Em relação ao segundo embate, sobre as ameaças da autonomia da escola provocada por aqueles que pretendem “domá-la”, temos dois movimentos interdependentes, um que diz respeito à mercantilização da educação, que a torna dependente dos interesses do mercado, ou seja, tendo em vista a produção do sujeito “empregável”, e outro advindo dos interesses e processos classificatórios da educação escolar, sustentado na meritocracia e na responsabilização do indivíduo. Ambos os movimentos utilizam, inclusive, de narrativas relacionadas à interculturalidade funcional.

De acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 105-106), “domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do ‘bem comum’ possibilitados por ela”. Em contraposição, a gestão escolar, quando assumida na perspectiva da interculturalidade crítica, se caracteriza pelo posicionamento consciente frente às estratégias cada vez mais sofisticadas e estruturadas que ameaçam a autonomia da escola. Além de ser propositiva e afirmativa quanto ao caráter democrático, inventivo e transformador, se configura como resistência na medida em que não se submete a reproduzir padrões homogeneizantes de identidades, epistemes e metodologias.

A gestão escolar intercultural assume uma função muito além da administração dos interesses e ideais oriundos da mercantilização cada vez mais arraigada às políticas curriculares, as quais determinam competências específicas, tanto para quem faz a gestão, quanto para quem ensina ou aprende. Processo similar

que define o que os professores e alunos devem fazer foi denominada por Saviani (2021) de “pedagogia tecnicista”.

Em interface à mercantilização da educação, que afeta e vem degenerando a gestão democrática da educação pública, estão os processos classificatórios que, segundo Freitas (2012), se sustentam em três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. Em síntese, esta estratégia que busca “domar” a escola se organiza em torno do controle de processos medidos em testes padronizados com resultados pré-definidos.

Embora sejam conceitos interdependentes, pode-se dizer que a *responsabilização* trata da igualdade de oportunidades, mas se exige de assegurar a igualdade de condições no ponto de partida, imprescindível para que não haja desigualdade de resultados. Ou seja, a responsabilidade pelos resultados depende do esforço pessoal, do mérito individual. A *meritocracia*, por sua vez, impõe à educação uma lógica que faz aumentar a sua precarização, que é a competitividade, cujo resultado é o distanciamento dos melhores professores dos estudantes que mais deles precisam. Embora o reconhecimento salarial tenha seu valor, o que mais satisfaz bons professores é o desenvolvimento humano e a aprendizagem dos seus estudantes. Provocar essa degradação da educação pública é estratégico à sua *privatização* que, sabe-se, coloca em jogo altos recursos públicos (FREITAS, 2012, p. 383-386).

É nesse cenário de grandes embates que a gestão escolar intercultural precisa ser pensada, posicionada e desenvolvida. E, para isso, é preciso cultivar e assumir um certo otimismo, que é próprio dos amantes da educação, dos que nutrem o esperar e dos que acreditam que ela pode ser transformadora, de que há símbolos, valores, técnicas, memórias, experiências que podem ser aprendidos. Afinal, são eles que possibilitam melhorar o mundo na medida em que nós ajudamos a melhorar uns aos outros, isso porque, “os pessimistas podem ser bons domadores, mas não bons professores” (SAVATER, 2012, p. 21), assim como bons gestores.

Por uma (trans)formação intercultural da gestão escolar

Leonel Piovezana

Educação Intercultural e Gestão Escolar: desafios e potencialidades é parte dos estudos e pesquisas que resultaram na dissertação de Zenaide Borre Kunrath e de seu orientador Elcio Cecchetti, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Nesse capítulo, numa performance dialógica crítica sobre educação escolar e inclusão, os autores tecem reflexões acerca dos princípios e desafios da interculturalidade no campo educacional. O texto é pertinente, original e embasado em obras indispensáveis para fundamentação, implementação e justificativa do objeto de estudo, o que contribui para a ampliação do conhecimento científico sob uma perspectiva crítica.

Os autores chamam atenção para um elemento muito importante da oferta educativa que não tem recebido a devida atenção no debate concernente ao avanço da educação intercultural: a gestão escolar. Mas, quem daria ou deviria dar a devida atenção? É importante aqui incluir os sujeitos envolvidos com a gestão intercultural da escola.

Em primeiro lugar, o dever ético pelo acolhimento da diversidade cultural na escola é de todos os profissionais da educação. Contudo, podemos deduzir que existam lacunas em seus percursos formativos, decorrente da ausência de abordagem da temática da interculturalidade nos processos de formação inicial e continuada.

Isso indica que também a Educação Superior é intimada à transformação intercultural dos projetos pedagógicos dos cursos

de licenciatura, como também os processos formativos que ocorrem no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Por fim, são também corresponsáveis os gestores públicos das redes e sistemas de ensino, que necessitam priorizar a temática do reconhecimento das diversidades nos planos de gestão.

Tudo isso para que cada profissional que atua na gestão escolar possa promover estratégias interculturais com base no princípio do reconhecimento e da valorização das diferenças culturais. Para isso, é imprescindível conhecer melhor o contexto social das crianças, adolescentes e jovens atendidos, valorizar seus saberes, vivências e experiências, alterar ritos e ritmos escolares monoculturais, ouvir e prestar atenção aos diferentes sujeitos presentes na escola.

Como afirmam Zenaide e Elcio, conhecer os(as) estudantes e suas realidades é fundamental para uma prática pedagógica intercultural, de modo a contribuir para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, já que a escola é um espaço público no qual devem circular com liberdade diferentes modos de ser e de viver.

Consideramos louvável e significativo o estudo a partir dos pressupostos da educação intercultural crítica: 1. Participação; 2. Reconhecimento das diferenças; 3. Alteridade; e 4. Ética intercultural. Entendemos que esses quatro princípios são basilares para uma gestão escolar intercultural, pois representam a ousadia de revisar concepções e paradigmas que reproduzem processos de exclusão e desigualdade, buscando fomentar o reconhecimento das identidades e promover percursos formativos plurais, dialógicos e interculturalmente orientados.

O capítulo responde com clareza ao objetivo da pesquisa. Ademais, é relevante e pertinente, porque clama pela necessária e urgente discussão para a realidade que vivenciamos, frente ao fenômeno de imigrações e da realidade política brasileira, já que agora, mais do que nunca, necessitamos de estudos e debates da temática apontada no artigo.

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (org). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca.** Belém: EDUEPA, 2011.

ALIMONDA, Héctor. La Colonialidad de la Naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana. In: ALIMONDA, Héctor (org.). **La Naturaleza Colonizada:** ecológica política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. Caipora e outros conflitos ontológicos. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 7–28, 2013. DOI: 10.52426/rau.v5i1.85. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/85>. Acesso em: 27 jun. 2023.

AMPARO, S. dos S. O lote e a maloca: territorialização indígena, mudanças no saber – fazer arquitetônico e a evolução da paisagem nas aldeias indígenas. Um estudo de caso a partir dos Kaingáng. **PosFAUUSP**, [S. l.], v. 23, n. 40, p. 26-46, 2016. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v23i40p26-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/105108>. Acesso em: 5 set. 2023.

ANDRADE, Mario. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Eugênio Cupolo, 1928.

ANTUNES, Eunice. *Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py*. Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

APIB. **Vitória**: Movimento indígena pressiona e Anglo American desiste de 27 autorizações para pesquisa de cobre em territórios. Pará, 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/07/vitoria-movimento-indigena-pressiona-anglo-american-desiste-27-autorizacoes-pesquisa-cobre-territorios/> . Acesso em: 19 ago. 21.

APIB e AMAZON WATCH. **Cumplicidade na destruição III**: como corporações globais contribuem para violações de direitos dos povos indígenas da Amazônia Brasileira. APIB/AW, 2020. Disponível em: <https://amazonwatch.org/assets/files/2020-cumplicidade-na-destruicao-3.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ARNAUD, Expedito. **O comportamento dos índios Gaviões de Oeste face à sociedade nacional**. Vol. 1 Belém, Boletim do Museu Emilio Goeldi, 5-66, 1984.

ASIE - Núcleo SC. **Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo SC**. Disponível em: <http://saberesindigenas.ufsc.br/>. Acesso em: 10 maio 2023.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. A metafísica do desenvolvimento e o *etnoenvolvimento* dos povos ~~Gavião~~ no Vale do Tocantins-Araguaia: dispositivos de poder *kupê* e agenciamentos indígenas. In: **Sociedades Indígenas na Amazônia**: territorialidades, histórias e processos educativos. ALENCAR,

Maria C. Macedo; RIBEIRO JUNIOR, Ribamar; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. (orgs.). Curitiba: CRV, 2020a.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. *Temējakrekatê: do gnosecídio à afirmação dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia*. In: **Encruzilhadas Filosóficas**. BORGES-ROSARIO, Fábio; MORAES, Marcelo J. Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael. (orgs.). Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020b.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. *Contra a certeza dos brancos: Por filosofias da educação transcoloniais*. In: MEDEIROS, Claudio; GALDINO, Victor. (orgs.) **Experimentos de filosofias pós-coloniais**. São Paulo: Ed. Politéia, 2020c.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. *Do desenvolvimento ao etnoenvolvimento curricular*. In: **XIX ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2018. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/99876%20(1).pdf]. Acesso em: 10 Maio 2023.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. *Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia*. 2021. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: Tese disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17506>. Acesso: 23 maio 2023.

BALIBAR, Etienne.; WALLERSTEIN, Immanuel. **Race, Nation, Class: Ambiguous Identities**. London, New York: Verso, 2002.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Série Vias dos Saberes nº 1. Brasília: Governo Federal, 2006.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, v. 01, nº 01, 2017.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Gender and science: An analysis of brazilian postgraduation. **Estudos de Psicologia**, v. 37, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180108>. Acesso em: 19 maio 2023.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology**. Nova York: Bellane Books, 1980.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi, 1976.

BELL HOOKS. **O feminismo é para todos: Políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

BENITES, Eliel. *Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta*. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 23, n. 52, 2020.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015.

BENITES, Tônico. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando)**: o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha.

2014. Tese (Doutorado Antropologia Social), Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS, 2014.

BENTES, José. Anchieta de Oliveira. LOBATO, Huber Kline Guedes. Alteridade e Diálogo em Paulo Freire: entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. **Revista Periferia**. Educação, Cultura e Educação, 2020.

BERNARTT, Maria de Lourdes, et al. Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos no oeste catarinense. In: VII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional: globalização em tempos de regionalização – repercussões no território. 2015. **Anais [...] Santa Cruz do Sul: UNISC, 2015, p. 1-23.**

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BLANC, Marcel. **Les Héritiers de Darwin**. Paris: Le Seuil, 1990.

BRAIDOTTI, Rosi. **In metamorfosi**. Verso una teoria materialista del divenire. Milano: Feltrinelli. 2003.

BRAND, Antônio José. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande/MS, v. 01, n. 15, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRITO, Carolina; MENEZES, Débora Peres; ANTENEODO, Celia. 20 anos das bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq: houve avanço na diversidade geográfica e de sexo na área de

física? **Sociedade Brasileira de Física**, seção, 137, 2022. Disponível em: <https://sbfisica.org.br/v1/sbf/20-anos-das-bolsas-de-produtividade-em-pesquisa-do-cnpq-houve-avanco-na-diversidade-geografica-e-de-sexo-na-area-de-fisica/>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRUNELLO, Piero. Índios e colonos italianos no sul do Brasil. In: FLEURI, Reinaldo (org). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 97-116.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, ago./2002.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, n. 22, v.3, p. 965-986, 2014.

CARNEIRO, Sueli. O matriarcado da miséria. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconsciência da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio**. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da 'Invenção do Outro'. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Filosofia, Ilustración y Colonialidad. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (orgs.). **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filosofías**. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

CAVALLI SFORZA, Luca. **Gènes, peuples et langues**. Paris: Odile Jacob, 1996

CAVALLI SFORZA, Luca. **Qui sommes nous?** Paris: Albin Michel, 1994.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **RIDH**, n. 4, p. 181-197, jun. 2015.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, 8 (1), p. 187-200, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 2.ed. Tradução: Anísio Garcez Homem. Brasil: Letras Contemporâneas, 2010.

CHAMORRO, Graciela. **História Kaiowá**. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhanduti Editora, 2015.

CHAMORRO, Graciela; PEREIRA, Levi Marques. Missões Pentecostais na Reserva Indígena de Dourados RID: origens, expansão e sentidos da conversão. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (ed.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015.

CHAPARRO, Yan Leite; MACIEL, Josemar de Campos. **“Como dois rios que caminham ao contrário”**: um ensaio reflexivo com os Guarani sobre o desenvolvimento. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

CIMA, Rosanna; FINCO, Rita. **Imparare e insegnare tra lingue diverse**. Brescia: La Scuola, 2014.

CIMA, Rosanna. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os **migrantes**. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p.103-114, jan./dez., 2012.

COLLET, Célia L. G. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

COPPENS, Yves; PICQ, Pascal (dir.). **Aux origines de l'humanité**. Paris: Fayard, 2002.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação face às culturas – um olhar crítico. **Grifos**, n. 15, p. 89-103, 2004.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.

CRUZ, Denízia Kawany; BRESSANE, Caco. **Kariri Xocó**, Contos Indígenas. 5 vol. São Paulo: SESC, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A língua Kaingang e seu estudo. **Portal Kaingang**. [online]. 2006. Disponível em: www.portalKaingang.org. Acesso em: 19 maio 2023.

DA MATTA, Roberto; LARAIA, R. de B. **Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DARELLA, Maria Dorothea. AFFONSO, Ana Maria R., MELO, Clarissa R., ALVIM, Victoria T., GUEROLA Carlos M., COLOMBERA, Ana Claudia. (orgs.) **Tape mbaraete anhetengua:** Fortalecendo o caminho verdadeiro, Florianópolis: Ed UFSC, 2018a.

DARELLA, Maria Dorothea. OKAWATI, Juliana. SILVA, Luciana. GUEROLA, Carlos. COLOMBERA, Ana. (orgs.) **Kófa ag Jykre:** Aprendendo com Anciões. Florianópolis: Ed UFSC, 2018b.

DE PAULA, Sandra. **Alimentação tradicional Kaingang: plantas que alimentam, ervas que curam.** Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2020.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília: INCIT/UNB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1974.

ENCINAS-MARTÍN, Marta; CHERIAN, Michelle. **Gender, Education and Skills:** The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD

Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en> Acesso em: 19 maio 2023.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: ESCOBAR, Arturo (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FARES, Josebel Akel. Teorias da mestiçagem e poéticas Amazônicas. **Anais III ENECULT**, Salvador, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cult.ufba.br/enecult2007/JosebelAkelFares.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser Afetado”. Trad. Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, n. 13. 2005.

FELD, Steven. Uma Acustemologia da Floresta Tropical. **Ilha**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 229-252, Jun, 2018.

FERRAZ, Iara. **De ‘Gaviões’ a ‘Comunidade Parkatêjê’**: uma reflexão sobre processos de reorganização social. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 1998.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins**: a epopéia de um líder Timbira. 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis** v. 25, n. 2, p. 303-315, 2022. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/?lang=pt.
Acesso em: 19 maio 2023.

FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. In: FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.

FIDELIS, Adroaldo Antonio; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade Okawati. A práxis na educação escolar Kaingang. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. CRV, Curitiba, 2021.

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito e Práxis**, n. 2, v. 9, p. 1080-1099, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: NUP/MOVER/UFSC, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprendiz da Educação Popular. In: GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO POPULAR E SAÚDE DA ABRASCO (org). **Antologia da Educação Popular em Saúde no Brasil**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/181/0>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 91-124, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire e as Cosm visões dos Povos Originários. **Educazione Aperta: Rivista di pedagogia critica**, n. 7, 2020.

FLORES, Lucio Paiva. Bem viver na criação: viver em com o outro, com a natureza e o com o criador. In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate. **O bem viver na criação**. São Leopoldo: OIKOS, 2013. p. 11-18.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. Trad. Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. O intercultural: o problema de sua definição. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Lo Intercultural: el problema de su definición. In: INTERCULTURAL BALANCE Y PERSPECTIVAS. ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE INTERCULTURALIDAD, 2001, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Fundação CIDOB, 2001. P. 157-160. Disponível em:<http://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000628/9betancour.pdf> Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2008.

FREDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpos e Acumulação Primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FREIRE, Paulo, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Cultura, lingua, razza**. Un dialogo. Udine: Forum, 2008.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GAUTHIER, Jacques (coord.) **A Borboleta Cuidamor Ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e**

leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: UECE Ed., 2021.

GAUTHIER, Jacques. **O Oco do Vento** – Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GIBSON, James. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin. 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLISSANT, Edouard. **Philosophie de la relation** : poésie en étendue. Paris: Gallimard, 2009.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, n. 1. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 19 mai 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia González em primeira pessoa. Diáspora africana: Editora filhos da África, 2018.

GORDON, Lewis R. Antropologia filosófica, raça e economia política da privação de direito. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

GUAJAJARA, Sonia. **Integra do discurso da ministra Sonia Guajajara.** 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-gujajara.htm>. Acesso: 01 Mai 2023.

GUILHERME, Jacqueline Candido. **Yvy Roky:** uma etnografia sobre os modos de fazer paisagem em retomada de terra Kaiowá. 2022. 255 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PASO0562-T.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica** - pesquisa, jornalismo e arte, I Ano 3 - n. 5. abr 2016.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography.** London: Sage, 2000.

HUANACUNI, Mamani Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien:** Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010.

HUNI KUIN, Mapu. **Aula dialógica.** Apresentação oral. Transcrição de Geórgia Pereira Lima, julho 2021.

HUNGTINGTON, Samuel. **El choque de civilizaciones:** y la reconfiguración del orden mundial, Barcelona, Paidós, 1997.

INGOLD, Tim. **Being Alive:** essays on movement, knowledge and description. New York: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

JACQUARD, Albert. **Génétique des populations humaines.** Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

KABENGELE, Daniela do Carmo; SILVA, Edivan Claudino Soares da. Desigualdade de raça e gênero no Ensino Superior: análise da equidade a partir do perfil do aluno. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.58, p. 183-190, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5516>. Acesso em: 19 maio 2023

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34, 2006.

KOCH, Simone Riske. **Discurso e ensino religioso:** um olhar a partir da diferença. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2007/318007_1_1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

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

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

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

LACEY, Hugh. Uma análise dos valores. In: LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica 1**. 2ª ed. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2008.

LANGANEY, André. **L'homme: passé, présent, conditionnel**. Paris: Armand Colin, 1988.

LANGANEY, André et al. **Tous parents Tous différents**. Paris: Musée de l'Homme, 1992.

LEFF, Enrique. **Más Allá de la Interdisciplinaridad. Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes**. México, Guadalajara: Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, 2004.

LEMONNIER, Pierre. Cadeiras Operatórias Míticas. **Amazônica Revista de Antropologia UFPA**, v. 5, n. 1, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1983.

LEWONTIN, Richard C. **La diversité génétique humain**. Paris: Belin, 1972.

LIMA, Geórgia Pereira. **Ensino de História**: saberes e fazeres de matriz africana e indígenas na interamazônias. Curso de Aperfeiçoamento, Centro de Estudos de Religiões, Religiosidade e Políticas Públicas, Universidade Federal do Amapá, Amapá, março, 2021a. Disponível em: <https://www2.unifap.br/cepres/cursos-de-aperfeiçoamento/ensino-de-historia/> . Acesso em: 30 abr. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. **Ensino de História "Pan-Amazônia**: fronteiras e saberes de matriz africanas, indígenas e população tradicional". Curso de Aperfeiçoamento, UFAC/ PROEX, junho, 2021b.

LIMA, Geórgia Pereira. Pibid História: as dimensões do ensino-pesquisa na formação docente. p. 68-71. In: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**: o Pibid como espaço de interlocução. Rio Branco-AC: Nepan, 2017. Disponível em: https://issuu.com/geped.pibid/docs/livro_geped. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Geórgia Pereira. **Relatório de Pós-Doutorado**. Universidade Federal do Amapá-UnifAp, Programa de Pós-Graduação ProfHistória., novembro, 2021c.

LISBOA, Armando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. **Revista Educação Pública**. v. 23, n. 53/2, p. 501-531, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751> Acesso em: 19 mai 2023.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. **Revista Tecnologia & Cultura**. Edição especial em comemoração aos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Cefet/RJ. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso

Suckow da Fonseca, p. 65-73, 2021. Disponível em:
http://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista_especial_IPPRER.pdf. Acesso em: 19 maio 2023.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: Ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. In: LUCIANO BANIWA, Gersem dos Santos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUDOVIC, Coupaye. Making 'Technology' Visible: Technical Activities and the Chaîne Opératoire. In: DE CUNZO Lu Ann; DANNROEBER, Catharine(dir.) **The Cambridge Handbook of Material Culture**, Cambridge University Press, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MACEDO, Elizabeth F. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino, **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147., 2012.

MACEDO, Elizabeth F. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAPU HUNI KUIN. **Aulas dialógicas**. Depoimento oral. Transcrição Georgia Pereira Lima, maio 2021.

MARÍN GONZÁLES, J. Las "razas" biogenéticamente, no existen, pero el racismo sí, como ideología. **Revista Diálogo Educativo**, v. 4, n. 9, 107-113, 2003. DOI:
<https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6545>

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, Humberto, VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2013.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAWÉ. Samela Sataré. **O marco temporal é inconstitucional, nosso território é ancestral**. APIB. 2023. Disponível em: <https://a.piboficial.org/2023/05/25/o-marco-temporal-e-inconstitucional-nosso-territorio-e-ancestral/>. 25 Mai 2023.

MENDONÇA, Deodoro Machado. **Viagem ao Tocantins**. 2.ed. Belém: Editora Grafisa, 1983.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOHANTY, Chandra T. “Under western eyes” revisited: feminist solidarity through anticapitalist struggles. In: MOHANTY, Chandra T **Feminism without borders**. Decolonizing theory, practicing solidarity. Durham and London: Duke University Press, 2003, p. 221-251.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade** 2.ed. Portugal: Europa-América, 1996.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84, p. 1-18, 2018.

MOTA NETO, João; WOLPATO, Camila; MORETTI, Cheron; FLEURI, Reinaldo. **Paulo Freire hoje em Abya Yala.** Porto Alegre: CirKula, 2020.

MOURA, Ignácio Baptista. **De Belém a São João do Araguaia: Vale do Rio Tocantins.** Rio de Janeiro: H. Garnier, 1910.

MUNDURUKU, Daniel. A milenar arte de educar dos povos indígenas. **Contioutra** [online], 2015. Disponível em: <http://www.contioutra.com/a-milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/>. Acesso: 12 maio 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha Utopia Selvagem: um manifesto.** Lorena: UK'A Editorial, 2022.

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

MURA, Fabio. De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de Antropologia da técnica e da tecnologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 95-125, jul.-dez. 2011.

MURACA, Mariateresa. Agroecologia e relação com a “outra”: as implicações decoloniais das práticas agroecológicas do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina (Brasil). In: SURIAN, Alessio; TEDESCHI, Stefano (orgs). **Pensamiento social italiano sobre América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

MURACA, Mariateresa. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina**. Uma etnografia colaborativa. 2015. 476 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2015.

NIMUENDAJU, Curt. The Eastern Timbira. In: KROEBER, A. L.; GIFFORD, E. W.; OLSON, R. L., (eds.). **American archeology and ethnology**, vol. XLI, Berkley/Los Angeles: University of California Press./University of California Publications, 1946.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 20 jun 2023.

NÖTZOLD, Ana Lúcia V; MANFROI, Ninarosa M. **Ouvir Memórias, Contar Histórias**: Mitos e Lendas Kaingáng. Santa Maria: Ed Pallotti, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.). **Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo Filosófico-Educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera M. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

PAZ, Octavio. **El Laberinto de la Soledad**. México: Selector, 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEIXOTO; Kércia Priscilla Figueiredo; OLIVEIRA, Silvia Maria. A educação guarani e a escola: o desafio de educar para a vida. **Anais da VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia**, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/2679/2579>. Acesso em: 12 Jan. 2023.

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e Organização social Kaiowá**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 1999.

PICQ, Pascale.; LEMIRE, Lemire. **A la recherche de l'homme**. Paris: Nié éditions, 2002.

PICQ, Pascale. **Les origines de l'homme: L'Odyssee de l'espece**. Paris: Talandier, 2002.

PORTERA, Agostino. **Manuale di pedagogia interculturale**. Roma- Bari: Laterza, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Ecologia Política da América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **Rev. Interdisciplinar INTERthesis** V.9 n.1 p. 16-50, 2012.

POZZER, Adecir. **A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas**. 2013. 150 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In:

LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REOLO, Jeane. **Educação, Tecnologias e Gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 115 p. 2016.

RIBEIRO JÚNIOR. Ribamar. **“Nós estamos igual kaprán”**: Um estudo da Terra Indígena Mãe Maria no contexto do nealdeamento. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

RIBEIRO JÚNIOR. Ribamar. **Akrãtikatêjê**: Dominação e Resistência na luta por seu território. Dissertação (Mestrado). Marabá: UNIFESSPA, 2014.

RICH, Adriene. Notes towards a politics of location. In: RICH, Adriene. **Blood, Bread and Poetry**: Selected Prose, 1979-1986. New York: Norton, 1986, p. 210-231.

RUANO-IBARRA, Elizabeth del Socorro.; OLIVEIRA, Victoria Miranda da Gama. Mulheres indígenas, ensino superior e colonialidade de gênero. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 50, 22 dez. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. **Ética Intercultural**. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)Relecturas del pensamiento latinoamericano. Santiago de Chile: Ediciones UCSH, 2003.

SANCHEZ R., José Manuel. **Los mundos de la Ciencia: del Big bang al 11 de septiembre**. Madrid: Espasa, 2002

SANTA CATARINA. **Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019**. Dispõem sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES n. 135, jan. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individuação, **Horizontes Antropológicos: Porto Alegre**, ano 21, n. 44, p. 109-139, jul./dez. 2015.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. **O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Pós-graduação Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAVATER, F. **O valor de educar**. 2.ed. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Planeta, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44 ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, 1979. p. 2-19

SELVAGENS - Ciclo de Estudos sobre a vida. Flechas Selvagens. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeMBCABxXCQ&list=PLYysvnBmz4S32JaJupR9X815Kp5OkK3YE>
Acesso em: 07 Set 2022.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Revista Ciência & Educação**, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V9f4dJH4kN/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Luciana de Freitas. **Mulheres Negras com livros nas mãos**: Uma trajetória das estudantes Gestunianas negras, do Projeto de Educação Comunitária Integrar Rumo à Universidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 77 p. 2018.

TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

TOSI, Lucía. Mulher e Ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, v. 10, p. 369-397, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4786705/2352>. Acesso em: 19 maio 2023

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, Anna. In the midst of disturbance: symbiosis, coordination, history, landscape. **Firth Lecture**, Association of Social Anthropologists, Exeter, United Kingdom, 2015.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. In: ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante. 2016.

VENHRÁ DE PAULA, Valmor M. **Aula intercultural**. Depoimento oral. Transcrição de Juliana Akemi Andrade Okawati, maio 2023.

VIANNA, Bernardo. Mulheres seguem em minoria entre graduandos na área tecnológica no Brasil. **Insper Instituto de Ensino e Pesquisa**. 2022(b). Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/mulheres-seguem-em-minoria-entre-graduandos-na-area-tecnologica-no-brasil/>. Acesso em: 19 maio 2023

VIANNA, Bernardo. População negra está sub-representada em cursos superiores de tecnologia. **Insper Instituto de Ensino e Pesquisa**. 2022(a). Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/populacao-negra-esta-sub-representada-em-cursos-superiores-de-tecnologia/>. Acesso em: 19 maio 2023

VIETTA, Katya. **Histórias sobre terras e xamãs Kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WALSH, Catherine, OLIVEIRA, Luiz Fernandez; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, v. 83, p. 1-11, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine.

Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. 2009. **Anais XII Congreso ARIC-** Associação Internacional pour la Recherche Interculturelle – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/AbyaYala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** Entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos; In: WALSH, Catherine (ed.) **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I) Quito-Ecuador, Ed. Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 2, p. 17-31, Out, 2014.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. In: FULLER, Norma (org.). **Interculturalidad y Política:** desafíos e posibilidades. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

WIKAN, Unni. Oltre le parole. Il potere della risonanza. In: CAPPELLETTO, Francesca (org). **Vivere l'etnografia**. Firenze: Seid, 2013, p. 97-134.

ZOLETTO, Davide. **Pedagogia e studi culturali**. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali. Pisa: ETS, 2011.

Coautoras e coautores

Adecir Pozzer

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Membro do Grupo Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB).

E-mail: pozzeradecir@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395941287057357>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1782-5167>

Cristine Saibert

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). Mestra em Química e Graduada em Química (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como professora na UFSC e em instituições de nível médio. Atualmente é educadora popular no Projeto de Educação Comunitária Integrar e integrante da Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS).

E-mail: crisaibert@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0158354717805820>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5809-3436>

Denízia Kawany Fulkaxó

Pedagoga, contadora de histórias, mestranda em Povos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (UFPB), Bacharel em Direito (UNIT/SE). Escritora dos livros “Kariri Xocó: contos indígenas”. Coordenadora do CEFIT.

E-mail: zia.16@hotmail.com

Elcio Cecchetti

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR (Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina).

E-mail: elcio.educ@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6402588298008183>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0946-320X>

Gabriela Goulart Nascimento

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC), Bacharel e Licenciada em História pela UFSC. Apoio técnico e pesquisadora da REDE MOVER - Educação Intercultural e Movimentos Sociais.

E-mail: gabriela8g.n@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2375876282867519>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3820-4529>

Gabriela Vieira de Toledo Lisboa Ataíde

Mestra em Meio Ambiente, Águas e Saneamento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Engenheira Sanitarista e Ambiental, Permacultora, Assessora em processos regenerativos da Associação Indígena Tekoá-Portal Tupinambá.

E-mail: gabiantares@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6435355382605959>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2702-9412>

Geórgia Pereira Lima

Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Ensino de História (UNIFAP). Mestra em História do Brasil (UFPE). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFAC). Graduada em História (UFAC). Professora Titular da Universidade Federal do Acre atuando no Centro de

Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UFAC). Em formação de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião (PUC/SP)

E-mail: geo833@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2433944544835019>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7184-6810>

Heike Ursula Werner

Trabalha como voluntária, desde 2010, para a associação alemã "Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder", fundada em 1994 pelo jogador de futebol brasileiro Giovane Elber. Coordena o projeto de cooperação da União Europeia entre a associação "Zur Förderung brasilianischer Straßenkinder" e a Agenda do Meio Ambiente do Rems-Murr-Kreis, que apoia o projeto Centro de Formação Integral Tupinambá (CEFIT).

E-mail: heike.ursula@gmx.net

Henrique de Moraes Junior

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Bolsista CAPES-PPGED/UEPA.

E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0092-9808>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Bolsista Produtividade CNPq2.

E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>.

Jacqueline Candido Guilherme

Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Mestre em Antropologia Social pela mesma IES. Pesquisadora do GP Territorialidades e Governança Socioambiental na Amazônia no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

E-mail: jacquelinecguilherme@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9348105705107990>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1260-2506>

Jacques Henri Maurice (Moendy) Gauthier

Doutor em Educação, Mestre em Filosofia e em Ciências Políticas, pesquisador em filosofia e educação interculturais, criador da Sociopoética. Recebeu iniciações na tradição Tupinambá, no candomblé Angola e no Budismo tibetano de linhagem Kagyu. Foi integrante das iniciações do “Jaguar” e dos “Cantos do Relâmpago” na tradição ancestral Tolteca. Poeta, pratica o “Surrealismo espiritual” na sua escrita.

E-mail: jacques.jupaty@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3521404840186488>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4776-2574>

José Marín Gonzáles

Doutor em Antropologia pela Universidade de Paris (Sorbonne Université). Graduado pelo Instituto de Altos Estudos de América Latina e pela Academia Internacional do Meio Ambiente em Genebra. Professor da Universidade de Genebra, colabora com diferentes instituições e publicações na Europa, América Latina e na África, junto à UNESCO.

E-mail: jmpaiva@unmep.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626163022407371>

Josué Carvalho

Indígena Kaingang, Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Museologia (UFMG). Mestre em Memória Social (UNIRIO). Graduado em Comunicação Social (UNOCHAPECÓ). Atua como formador na Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo/SC e na coordenação de Monitoramento de Políticas Públicas da Educação UNESCO/FNDE.

E-mail: carvalho.josue.edu@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3749800038682321>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6991-1003>

Juliana Akemi Andrade Okawati

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (PGCIN/UFSC). Bolsista CAPES. Mestra em Antropologia Social pela (PPGAS/UFSC). Supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE – Núcleo/SC e Pesquisadora da REDE MOVER - Educação Intercultural e Movimentos Sociais atuando no Projeto Educação intercultural: Viver, conviver e gerar vida em plenitude.

E-mail: julianaokawati@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1263917353420512>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0007>

Kawny Iraminom (Alexandre) Luz

Homem-medicina Kariri-Xocó. Participa desde a infância dos rituais sagrados secretos Kariri-Xocó na comunidade de Porto Real do Colégio (Alagoas). Possui conhecimentos ancestrais e conduz rituais com as medicinas indígenas na região de Salvador da Bahia com sua companheira Txany. Além de criar artesanato é violonista e compositor.

E-mail: kawnyiraminom@gmail.com

Keila de Jesus Morais Lobato

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). Pesquisadora e extensionista no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: keilinalobato@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770204706147248>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5899-6299>

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Serviço Social e Graduada em Turismo pela mesma IES. Com Formação Pedagógica em História (Uniasselvi). Professora de História do Ensino Básico da rede municipal de Florianópolis - SC. Pesquisadora da rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais, atuando no Projeto Educação intercultural: Viver, conviver e gerar vida em plenitude.

E-mail: kerciapris@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5280846737918794>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8494-8576>

Lyandra Lareza da Silva Matos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Bolsista CAPES-PDPG Amazônia Legal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661018191743817>

E-mail: lyandramatos.uepa@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0852-5579>

Leonel Piovezana

Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do grupo de Pesquisa Sulear: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina.

E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8196195261847883>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>

Mapu Huni Kuin

Adaildo Borges Sereno Kaxinawa (Mapu Huni Kuin) é líder espiritual, cacique e músico proeminente do povo Huni Kuin. Nasceu 13 de dezembro de 1988, na Terra Indígena Kaxinawá Ashaninka do Rio Breu. Representante espiritual de seu povo, é o fundador e presidente do Centro Huwã Karu Yuxibu. Reconhecido nacional e internacionalmente por seu trabalho na preservação da identidade cultural Huni Kuin na defesa da preservação ambiental e dos direitos dos povos originários. Através de seu trabalho como líder espiritual, Mapu está profundamente empenhado em facilitar a cura interior, que ele acredita ser fundamental para o despertar coletivo da humanidade.

E-mail: mapuhunikui@gmail.com

Mariateresa Muraca

Doutora pela Università di Verona em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora de pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA) pelo programa CAPES Procad Amazônia. Professora permanente no Istituto Universitario don Giorgio Pratesi e professora convidada no Istituto Progetto Uomo. É autora da monografia *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), do manual didático *I colori della pedagogia* (Giunti-Treccani, 2020) e de vários artigos científicos.

E-mail: mariateresa85muraca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1031878280995937>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0988>

Miguel Costa Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Pesquisador e extensionista no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA. Graduado em História na Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: miguel.silva@uepa.br

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1930749003196707>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2682-7789>

Paruanã Kariri-Xocó

Cacique do grupo Pawí. Iniciado nos rituais secretos Kariri-Xocó na sua comunidade de origem de Porto Real do Colégio (Alagoas), chegou no litoral Norte da Bahia no ano de 2017 para fortalecer espiritualmente o “Ecoparque da Mata”, ao conduzir o toré ancestral durante sessões com as medicinas sagradas. Morador da Aldeia Tekoá Kaa Tupinambá (município de Entre Rios -BA), dirige rituais, notadamente com a Jurema, planta sagrada dos indígenas do Nordeste.

E-mail: paruanakaririxoco@gmail.com

Patricia Siqueira Santo

Mestre em Ciência da Informação e Graduada e Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora nas áreas de Gestão da Informação e Big Data.

E-mail: patriciasiqueirass@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1438662678213289>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3622-3372>

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Honorário na The University of Queensland (UQ/Australia). Coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais. (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador sênior do CNPq.

E-mail: rfleuri@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPEd-UERJ). Mestre em Filosofia pela PUC-SP. Professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá-PA (IFPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença. Pesquisador da Rede Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais atuando no Projeto Educação intercultural: Viver, conviver e gerar vida em plenitude. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes tradicionais e etnosintropia no Vale do Tocantins-Araguaia (GP-SATE).

E-mail: ronnielle.azevedo@ifpa.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8640633644229193>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3898-7181>

Sulivan Ferreira de Souza

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGED/UFMG). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Faculdade de Etnodiversidade.

E-mail: sulivantris@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6453501332505435>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>.

Txany (Caroline) Andrade da Rosa Almeida

Mulher-medicina formada em espiritualidade transcultural. Estudiosa da Ayahuasca, dirige rituais com seu companheiro Kawny e dá orientações espirituais aos integrantes da comunidade que criaram num sítio do município de Camaçari-BA.

E-mail: carol.andrade1@live.com

Vanessa Silva Sagica

Indígena do povo Makuxi/Wapichana. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). Mestre em Ciências da Linguagem (UNISUL). Especialista em Gestão Escolar (IFSC). Graduada em Letras Português/Espanhol (UFRR). Membro dos Grupos de Estudos: Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC), Estudos em Artes (GRUAS/UNISUL) e Coordenadora do Projeto “A literatura das Mulheres Indígenas” (AJEB/SC). Org. do Projeto “Sementes-Palavras” para a promoção e inserção de literatura indígena nas escolas. Membro do grupo de indígenas que administra as redes sociais de literatura indígena do Brasil @literaturaindigenarr. Membro da Equipe Executiva do GT Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas - Brasil, atualmente é Comunicadora do GT junto à UNESCO.

E-mail: vanessa.sagica@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0624299047901737>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6122-5866>

Valmor Venhrá Mendes de Paula

Ancião e professor Kaingang da comunidade da Terra Indígena Toldo Imbu, Abelardo Luz/SC. Formador da Ação Saberes Indígena na Escola - Núcleo SC.

E-mail: valmormendes2014@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0133-4754>

Waldo Oliveira Andrade

Cacique Goby Boré da Aldeia Tekoá Portal Tupinambá – Bacharel em Filosofia, Licenciado em Teologia e Parapsicologia. Gestor da Reserva e Posto Avançado da Biosfera da Mata Atlântica Ecoparque da Mata (com reconhecimento da UNESCO) e cocriador da Ecovila da Mata e Aldeia Indígena Tekoá Portal Tupinambá.

E-mail: waldodamata25@gmail.com

Zenaide Borre Kunrath

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Atualmente é Supervisora Escolar na EEB José Marcolino Eckert (Pinhalzinho/SC).

E-mail: pzenaideborre@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5550342178679325>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0480-5856>

A obra *Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de Bem Viver* é importante por ser pensada e elaborada junto com indígenas que compreendem o espaço escolar como um meio para garantir a autoridade e o protagonismo indígena sobre suas próprias experiências educacionais. Soma-se à relevância da obra o fato dela destacar a sabedoria ancestral indígena, repassada pelos anciãos, como ponto de partida para repensar a educação escolar.