



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**A EPISTEMOLOGIA DO BEM VIVER E AS PEDAGOGIAS
INDÍGENAS: AS LITERATURAS INDÍGENAS COMO APORTE
DECOLONIAL À FORMAÇÃO/AÇÃO DE EDUCADORES
AMBIENTAIS**

ROSINERE EVARISTO

*Sob a orientação do professor
Mauro Guimarães*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

E92e

Evaristo, Rosinere, 1972-
A epistemologia do bem viver e as pedagogias
indígenas: as literaturas indígenas como aporte
decolonial à formação/ação de educadores ambientais /
Rosinere Evaristo. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
236 f.: il.

Orientador: Mauro Guimarães. Tese(Doutorado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Epistemologia do Bem Viver Indígena. 2.
Pedagogias. 3. Literaturas Indígenas. 4.
Decolonialidade. 5. Educadores Ambientais. I.
Guimarães, Mauro, 1963-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 324 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.019575/2023-23

Seropédica-RJ, 30 de março de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

ROGINERE EVARISTO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/02/2023

Membros da banca:

MAURO GUIMARAES. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ANA MARIA DANTAS SOARES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

EDSON MACHADO DE BRITO. Dr. IFBA (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 18:20)
ANA MARIA DANTAS SOARES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 386253

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 15:23)
JOYCE ALVES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 28/04/2023 15:15)
MAURO GUIMARAES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1542313

(Assinado digitalmente em 09/05/2023 14:16)
CELSO SÁNCHEZ PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 021.829.437-90

(Assinado digitalmente em 01/05/2023 07:51)
EDSON MACHADO DE BRITO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 899.149.886-87

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **324**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/03/2023** e o código de verificação: **60fd0c8396**

À Maria do Socorro Evaristo

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é para o meu amado Deus, pois acredito que, sem Ele, nada aconteceria. Agradeço também pelo dom da vida que a nós é por Ele oferecido, por Sua presença constante em meu dia a dia, ensinando-me a lidar com as adversidades e triunfos decorrentes de minha caminhada neste mundo.

Minha gratidão ao meu admirável ORIENTADOR, Prof. Dr Mauro Guimarães que, contribuiu com seu exemplo de vida, de discurso e prática – bem ao modo sugerido por Paulo Freire –, serenidade, confiança, conhecimento, incentivo, ética, respeito, acolhimento e liberdade para o desenvolvimento autoral da pesquisa.

Agradeço aos participantes da banca de avaliação composta por: Prof. Dr Edson Machado de Brito – Edson Kayapó, Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira, Prof. Dr Ana Dantas M. Soares e Prof. Dr. Joyce Alves da Silva e ao Prof. e escritor e educador Daniel Mundurukuque participou como convidado especial, pelo aceite à imersão nesse processo tão especial e marcante em minha caminhada pelas teias dos conhecimentos.

Gratular a minha amada família: a minha mãe – principal referência positiva –, Maria do Socorro Evaristo; minha primogênita Thamara E. Bittencourt, meu filho Renan E. Bittencourt, minha prima Marisete França e ao meu pet Donatello Evaristo. Este agradecimento é extensivo aos demais familiares que fazem parte da minha história.

Agradeço aos meus queridos e admirados amigos/professores que, tiveram participação em diferentes modos e momentos – entre eles, na luta por nós enfrentada com ética e legalidade –, não só com partilhas de saberes, mas com apoio; carinho; parceria; confiança; incentivo e acolhimento na realização do meu desejo de fazer o doutorado justamente no tema que me encanta. Sendo eles: Lia M. Teixeira; Regina M. Ribeiro; Ana Maria Dantas Soares; Jô Alves da S. Junior e Sirle de Oliveira Brum.

Minha gratidão e carinho se direciona as amigas do grupo de pesquisa, diretamente ligado as orientandas do prof. Dr Mauro Guimarães. Nossa grupo feminino, se manteve firme no companheirismo e acolhimento em um momento de caos na pandemia de covid-19 e, nos fortalecemos mesmo em nossas fraquezas.

Meu agradecimento as amigas Sofia Eder e Lia M. Teixeira, por todo carinho; conselhos; presença constante; solidariedade; inspiração; movimentos coletivos realizados na

prática; ativismo durante minha luta por resgate da dignidade, respeito ao corpo e ao psicológico feminino e ao enfrentamento institucional do patriarcado, machismo e corporativismo no *lócus* educacional e para além dele.

Agradeço a todos os profissionais de saúde que cuidaram de mim e possibilitaram a continuidade desta pesquisa.

Minha gratidão aos atores indígenas que me inspiram na tentativa de conhecer mais sobre a real possibilidade de vida em cooperação, do Bem Viver, das suas epistemologias e pedagogias sustentadas na amorosidade em sentido complexo e convivência sem hierarquia com o meio ambiente.

EVARISTO, Rosinere. A EPISTEMOLOGIA DO BEM VIVER E AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS: AS LITERATURAS INDÍGENAS COMO APORTE DECOLONIAL À FORMAÇÃO/AÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS. 2023. 236 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2023.

RESUMO:

A proposta desta tese de doutorado, escrita por meio do gênero textual de ensaio teórico, consiste em apresentar o duplo propósito da pesquisa, sem intuito classificatório entre menor ou maior importância, mas que se complementam e interagem dentro das especificidades que me inspiram fomentar as discussões sobre as abordagens elencadas. O primeiro tem o desígnio de evidenciar a epistemologia do Bem Viver e as pedagogias dos povos indígenas, como anúncio de conhecimento complexo e ancestral e dos processos e práticas educativas os quais os povos indígenas socializam, crenças, tradições, línguas, sentido de pertencimento e cosmovisões. O segundo é a proposta de inserção epistemológica/pedagógica como aportes/suportes conceituais, por exemplo, da cosmologia e do pensamento indígena, por meio das literaturas indígenas, com a finalidade de substanciar a formação/ação decolonial de educadores ambientais. A tessitura do texto apresentou constante diálogo com pensadores indígenas e não indígenas em constantes inferências da autora com suas proposições. A tese evidenciou as lacunas na formação de educadores ambientais relativas às ausências epistêmicas e pedagógicas de atores indígenas como protagonistas de conhecimentos. Cientes das lacunas, as narrativas foram tecidas de modo sincrônico ao apontar possibilidades de intervenção via epistemologia do Bem Viver e Pedagogias indígenas. Nossos argumentos teóricos direcionam-se nos conceitos de: Edgar Morin; Daniel Munduruku; Sidarta T. G. Ribeiro; Gersem Baniwa Aníbal Quijano; Catherine Walsh; Miguel Arroyo; Paulo Freire; Mauro Guimarães; Davi Kopenawa e Ailton Krenak.

Palavras-chave: Epistemologia, Pedagogias, Bem viver, Literaturas Indígenas, Decolonialidade, Educadores Ambientais.

EVARISTO, Rosinere. THE EPISTEMOLOGY OF GOOD LIVING AND
INDIGENOUS PEDAGOGIES: INDIGENOUS LITERATURES AS A DECOLONIAL
INPUT TO THE TRAINING/ACTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS. 2023.

236 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2023.

ABSTRACT:

The proposal of this doctoral thesis, written through the textual genre of theoretical essay, consists of presenting the dual purpose of the research, without the aim of classifying lesser or greater importance, but which complement and interact within the specificities that inspire me to foster discussions on the listed approaches. The first aims to highlight the epistemology of Well Living and the pedagogies of indigenous peoples, as an announcement of complex and ancestral knowledge, educational processes and practices in which indigenous peoples socialize, beliefs, traditions, languages, sense of belonging and worldviews. The second is the proposal of epistemological/pedagogical insertion as conceptual contributions/supports, for example, of cosmology and indigenous thought, through indigenous literatures, with the purpose of substantiating the decolonial formation/action of environmental educators. The fabric of the text presented constant dialogue with indigenous and non-indigenous thinkers in constant inferences from the author with her propositions. The thesis highlighted the gaps in the training of environmental educators related to the epistemic and pedagogical absences of indigenous actors as protagonists of knowledge. Aware of the gaps, the narratives were woven in a synchronic way when pointing out possibilities for intervention via the epistemology of Well Living and indigenous Pedagogies. Our theoretical arguments are based on the concepts of: Edgar Morin; Daniel Munduruk; Sidarta T.G. Ribeiro; Gersem Baniwa Aníbal Quijano; Catherine Walsh; Miguel Arroyo; Paulo Freire; Mauro Guimarães; Davi Kopenawa and Ailton Krenak.

Keywords: Epistemology, Pedagogies, Well Living, Indigenous Literatures, Decolonial, Environmental Educators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aldeia Itaxí	15
Figura 2 - Alexandre Joaquim da Silva	18
Figura 3 - Casa Guarani construída no Museu do Índio-RJ	20
Figura 4 - Vaso de tronco de árvore	61
Figura 5 - Contra a violência às indígenas	70
Figura 6 - Ti Tanuru	81
Figura 7 - Terra indígena Tanaru.....	85
Figura 8 - Ilustração do Pensamento Circular	96
Figura 9 - Descarte de uma madeireira e montagem do quadro com cocar	103
Figura 10 -Quadro com Cocar	104
Figura 11 - Aranha, teia e gotículas de água	105
Figura 12 - Maracá	111
Figura 13 - Sempre-vivas desidratadas.....	115
Figura 14 - Experiência com a flor e a água com a flor e a água	116
Figura 15 - Evento Elesi	120
Figura 16 - Projeto Sempre-vivas	127
Figura 17 - Mandala em mosaico	129
Figura 18 - Quadro Entre Parentes	144
Figura 19 - Os cinco princípios formativos da ComVivência Pedagógica.....	194
Figura 20 - Canção de meu avô materno	196

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

APIB	⇒ Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BA	⇒ Bahia
COIAB	⇒ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CTI	⇒ Centro de Trabalho Indigenista
CONASS	⇒ Conselho Nacional de Secretários da Saúde
FNLIJ	⇒ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FOIRN	⇒ Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	⇒ Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEPEADS/IM	⇒ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu
GRUMIN	⇒ Grupo Mulher - Educação Indígena
INCRA	⇒ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	⇒ Ministério da Educação
MS	⇒ Mato Grosso do Sul
MST	⇒ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	⇒ Organizações não Governamentais Sem Fins Lucrativos
PPGEduc	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PUC	⇒ Pontifícia Universidade Católica
SECAD	⇒ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade

SEMARH	⇒ Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Recursos Hídricos
UFGD	⇒ Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	⇒ Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	⇒ Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	⇒ Universidade Federal de Pelotas
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	⇒ Universidade Federal de São Carlos
USP	⇒ Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTAS SOBRE A AUTORA: pés na terra batida, coração nos sonhos	14
O avesso deseja revelar	24
1. NARRATIVAS INICIAIS A CAMINHO DA FLORESTA, MAR, TERRA, AR E ENTRE-MUNDOS	29
1.1. As questões que nos direcionaram: entre caminhos e atalhos	32
1.2. Objetivo Geral.....	35
1.3. Objetivos Específicos	35
1.4. Etapas de desenvolvimento.....	36
1.5. Gênero textual o ensaio teórico: por onde e como caminharemos pelos fios das teias dos saberes	37
2. ELABORAÇÃO E ESTRUTURA: AS ESCOLHA DOS FIOS PARA AS TESSITURAS	46
2.1 Recorte Literário: epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas na concepção expostas por Daniel Munduruku, os fios no Corpo, Mente e Espírito	52
3. IMERSÃO NA MENTE, CORPO E ESPÍRITO A EPISTEMOLOGIA DO BEM VIVER E AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS: Circularidade, Fios, Teias, Aranhas e Flores	54
3.1 Pedagogia no Corpo: a pedagogia do sentir.....	63
3.2 Pedagogia na Mente: a pedagogia do Apreender.....	87
3.2 Ressignificações e Pedagogia do apreender: Pensar em Circularidades; os ensinamentos das Aranhas, Teias e da Pedagogia da flor Sempre-viva	95
3.3 A pedagogia no espírito: pedagogia do Sonhar	130
4. LITERATURAS INDÍGENAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	148
4.1. Outros Saberes: Sujeitos Outros	154
5. TEXTOS E CONTEXTOS: um mergulho nas águas das acepções teóricas.....	170

FEITO PÁSSAROS COLORIDOS, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: completar sem finalizar os voos.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
APÊNDICE A: TCLE	213
APÊNDICE B: GALERIA DE FOTOS COM ALGUNS INSPIRADORES DA PESQUISA	214
ANEXO A: CODA.....	219

NOTAS SOBRE A AUTORA: pés na terra batida, coração nos sonhos

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo. (KRENAK, 2013)

Durante minha trajetória com os estudos sobre as temáticas indígenas, muitos questionamentos me cercaram. Minha primeira aproximação com as pesquisas direcionadas aos processos educativos dos povos indígenas, teve início no ano de 2005, quando fui bolsista de Iniciação Científica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Essa minha inserção inicial na pesquisa, se deu com o povo Guarani Mbya, na aldeia Itaxí – vejam figura 1 da aldeia localizada em Paraty Mirim, Sul Fluminense do Rio de Janeiro. Ao entrar na aldeia, logo me identifiquei com a arquitetura presente em grande parte das casas, que muito se assemelhava com a que nasci e morei até os meus nove anos de idade.

Minha escolha pelos estudos em questão, sempre foi muito segura e prazerosa, mas em diferentes espaços sou questionada sobre essa escolha, com indagações pejorativas do tipo: estudar “índios” traz possibilidade de trabalho bem remunerado? Tem concurso público nessa área? Você não acha difícil ir para uma floresta conversar com os índios? Você entende o que esses índios falam? Você acha que ainda existe índio puro no Brasil? Percebo nesses questionamentos, como inúmeras ideias estereotipadas e preconceituosas que ainda habitam os pensamentos de distintos grupos de sujeitos que compõem nossa sociedade contemporânea. Não raro, parte de educadores constituem esses grupos. O pouco conhecimento e reconhecimento da diversidade dos povos originários, vem historicamente, reproduzindo diferentes equívocos, tentativas de inferiorização, ocultamento epistêmico e pedagógico, silenciamentos literário e tentativas homogeneização desses povos. Fato que vem me atravessando com incômodo desde 2005, quanto me encantei/encontrei pelas/nas filosofias dos povos indígenas e me envolvi nesse universo fértil, através das trocas de saberes e da

pesquisa. Após esse encontro, nunca mais fui a mesma, isso é espetacular.

Figura 1 - Aldeia Itaxí



Fonte: EVARISTO. Arquivo pessoal, 2006.

Meu espaço de luta, quase sempre sofreu cerceamento, por outro prisma eu aprendi a falar – até gritar quando necessário, ou lançar mão da sabedoria do silêncio¹. Possivelmente, essa condição demarca minha busca por conhecer mais sobre os primeiros habitantes do país que atualmente chamamos de Brasil. Refletir sobre os questionamentos referentes ao meu tema de pesquisa, vem me trazendo inquietude e me faz tecer algumas relações que percebo como identificação. Nesse sentido, os questionamentos alheios me provocaram, também, autoquestionamentos e, passei alinhavar minhas mais antigas memórias e rastrear algumas pistas do meu encantamento pelos modos de ser/estar desses atores no tempo/espaço, não só na sociedade, mas no que a transcende. Essas buscas em diálogos com os alinhavos, me

¹ O Silêncio tem sentido de sabedoria e introspecção como modo pedagógico com possibilidade evitar os ruídos negativos que podem surgir nas falas desprovidas profundas reflexões. É um modo de compreender à importância de falas e silêncios em relação ao ser/estar no mundo, muito comum nas filosofias indígenas, que me representa atualmente. Mais adiante esclareço melhor sobre o silêncio.

apontam pistas, ou fios delas. Tenho encontrado alguns fios que vislumbram minhas identificações conectivas nesse cenário peculiar que me aproxima do meu tema de pesquisa, ou melhor, dos atores indígenas. Sobre os fios, falarei em breve!

Percebo como significativo o ato de revisitar as mais antigas memórias e as narrativas que me constituem como ser que, não se envergonha da própria história ou se vitimiza pelos diversos enfrentamentos vividos às margens de uma sociedade patriarcal, machista, classista e desigual. Contudo, me fortalece, me inspira como pessoa, mulher e educadora, me instiga a me posicionar com amorosidade e ética em meu cotidiano, nas relações que estabeleço como outros seres e com os elementos que compartilham comigo essa viagem entre-mundos.

Motivada a compreender as minhas identificações com os atores indígenas, me dispus refletir sobre suas formas de relação com a natureza, com a resistência, ausências, com a insistência para existir, mesmo diante das perversas tentativas de aniquilação e exclusão. Com meus autoquestionamentos e, com algumas respostas preliminares, percebi que, muitos fios se cruzam entre minha existência/vivências e a dos atores sociais de distintos povos indígenas. Fantástico isso. Somos muitos fios, somos teias!

Nesse sentido, em um feito pedagógico decidi tecer com mais profundidade e compartilhar com os leitores, minhas vivências a partir da minha infância que me marcaram e me constituíram como a mulher que se apresenta na atualidade. Mulher que, aprendeu com a grande mulher que me inseriu no mundo, desde bem cedo a necessidade da resistência e a insistência para escapar das armadilhas mais brutais. Vale mencionar que a vida da mulher que vive no campo, sem ter residência própria, sem formação, longe das políticas públicas, financeiramente dependente e exposta a violência doméstica a torna uma sobrevivente.

As tessituras pedagógicas e identitárias das minhas narrativas vivenciadas, nesse contexto é compreendida como uma teia de aranha² que se conecta, de modo esplêndido, em

² Refletir sobre a complexidade e os saberes que constitui a relação da aranha e das suas teias, faz parte das minhas ressignificações a partir de um texto do Escritor e Educador Daniel Munduruku. Para mais informações

que cada fio desempenha sustentação que interliga a outros pontos complexos. Admiro a tessitura estruturada por fios, entre eles, da amorosidade, os fios da educação, da arte, da estética, da poética e da política. Sobretudo, que se constituem como minhas denúncias e anúncios. A leitura que faço dessa teia, não só me apresenta como mulher, mãe, trabalhadora, pesquisadora e ativista, mas como um ser complexo, frágil, errante, solidário, solitário e, em constantes desconstruções e ressignificação. Talvez, todo esforço empregado, desde sempre, para ruptura dos nós que tentaram me aniquilar, não deixaram somente cicatrizes, mas o desejo intenso de através da educação, buscar alternativas possíveis de lutas coletivas compostas de (re)ação contra os diferentes modos de opressão, abusos, aprisionamento, silenciamentos em oposição a mim e a outros atores.

Ao retomar minhas memórias mais antigas, percebi que muitas eram vagas e, que precisava buscar mais elementos que pudesse esboçar a minha história e, então ver em que ela se aproxima com as histórias de vida de uma indígena. Recorri a minha mãe, familiares e retorno ao bairro em que nasci com o designo de revisitar as casas em que morei na primeira infância e as ruas que transitei em diferentes condições para (re)conhecer o meu percurso nesses entre-mundos, ou melhor nessa teia. Me vejo como a Dona Aranha³, que vive a tecer mesmo durante o sonho. Sonho, sonho muito, elaborei e ressignifico as minhas e as nossas teias. Sigamos nessas teias da vida e reaprendendo a sonhar!

Sou filha agricultores, que não eram proprietários das diversas casas em que moraram e nem da terra que cultivavam. Minha mãe – uma guerreira, refugiada da seca na Paraíba, passou parte da juventude na Zona Sul do Rio de Janeiro, trabalhando como empregada doméstica, visto que, com pouca escolaridade, as oportunidades eram restritas. Na década de 1970, ela conheceu o meu pai e juntos foram morar em um bairro chamado Coletivo, em Seropédica- RJ. Meu pai saiu de Itaocara-RJ, onde desde cedo era agricultor sem-terra, e veio tentar uma vida melhor na Capital do Rio de Janeiro. Ele e seus irmãos não frequentaram por

pesquisar no livro, Coleção Tembeta, Daniel Munduruku, Rio de Janeiro, Beco do Azougue Editorial Ltda, 2018.
3 Modo carinhoso de denominar a aranha que me identifico a partir da minha trajetória.

muito tempo a escola e, no caso dele não foi alfabetizado – nem assinava o próprio nome. Sem conseguir sobreviver na cidade, resolveu buscar oportunidade de trabalho no campo, já que nele trabalharia como agricultor sem ser cobrado formação.

Figura 2 - Alexandre Joaquim da Silva



Fonte: EVARISTO. Arquivo pessoal, 2023.

As características físicas do meu pai e a localização de nascimento, me levaram a refletir sobre a possibilidade de ele ser indígena. Resolvi buscar informações com meus tios e primos sobre as origens do meu pai, falecido em 2005. Foi então que, depois de muitas conversas, descobri que meu avô paterno se chamava Alexandre Joaquim da Silva (fig. 2). Segundo meu tio, o meu avô era filho de uma indígena – não soube informar o povo, com um branco. A indígena foi assassinada e meu avô, ainda pequeno, foi levado com os assassinos onde ficou por muito tempo e depois fugiu. Imagino com angústia, tamanha violência vivida

por meu avô Alexandre e os demais que, perderam suas vidas e precisaram se reconstruírem. Como as informações que tive, foram poucas, se comparadas a minha curiosidade, desejo em breve, ir até Itaocara⁴ e como os dados que tenho, mais os documentos do meu pai, identificar melhor minhas identidades, sendo uma dela, possivelmente indígena. Nunca foi fácil a vida dos meus pais no Rio de Janeiro, para aonde vieram na esperança de uma vida melhor. Destaco que era uma sobrevida nessa exploração profissional a qual viviam sob controle dos patrões, da classe média alta da cidade e na Zona Rural dominada pelos proprietários das terras. Mas sobreviviam! Isso, sobreviveram!

Instalados em uma casa⁵ emprestada por minha tia paterna, abastecida com água de poço, sem energia elétrica, coberta por sapê, com chão de terra batida e paredes revestidas por barro vermelho, viveram por anos. Vale informar que meus pais trabalhavam em grandes propriedades em forma de “meeiros⁶”. Ali, em uma casa de pau à pique – ver a figura 3 que apresenta semelha, minha mãe passou toda sua gestação, sem pausar o trabalho na roça e o doméstico. Desse modo, permanecemos naquela casa parte da minha primeira infância. Longe da Zona Urbana, minha mãe não teve assistência médica e o parto foi feito por uma parteira chamada Enedina. Com grandes problemas durante o parto, por horas de tentativas, tendo poucos recursos e na ausência de instrumentos necessários para a parteira ajudar no procedimento, o sal grosso em pedaços foi usado como utensílio cortante, algo bem natural. Após meu nascimento minha mãe ficou muito debilitada, fato que a impediu de ter outros

⁴ A Aldeia da Pedra, antigo nome de Itaocara, foi fundada pelo capuchinho italiano frei Tomaz e era habitada pelos índios Puris e Coroados, que viviam em constantes conflitos. Com o intuito de controlar a situação, seguiram para a localidade o frei Ângelo Maria de Luca e frei Vitório Cambiasca, iniciando o processo de colonização. O topônimo **Itaocara**, é um vocábulo tupi formado dos termos: ita, que quer dizer pedra e ocara, praça, terreiro. Fonte:

<https://www.camaraitaocara.rj.gov.br/historico#:~:text=O%20top%C3%B4nimo%20Itaocara%2C%20%C3%A9%20um,de%20origem%20s%C3%ADria%20e%20libanesa.>

⁵ Em 20 de junho de 2021, retornei ao bairro, acompanhada de minha mãe, onde se localizava a casa, com o objetivo de observar as condições da região e procurar vestígios da casa. Não há nenhuma marca que caracterize moradias, apenas terras cercadas para criação de gado de posse de grandes empresários de origens europeias.

⁶ Relação de trabalho em que o proprietário cede, por temporada, parte de suas terras ao agricultor para cultivo e, com isso receber um percentual do lucro obtido.

filhos. Penso ter superado meu primeiro desafio, nascer.

Figura 3 - Casa Guarani construída no Museu do Índio-RJ



Fonte: MUSEU DO ÍNDIO, 2013.

A população daquele bairro, vivia as margens da sociedade, ou seja, entre-mundos, sem acesso aos direitos básicos, sem assistência do estado, como parte de grupos excluídos, desimportantes e invisibilizados. Situação muito semelhante à de muitos povos indígenas, tanto no passado como na atualidade. As crianças, como eu, à época não costumavam tomar vacinas por dificuldades de acesso e muitas adquiriam doenças que já haviam sido erradicadas nos grandes centros. Com 9 meses contraí coqueluche e longe de hospitais foi desafiador para minha mãe cuidar de mim, apenas com doações de remédios sem prescrição médica e com ervas medicinais. À época da coqueluche, comecei a sentir o peso da mão masculina, meu pai pela primeira vez me bateu fortemente, irado com minha rejeição de beber o remédio. Minha tentativa de não tomar o remédio gerou com isso uma pirraça que fez com que minha mão

batesse no vidro do remédio que quebrou com a queda. Essa violência eu e minha mãe vivíamos com frequência e em silêncio doloroso. Creio ter ultrapassado mais um limite. Venci a coqueluche! Infelizmente, não vencemos a violência do meu pai que continuou enquanto convivemos e antes de sua doença e morte por complicações cardíacas causadas por arritmia.

Minha infância foi complicada, contudo, feliz por todo amor e cuidado da minha mãe. Quanto ao meu pai, a violência física e psicológica sempre foi a sua prática, infelizmente. Desde bebê acompanhava meus pais para a roça e estava diretamente inserida nos ambientes de trabalhos deles como agricultores e feirantes. Como as dificuldades financeiras eram constantes, eu e minha família vivíamos um tanto quanto isolados durante os dias que não íamos para feira. Os nossos passeios, aconteciam em dias e horários específicos, para casa de vizinhos que tinham televisão e gentilmente permitia que outras famílias assistissem ao noticiário e a novela noturna. Esses passeios eram esperados e tão prazerosos que traziam expectativas de momentos agradáveis, não apenas pela programação da televisão, mas para nós crianças, a oportunidade de brincar em conjunto. Lembro com carinho desses encontros e dos momentos de felicidades lúdicas com meus colegas. Fora desses momentos a realidade violenta dormia e acordava comigo e com minha mãe. A ambiguidade se mantinha nessas relações cotidianas: éramos marginais para o estado e presas fáceis de um homem violento e alcoólatra. Mas eu e mamãe seguíamos unidas, resistentes ePersistentes, outra similaridade com os povos indígenas. Não nos pararam!

Aos 7 anos, minha mãe foi ao cartório – sem o meu pai que não me registrou como filha, fazer o meu registro de nascimento para conseguir ser matriculada na escola. Para chegar à escola, eu e meus amigos andávamos a pé cerca de 8 quilômetros, período do dia em que nossos pais ficavam nas lavouras. Durante o trajeto, brincávamos muito e, quando chegávamos à escola, além de cansados e suados havíamos perdido ou esquecido pelo caminho, parte do material escolar. Em síntese, a distância não era a etapa mais difícil, o tenso era a escola em si que, por sinal, estava sob o domínio do regime de Ditadura Militar. Naquele

espaço, eu não via sentido e não comprehendia o que ouvia, me incomodava ficar sentada por longas horas e ainda ter de pedir para ir ao banheiro. Me sentia confinada. Nada disso fazia sentido para mim, já que, desse modo, sentia-me presa e percebia a escola como um castigo, um lugar feio e frio, com professores que gritavam muito para manter a ordem. Essa ordem, dentre outras, por exemplo, era a de que todos alunos ficassem sentados em silêncio e, após concluídas as tarefas, ficassem de cabeça baixa sobre a carteira, aguardando as próximas determinações. O fato de eu não ver sentido naquele modelo escolar me rendeu várias reprovações escolares. A Dona Aranha, não elaborava suas teias com prazer.

Meus pais, já não suportando mais a situação de exploração do trabalho nos sítios, além das constantes mudanças de residências, todas as vezes em que saímos para trabalhar em outros sítios, assim decidiram buscar outras formas de sobrevivência. Nesse período, eu tinha 9 anos de idade, quando com muitas negociações para financiar, minha mãe conseguiu comprar um terreno em um loteamento em outro bairro de Seropédica, chamado Jardim Maracanã. Meu pai se aproximou de um pequeno grupo de agricultores estruturado politicamente, com o objetivo de lutar para ter sua própria terra. Surgiu então, o início da articulação com outros grupos que se organizaram e passaram a compor o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, da região de Seropédica, Queimados e Paracambi. Com isso, outro tipo de luta teve início: a luta política organizada nos acampamentos rurais pelo direito à terra. Como os assentamentos da época não possuíam escola, eu e minha mãe não ficávamos neles. Depois de muitos anos de assentamento, a posse da terra aconteceu oficialmente para meu pai.

Mesmo com a realização do sonho de meu pai, nossa vida financeira não mudou muito, visto que a posse da terra não garantiu condições plenas aos trabalhadores rurais em virtude das políticas para pequenos produtores, as quais eram inefficientes para atender às suas demandas. Nesse ínterim, foi iniciada a construção de nossa casa própria e, antes da finalização da obra, nos mudamos para ela. A vida teve mudanças positivas em vários

contextos. O fato de meu pai passar grande parte dos dias no sítio em Paracambi, eu e minha mãe não éramos vítimas constantes de sua violência, mas esporádicas quando ele vinha nos visitar. O novo bairro em que residíamos, tinha uma escola pública bem perto de casa e, com isso, ficou mais confortável ir à escola, o que não significava considerar prazeroso o ambiente o educativo e sequer a pedagogia praticada. Por muitos anos, não obstante relutasse contra a obrigatoriedade de frequentar a escola, nunca saí dela enquanto era criança, porque minha mãe não permitia, ao contrário do meu pai que não se importava com minha saída da escola. Em razão disso, sou extremamente grata a minha mãe. Com a adolescência eu só queria parar de estudar, aos 17 anos de idade interrompi meus estudos e fui buscar meu grande sonho, ter minha família e ser mãe. Depois de ter meus 2 filhos, em dois momentos retomei meus estudos, em um deles desisti anos depois, mas posteriormente retomei e até essa data permaneço estudando e sentindo um prazer incrível.

No ano de 2004, ingressei na universidade, precisamente na UFRRJ, espaço no qual continuo minha formação até esta data, agora como doutoranda. Como já mencionado, em 2005, comecei participar de um grupo de pesquisa, cuja temática central era a educação escolar indígena. Quando comecei estudar as questões teóricas e suas relações com a temática indígena, pude, então, avançar na compreensão acerca da complexidade inerente a esse campo de estudo. No caso daquele grupo de pesquisa, não faltou motivação para estudar as questões indígenas, porque acreditava, que de algum modo, fazia parte de um todo que forma a minoria política e econômica do Brasil. Percebo que, falar dos indígenas é falar de excluídos e de resistência, e falar desses pontos me fazem lembrar a minha história. Voltei a elaborar novas teias. Nas graduações, no mestrado e no doutorado!

Como já anunciei, a Dona Aranha não pára de fiar. Em uma relação dialógica, de companheirismo e cumplicidade – entre parentes, amigos e outros seres, os fios da tese seguem em construção e não formarão somente uma teia, mas múltiplas. Os fios são pontes, me permitirão transitar entre as epistemologias e pedagogias indígenas, nas teias do doutorado

e no pós-doutoramento, que fazem parte do plano.

Em uma pausa nessas minhas narrativas, concluo, com duas falas complementares ao exposto neste espaço: “lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS, 2005, Introdução). “Eu direi que no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Acho que o problema é provar quem não é índio no Brasil. Resposta política à resposta (isto é, à pergunta) política que se oferece ao antropólogo” (CASTRO, 2013, p. 7).

O avesso deseja revelar

Eu vi um menino correndo
 Eu vi o tempo
 Brincando ao redor do caminho daquele menino
 Eu pus os meus pés no riacho
 E acho que nunca os tirei
 O Sol ainda brilha na estrada, e eu nunca passei
 (Caetano Veloso)

Uma possível dificuldade humana e, não raro, feminina é expor os monstros ocultos que dormem e acordam conosco. Percebo que há importância pedagógica em nossos anúncios e denúncias, no mínimo em duas frentes: 1-de algum modo, lançam feixes de luz que permitem ocupar aqueles lugares mais sombrios, que nos mantêm reféns de nossos traumas resultantes de violências físicas e/ou simbólicas; 2- se apresentam como facilitadores motivacionais para outras pessoas refletirem sobre possíveis formas e abrirem as caixinhas de

anúncios e denúncias das mais diversas questões.

Em uma sociedade patriarcal, branqueada e classista, infelizmente, expor nossas narrativas que apontam dores e violências podem, em alguns momentos, desencadear uma série de críticas rasteiras e tentativas de silenciamentos. Fato. Muitas vítimas se calam com receio dos possíveis estigmas que receberão, entre elas o de ser consideradas como vitimistas⁷ ou oportunistas. Comigo não é diferente e, por muitas vezes, já ouvi da pessoa com quem me relatei por longa data, que eu estava me colocando num lugar de inferioridade⁸ e vítima do “universo”. Essas falas não só me machucaram como também me fizeram optar por manter o silêncio que por anos sustentei. Porém, com o passar do tempo, notei que eu não me via “vestida com a roupa” que apontava ao me julgar como uma vitimista. Percebo que, fui vítima sim e, como tal, não busquei isso como meio de alguma promoção social ou financeira. Logo, desejo denunciar alguns tipos de violências pelas quais vivi em minha trajetória, espero que meus relatos sejam pedagógicos ao ponto encorajar outras pessoas/mulheres no sentido de não silenciarem os abusos e, consequentemente seus traumas. Vale lembrar que, todas essas narrativas corroboram com minha identificação com o meu tema de pesquisa, uma vez que, por séculos, esses atores indígenas sofrem diferentes tipos de violências.

Como já relatado, a violência masculina foi iniciada ainda quando eu era bebê com apenas 9 meses. As primeiras violências que vivi foram contadas pela minha mãe, ela sofria com o meu pai antes mesmo do meu nascimento. Longe da família que morava na Paraíba, ela não tinha apoio ou meios de sair da relação abusiva que vivia com meu pai. Sendo um alcoólatra, todas as vezes em que ele consumia bebidas alcoólicas ele nos agredia. Não bastava para ele bater em minha mãe, ele precisava também me agredir para que ela sofresse ainda mais. Era um ciclo rotineiro, fui crescendo aprendendo a fugir e tentando evitar as agressões, mas nem sempre era possível escapar dele. Ele tinha um hábito de assoviar quando estava chegando e aqueles assovios me traziam pavor, pois eram o indício de que o

7 Trarei adiante a diferença entre vítima e vitimista

8 Gaslighting foi o que vivi e, mais adiante, esclareço o que é.

sofrimento estava bem próximo. Minha mãe desenvolveu a habilidade defensiva de me pegar no colo e pular a janela e seguia comigo para um laranjal aonde passávamos a noite escondidas dele. Essas noites no laranjal, além do pânico ao ouvir ele gritando pelo quintal à nossa procura, precisamos ficar em total silêncio e tentando manter a inércia mesmo com as picadas dos insetos. Nunca consegui esquecer a fala da minha mãe durante nossas noites no laranjal: “fica quietinha, porque as mordidas dos bichos doem menos do que as mãos do seu pai”. Por anos eu tive aversão a noite e aos finais de semana, visto que, esses períodos eram típicos para ele ir ao bar. Por outro lado, eu amava os dias chuvosos, pelo fato dele não sair de casa para beber. Confesso que superei o medo da noite, mas continuo encantada pela chuva, me sinto visitada por uma proteção dívida que me traz quietude e contentamento. A chuva que aparentemente me trazia proteção e alívio na infância é a mesma que atualmente me faz sentir acompanhada por algo maior e intenso.

As distintas tipificações de assédios, carecem ser mais debatidas e combatidas. Inclusive nas Instituições de Ensino. Sendo um assunto com muitos *tabus* e que, ainda passam impunes, mesmo no século XXI. Os povos indígenas, as indígenas carregam em suas existências inúmeros casos chocantes de assédio dos mais variados tipos. Em conversas com algumas indígenas, as quais não tenho autorização para indicar nomes, ouvi relatos dolorosos de assédios sexuais e psicológicos. Quando ouvia esses relatos, me recordava dos assédios sexuais que sofri e não havia contado nem para minha mãe. O sentimento da pessoa que sofre assédio é muito confuso, pois há um constrangimento e um sentido de culpa, mesmo que infundado. No meu caso, as memórias surgiam como se fosse um filme em que as cenas eram turvas, porém, reais ao ponto de eu identificar pontos como: meus pés ainda pequenos, empoeirados, descalços no quintal de casa e as falas do assediador. Nunca houve toque físico – nesses assédios citados neste parágrafo, somente pedidos que, na vida adulta pude identificar o sentido pervertido e leviano.

O insano de tudo isso é perceber que eu passei a me sentir culpada e suja por isso.

Conviver com aquelas lembranças que me mostravam que eu era bem pequena pelo tamanho dos meus pés, me assustaram e nunca consegui esquecer o nome do vivente. Montando uma linha cronológica, das pistas ditas por minha mãe da idade que tinha quando morei naquele sítio, percebi que o tamanho dos meus pés era compatível com a idade mencionada por minha mãe, 4 anos. Por se tratar de um bairro rural com poucos moradores e, com o passar dos anos, nós moradores mudamos para outro bairro próximo, por algumas vezes vi o vivente entrar no mesmo ônibus que eu. Era angustiante rememorar aquelas cenas e permanecer calada. Questiono-me como uma criança de 4 anos conseguiu notar, ainda que de modo latente à época, que estava sendo desrespeitada por um adulto e, que mesmo sem a violência física, toda aquela exposição me trouxe tantas angústias. Na pré-adolescência outro fato semelhante aconteceu com amigos do meu pai e isso só me fez perceber que gestos e palavras de assédios nos marcam duramente.

Aos 49 anos (2021), finalizei um relacionamento abusivo que me levou ao fundo do poço, ao ponto de por um tempo perder o desejo de viver, todavia com o acolhimento, cuidados médicos e terapia fui ressurgindo das cinzas. É inconcebível compreender que vivi *gaslighting*, e assédios de um homem branco, de esquerda, de classe média e que “atua” como professor que se intitula freiriano. A grande diferença desse abuso, é que eu não me calei, pois denunciei oficialmente dentro e fora da universidade e depois de muita reflexão lancei mão do princípio formativo **Indignação Ética⁹** da **ComVivência Pedagógica** e iniciei uma luta por respeito e dignidade do meu corpo/psicológico como aluna, mãe, educadora e ativista. Esse meu processo de luta por **respeito** teve início, porém jamais terá fim, pois se tornou parte de meu projeto pedagógico e de vida.

Percebo que, ao começar pelo meu pai eu tive algumas experiências traumáticas com homens que repercutem até hoje em minhas memórias. Passei a ter um certo medo, porém superior ao receio, atualmente, cresce em mim, uma força enorme que me move numa corrida

⁹ Será apresentada a definição em outro capítulo desta tese.

por luta e justiça. Minha luta contra a subjulação/encobrimento dos corpos, mentes e espírito femininos, se tornou sociológica, e o meu desejo é que essa luta reflita positivamente nas vidas de outras mulheres, indígenas ou não. Declaro que, cada um de nós educadores, não podemos mais sentarmos na confrontável cadeira dos omissos e ou dos coniventes com posturas abusivas dentro ou fora das Instituições de Ensino. Nossos discursos libertadores precisam se configurar em práticas cotidianas ao combate às posturas patriarciais, machistas e opressoras. Precisamos olhar com carinho e amparar, principalmente, as populações mais vulneráveis aos assédios nas relações de poder – vertical principalmente, e ouvir atentamente o que tentam dizer as vítimas dessas barbáries.

Sugestão de leitura e filme:

- Livro: **Terra Grávida**. *Betty Mindlin*. Record, 1999.
- Filme: **Uma Mulher Pensando**, *Thuē pihí kuuwi*. Direção: Aida Harika Yanomami; Roseane Yariana Yanomami; e Edmar Tokorino Yanomami, 2023.

1. NARRATIVAS INICIAIS A CAMINHO DA FLORESTA, MAR, TERRA, AR E ENTRE-MUNDOS

Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco. (Paulo Freire)

O início desta tese, em forma de ensaio teórico, se dá com dois esclarecimentos essenciais. A escrita desta tese foi datada em dois momentos de grave tormenta e abalo mundial, causada pela pandemia do covid-19 e a invasão russa à Ucrânia. Ou seja, em um contexto histórico de caos mundial, em que desde 2019 um vírus e suas variantes, junto a outras mazelas humanas através da guerra potencializadas pela precariedade institucional vem dizimando milhares de vidas. Nesse contexto foi desafiador, persistir com a empreitada de estudar e escrever, diante de tantas incertezas, solitude e angústia que enfrentamos, mas como ativista, educadora e pesquisadora, certa da importância desta tese, prossegui ambicionando uma escrita de relevância para os educadores ambientais e a sociedade que, carece conhecer outras epistemologias e pedagogias, as indígenas, que aprofundam na importância das relações afetuosas entre os seres humanos, encantados e natureza. Parte deste parágrafo foi datado em 14 de abril de 2021, dia em que o Brasil registrou oficialmente 3.459 mortes ligadas à covid-19 nas últimas 24 horas, segundo dados divulgados pelo Conselho Nacional de Secretários da Saúde – CONASS (MINDS, 2021).

Por conseguinte, os ataques da Rússia à Ucrânia. Novamente, a dor, as incertezas, a degradação humana e ambiental assola em escala mundial. Relatos do início da guerra foram noticiados no início da madrugada de 5^a feira, 24 de fevereiro de 2022. De acordo com as autoridades da Ucrânia, os russos já atingiram ao menos 25 regiões do país. A informação foi divulgada pouco depois de o presidente da Rússia, Vladimir Putin, ter anunciado uma “operação militar especial” no país vizinho (O PODER, 2022). Há quem pense que, essa

guerra não afeta em nada os povos indígenas, esse pensamento é infundado e nefasto. As guerras potencializam o poder das mazelas que nossa espécie demostrar possuir, ainda que de forma latente e, em um mundo globalizado, imerso em disparidade econômica, destruição ambiental e injustiça social, seria impossível os povos indígenas e seus territórios não sofrerem algum tipo de impacto.

O presidente do Brasil – eleito em 2018 teve mandato presidencial até 31 de dezembro de 2022, desde sua posse em 2019, demonstrou claramente um desrespeito aos povos indígenas e ao meio ambiente. Inúmeras tentativas de legislar nos territórios indígenas, com a liberação da mineração e outros tipos de extrativismos que favorecem as atividades comerciais de grandes empresários do ramo do agronegócio, da mineração e do extrativismo/apropriação de conhecimentos referente as plantas medicinais de modo ilegal e arbitrário, com interesse financeiro e sem temer qualquer tipo de penalidade por parte do estado. A situação trágica dos yanomami que através nos noticiários foi revelada ao mundo, pode ser um dos exemplos da necro política do período de 2019 a 2022. Por essa ótica, é possível afirmar que, desde a invasão europeia até na atualidade, os povos indígenas são massacrados em diferentes frentes: epistêmica, pedagógica, territorial, corporal, cosmo política e ambiental. É preciso desmistificar a ideia que os povos indígenas estão deslocados da sociedade atual como figuras folclóricas e essa questão passa pela educação.

Usando a triste realidade da invasão da Rússia à Ucrânia o presidente à época Jair Bolsonaro investiu novamente, para aprovar seu projeto antigo de invadir territórios indígenas e retirar deles seus elementos naturais, que são sagrados como seus corpos. É preocupante a situação em que a guerra está sendo usada para justificar o genocídio indígena e a degradação ambiental, que tem o poder de atingir todas as espécies existentes no planeta. Aponta

a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) alerta sobre a manobra política de Bolsonaro para legalizar crimes nos Territórios Indígenas, usando como desculpa a recente guerra iniciada entre Rússia e Ucrânia. O argumento é de que o conflito entre os dois países europeus prejudicará o comércio de

fertilizantes à base de potássio e que é preciso aprovar um Projeto de Lei (PL) no Congresso Nacional para explorar o mineral em territórios indígenas (APIB, 2022 s/p).

É necessário ter ciência que:

a existência de potássio na Amazônia já foi registrada há décadas, porém o mineral se encontra em condições de difícil extração. Mesmo que aprovada, a viabilidade desse empreendimento teria altos custos logísticos e operacionais, podendo implicar seu custo ser ainda maior do que sua importação. Mesmo que o PL 191 fosse aprovado agora, levaria anos até a exploração das jazidas, mais uma vez não justificando a abertura de mineração nos territórios indígenas para esse fim no momento. Além de tudo, teria um impacto gigantesco nas taxas de desmatamento e nos direitos dos povos indígenas e comunidades locais, aumentando os conflitos territoriais (APIB, 2022, s/p).

Adianto ao leitor que, ao final da tese, ele não encontrará respostas a todos questionamentos sugeridos ou menos ainda uma conclusão estática. Não é a proposta apontar certezas, fechar questões, ensinar aos educadores utilizar as literaturas indígenas no cotidiano escolar, descrever especificidades de cada povo indígena e suas pedagogias... espero provocar novos questionamentos e escolhas eletivas de meios de tensionar a formação docente reducionista de educadores ambientais e, prosseguir em defesa da perspectiva decolonial de tal formação.

Esclareço que, em diferentes partes da tese cito a palavra **Parente**, referente aos indígenas. Informo que o sentido ou o significado da palavra Parente, a qual robustece a pesquisa, não é de conhecimento de todos, intento descrever. Parente não é só uma palavra, mas um conjunto de simbologia que integram fios conectivos dos atores indígenas as suas identidades, afetividades, coletividades, histórias, narrativas e subjetividades que formam suas teias. Em meus primeiros anos de pesquisas, tive o equívoco de acreditar que, o modo de denominar alguém como Parente, entre os indígenas, estava restrito a outro indígena, independente de qual povo pertencia. Esse equívoco foi desfeito depois que iniciei trocas de conversas com amigos indígenas e buscas mais aprofundadas nas literaturas.

Parente não é uma palavra aleatória que carrega expressão comunicativa das tradições dos povos originários. Esta além desse sentido. **Parente** pode ser compreendido como uma construção ancestral, social, afetiva, complexa e simbólica entre os indígenas. Parentes, são outros indígenas, elementos da natureza como água, ar, rios, animais, árvores e outros seres encantados que eles os reconhecem como seus parentes. É um modo respeitoso, amoroso, identitário de chamar ou denominar, ao modo indígena ao encontrar ou falar (d)essa gama de sujeitos, natureza e seres outros. Há para os indígenas o sentido de pertencimento e identidade nesse **Parente**, percebia com frequência quando eles chamam um não indígena de amigos, por exemplo. Todavia, em conversa com meu orientador o Prof. Dr Mauro Guimarães ele esclareceu que entre os Krahô, quando eles fazem o ritual de batismo de um não indígena e dão seus nomes, faz do ibanthu – batizado de um parente. Ao logo desses anos de minha relação de amizade com sujeitos indígenas, percebo que, a maioria me chama de amiga ou guerreira. Fato comum nas falas deles com pessoas mais próximas, como gesto de carinho e confiança, mas parente tem direcionamento mais específico em diferentes povos, como no caso dos Krahô.

É relevante informar ao leitor que tese está estruturada em cinco capítulos, que por sua vez têm subdivisões e cada títulos e suas derivações estão anunciados no Sumário.

1.1. As questões que nos direcionaram: entre caminhos e atalhos

A partir dos olhares que fornecem compreensões, das lacunas teórico-metodológicas que fragilizam a formação de educadores ambientais, surgiu a proposição da pesquisa, que consiste na epistemologia do Bem Viver e das pedagogias indígenas, especificamente com recorte a concepção do escritor indígena Daniel Munduruku. Daniel vem discutindo, em parte de suas obras literárias, processos educativos indígenas que ele considera marcante em seu

povo. Ele descreve sobre Educação no Corpo, para Sentir; Educação na mente, para apreender e Educação no espírito para sonhar. Meu propósito consiste em refletir sobre esses processos e os percebo como a Pedagogia do Parente Munduruku, assim os priorizei como recorte, com desejo de apontar minhas ressignificações sobre essas pedagogias.

Ainda na esteira da defesa e no anseio de inserção das literaturas indígena como aporte decolonial na formação docente, se dá por algumas questões. Quando ingressei no Ensino Superior em 2004, comecei a notar a pouca visibilidade das temáticas indígenas nos currículos e nas narrativas dos docentes nas duas licenciaturas que cursei. Vez ou outra o tema surgia, mas não com frequência e carente de aprofundamento devido. Questiono, como as literaturas indígenas não vêm ocupando os currículos e as ementas das disciplinas, como leitura “obrigatória”? Quais os motivos dessas invisibilidades literárias como referencial teórico? Quais as possíveis negativas imaginárias que vêm historicamente se contrapondo as pedagogias indígenas e a epistemologia do Bem Viver?

Diante de conquistas, após lutas dos movimentos sociais indígenas e apoiadores há inúmeras Leis, sejam em âmbitos Federal, estaduais e municipais que asseguram direitos aos povos indígenas. A exemplo, a Constituição Federal de 1988; a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008. Tal Lei Federal 11.645, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com todas essas conquistas legislativas observo as implantações que se estabelecem no discurso e no papel, porém a implementação no cotidiano formativo e no fazer pedagógico de muitos docentes, essas leis não são devidamente efetivadas. Fato que busco tensionar com objetivo de desconstrução desse paradigma de ausências epistêmicas e pedagógicas dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, a proposta tem duas fundamentações que interagem e se complementam. A primeira tem como propósito robustecer a relevância da epistemologia do

Bem Viver e das pedagogias indígenas como aporte teórico-metodológico nos currículos acadêmicos da formação de educadores ambientais, e outros educadores. Advogo o princípio da importância que há nos saberes ancestrais, na cosmovisão dos povos indígenas e de sensibilizar aos educadores ambientais, quanto à difusão e valorização desses conhecimentos e da primeira pedagogia praticada no país que recebeu o nome de Brasil, em suas reflexões e ações.

A segunda é subdividida em:

- I. Argumentar sobre a importância pedagógica dos conteúdos de materiais de autorias indígenas, não só os livros, mas de outras fontes como, filmes, bioarte, pinturas, músicas e danças;
- II. Discutir sobre a relação parental entre a preservação ambiental e os povos indígenas e como essa chave propõem a descolonização da formação/ação dos educadores ambientais;
- III. Sugerir ao leitor no decorrer desta tese, indicações de obras literárias indígenas e filmes.

A percepção que trago dessas propostas fundantes da tese, se apresentam como desejo de refletir, ressignificar e dialogar com saberes tradicionais e científicos sem classificá-los, mas como necessários à formação docente. Com empenho espero fundamentar a concepção que defende a importância dos saberes ancestrais, como referências que sustentam milenarmente outros modos de vida e que são imprescindíveis, em tempos de crise civilizatória, para a construção de outras formas de socializar o conhecimento e proteger a nossa casa mãe que nos acolhe com tudo que precisamos para nossa efêmera estadia. Como educadora/pesquisadora percebo o compromisso pessoal, social, ético e profissional que tenho na descolonização que se faz necessária na sociedade dita moderna. Descolonizar é liberar nossos olhares, libertar nossos pensamentos e ação e, partir para a incrível imersão no respeito

as diferenças e reconhecimento das contribuições de sujeitos outros, que nesta tese são os povos indígenas, no passado e na contemporaneidade.

Corroboro que o objetivo central desta tese está conectado a primícia de que a epistemologia do Bem Viver e as Pedagogias indígenas, através das literaturas nativas se façam presentes nas discussões e nos currículos dos espaços formativos acadêmicos, como protagonistas e não como sujeitos lendários. Almejo com a tese, fruto de pesquisas iniciadas em 2005, compartilhar com os leitores minhas ComVivências¹⁰ Pedagógicas, argumentos e inquietações que trazem motivação para junto a outros refletir e buscar alternativas que possibilite rupturas do modelo dominante formativo e inserção dessas epistemologias/pedagogias de modo efetivo/afetivo no espaço escolar e em nossas relações com a Educação e com o meio ambiente.

1.2. Objetivo Geral

Apresentar e subsidiar os aspectos epistemológicos e relações pedagógicas dos Povos Indígenas – por meio de suas literaturas, como apporte de referencial teórico-metodológico decolonial à formação/ação de educares ambientais.

¹⁰ Abordarei em outra seção da tese, sobre este conceito concebido pelo meu orientador prof. Dr Mauro Guimarães e outros (as) pesquisadores (as) do grupo de pesquisa

1.3. Objetivos Específicos

- Expor a relação fundante da epistemologia do Bem Viver indígenas para perpetuação das Pedagogias indígenas no passado e na contemporaneidade;
- Recorrer as colocações e as obras do escritor indígena Daniel Munduruku, como recorte literário, para asseverar a epistemologia e a pedagogia do parente Munduruku, denominadas pelo escritor como: Educação para Sentir/ no corpo; Educação para Apreender/na mente e Educação para Sonhar/no espírito;
- Anunciar indicadores teórico-metodológico das contribuições da epistemologia do Bem Viver e das Pedagogias indígenas, suas diversidades culturais e saberes, atendendo a lei 11.645/08, em interlocução com a proposta da ComVivência Pedagógica.

1.4. Etapas de desenvolvimento

- Levantar fontes escritas, narrativas e minhas ComVivências Pedagógicas como nota explicativa com atores indígenas para substanciar os objetivos anunciados;
- Buscar relacionar a importância dos conhecimentos tradicionais e ancestrais indígenas, em diálogo com os referenciais teórico-metodológicos ditos como acadêmicos, para a formação de educadores ambientais em perspectiva decolonial;
- Indicar e apresentar fonte digital de *live* que realizei junto a colaboradores sobre a temática da tese; opções de obras de escritores indígenas, com objetivo de apontar

possibilidades para estudo e pesquisa sobre diferentes temas e níveis de ensino. É necessário deixar explícito no texto que, tais sugestões não se caracterizam como prescrição estática, mas que se faz necessário estudo prévio e relação contextualizada como planejamento docente;

- Elaborar a interlocução entre os referenciais produzidos e coletados da epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas, com os princípios formativos da ComVivência Pedagógica para a construção de indicadores teórico-metodológicos que subsidie a formação de educadores ambientais.

1.5. Gênero textual o ensaio teórico: por onde e como caminharemos pelos fios das teias dos saberes

A proposta teórico-metodológica que nos incorre, para a escrita da tese, não foi considerada entre as opções mais aproximadas aos objetivos almejados nos primeiros meses de escrita do texto. Ela surgiu durante muitas reflexões, questionamentos e inquietações. Não foi uma escolha casual ou individual. A escolha pelo ensaio teórico tem sua gênese em duas dimensões que se conectam como fios que dão origem a uma teia que nos permite ler e refletir sobre as propostas defendidas na tese:

- A sugestão do orientador prof. Dr. Mauro Guimarães, que sabiamente apontou o ensaio teórico como forma de elaboração da escrita do texto, ao perceber forte relação com a originalidade da proposta e a possibilidade de apontar com mais clarezas nossas tentativas de revitalizar a centralidade da ciência na escrita acadêmica com a contribuição dos saberes ancestrais;
- A ambição da autora em se colocar em constante diálogo com as literaturas – em

sentido amplo –, e suas vivências que resultaram em experiências com diferentes atores indígenas. A definição do ensaio teórico, nos apontou um caminho inspirador e promissor de apresentar a academia e aos leitores nossas ressignificações acerca da epistemologia do Bem Viver e Pedagogias indígenas, como ela vem apresentada nos livros indígenas e sua importância na formação/ação de educadores ambientais.

Nosso interesse pelo uso dessa forma textual do ensaio teórico tem relação com conhecimento/experiência autoral e partilhado para a elaboração da tese. Tem afinidade não só com reafirmar ou negar o que o(s) outro(s) declara, porém, ter maior amplitude para exercer o processo criativo ao apontar outras narrativas em diálogo com o já mencionado através desse(s) outro(s). Percebemos que, por meio do ensaio teórico, teremos diversidades de narrativas entre NÓS e, que seremos afetados ao mesmo tempo em que afetaremos educadores que desejam transformação social, ambiental e educacional.

Partimos dessas concepções para embasar nossa escolha teórico-metodológica utilizando um gênero textual que, não está engessado na perspectiva positivista dos métodos e técnicas das pesquisas tecnicistas e, desejamos assim, ampliar as possibilidades para alcance dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, a abordagem do gênero ensaio teórico escolhido não desconsidera a metodologia da Pesquisa Qualitativa; pelo contrário, na realidade são muitos pontos comuns entrelaçados, como apontados a seguir. Percebemos na modalidade de Ensaio Teórico, tendo em vista a credibilidade que essa categoria nos proporciona em relação aos objetivos mencionados e nossas leituras advindas de textos – teóricos ou não, e de mundos.

Silva e Menezes (2001, p. 20), por exemplo, afirmam que a Pesquisa Qualitativa consiste “na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por esse viés, vale salientar que a escolha teórico-metodológica é diretamente ligada às concepções do pesquisador, do orientador, ao que se pesquisa e aos objetivos almejados. Nesse modo, é mais que uma opção,

pois é, antes de tudo, uma visão de mundo. Ou melhor, nossas visões de mundos.

Severino (2016, grifos meus), aponta alguns aspectos da Pesquisa Qualitativa, para ele, quaisquer que sejam as peculiaridades que se possa fazer para caracterizar as várias formas de trabalhos científicos, é prescindível afirmar preliminarmente que vários deles têm em comum a indispensável procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja **pessoal, autônomo, criativo e rigoroso**. Pressupostos inerentes ao ensaio teórico que constitui a esta tese de doutorado.

Trabalho e reflexão **pessoal** no sentido em que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação possa fazer parte de sua vida” (CINTRA, 1982, apud SEVERINO, 2017 p. 28, grifo meu); o tema a ser estudado, deve ter conexão, de alguma forma, ou ser uma problemática vivenciada pelo pesquisador, que de alguma maneira o inquiete. Não, obviamente, num nível meramente sentimental ou romantizado, mas no nível da avaliação e da relevância de problematizações abordadas para o próprio, em vista de sua relação com o universo que o envolve e que o atravessa. Segundo (Cintra, 1982 apud Severino 2016 p. 228), “a escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização, necessariamente é um ato político. Também, nesse âmbito, não existe neutralidade”. Vale ressaltar que não há neutralidade nas ações humanas, nisso percebemos que, somos ser político, social e intencional.

Corrobora Severino (2016), que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que atribui o seu sentido político. Assim, esta condição de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa é relevante compreender bem, o mais explicitamente possível, o que se deseja no mundo ou para o mundo.

Trabalho e reflexão **autônoma**, como pontua Severino (2016, grifo meu) quer dizer que ele é fruto de um esforço e a busca de algo como uma conquista, do próprio pesquisador. Nesse sentido, a autonomia não figura desconhecimento ou desprezo da contribuição alheia,

mas, ao contrário, habilidade de inter-relacionamento enriquecedor, portanto dialético, com outros pesquisadores, outras narrativas, com os resultados de outras pesquisas, e até mesmo com outras referências.

Este inter-relacionamento é dialético tendo em vista em que nega, ao mesmo tempo que afirma, a pertinência da contribuição alheia. Esta tem sua validação ao incrementar a instauração da autonomia das reflexões do pesquisador. É reconhecendo e assumindo, mas simultaneamente negando e superando as contribuições do outro, que o pensamento autônomo se institui. É preciso soltar-se, voar, interagir, criar, avançar e não ficar apenas num eterno repetir de ideias já conhecidas. Pensar assim é abraçar a ideia que é “importante a percepção do pesquisador em buscar desenvolver um projeto de pesquisa conectado ao projeto político-existencial, em consonância como o momento histórico vivido pela sociedade” (SEVERINO 2016, p. 230).

Quanto ao modo **criativo** da pesquisa, Severino (2016, grifo meu) destaca que, não se sustenta, mais a ideias de aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar com o desenvolvimento e no aprimoramento da ciência, de fazer avançar e expandir conhecimentos aplicando-se seu o instrumental e métodos da ciência aos objetos e situações, buscando-se seu desenvolvimento, aplicação e sua explicação. Cabe salientar que, mesmo que não caiba falar de criatividade sem um rigoroso e competente domínio do instrumental científico, uma vez que o conhecimento humano não se dá por espontaneidade ou por acaso, é bem verdade que não basta conhecer e aplicar com superficialidade as técnicas e métodos. É preciso uma prática e uma vivência que produza certa experiência que façam convergir estes dois vetores, de modo que os resultados possam ser portadores de descobertas e de enriquecimento para o pesquisador e para a sociedade. Desta feita, “aqui, há consequência fecunda da correlação entre razão e paixão, parafraseando Rousseau” (SEVERINO 2016, p. 231). É pertinente elucidar que há diferenças entre originalidade e novidade. Vejamos então como Severino (2016, p. 231) aponta a distinção, “a originalidade diz respeito à volta às

origens, explicitando assim um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido”. Nessa concepção, “a descoberta original lança novas luzes sobre o objeto pesquisado, superando, assim, seja o desconhecimento, seja então a ignorância”. O que pretendemos nesta Tese.

Em relação ao **rigor** científico, na concepção de Severino (2016, p. 231 grifo meu) “essa exigência não se opõe à exigência da criatividade, antes a pressupõe. Não há lugar, para o espontaneísmo, para o dilettantismo, para o senso comum e para mediocridade. Aqui se define a exigência da logicidade e da competência”. Continua o autor, “além da disciplina imposta pela metodologia geral do conhecimento e pelas metodologias particulares das várias ciências, exige-se ainda a disciplina do compromisso assumido pela decisão da vontade. Não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação” (SEVERINO, 2016, p. 231).

Partilhamos do pensamento de Severino (2016) quando ele sinaliza que a pesquisa que será realizada com êxito, se concretizará e amadurecerá à medida que o pesquisador cria conexão e a conceba em um contexto de vida científica sistemática, mantida com insistente perseverança, sempre em busca de uma imprescindível fundamentação teórica e como filosófica.

Montaigne (2002, p. 3, grifos meus) salienta que, “quando brinco com minha gata, quem sabe se ela não está se divertindo mais comigo do que eu com ela?” Este é o espírito do ensaio teórico, “a relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos”. Do período em que Montaigne pontuava até contemporaneidade, os ensaios assumiram múltiplas formas e formatos, assim como são usados para diversos fins: literários, filosóficos, científicos etc. Essas diferentes formas e formatos, assim como a multiplicidade nas suas utilizações, levam a concepções e usos equivocados desse estilo e forma de refletir a realidade. Distinto do método tradicionalista da ciência, em que a **forma** é considerada mais relevante que o **conteúdo**, o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, aptos de avaliarem que a compreensão da realidade

também ocorre de outras formas. Expande Meneghetti (2011, p. 2) sua compreensão e afirma que:

o ensaio caracteriza-se pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência. No centro do ensaio está a relação quantitativa *versus* qualitativa. Enquanto a ciência adquire maior autonomia, valorizando aspectos quantitativos para promover generalizações que façam com que um número cada vez maior de pessoas passe a compreender o mundo a partir da instituição de uma racionalidade baseada na calculabilidade, o ensaio valoriza aspectos relacionados às mudanças qualitativas que ocorrem nos objetos ou fenômenos analisados pelos ensaístas. Na essência dessa relação, “o ensaio é a forma da categoria crítica de nosso espírito, pois quem critica precisa necessariamente experimentar, precisa criar condições sob as quais um objeto se torne visível de novo e diversamente do que num autor” Meneghetti 2011(apud Bense, 1947, p. 420). A forma como o ensaísta experimenta, especula e vivencia o objeto só se torna possível na compreensão qualitativa dele. Abre-se mão das simples classificações e quantificações que possam criar categorias generalizáveis para o entendimento humano compartilhado.

No ensaio teórico, Adorno (1986, p. 177) declara que “todos os seus conceitos devem ser expostos de tal modo que uns carreguem aos outros, que cada um se articule segundo as suas configurações com outros.” Essa proposição de Adorno, nos faz refletir sobre a importância da não dissociação entre o que é discutido ou questionado em toda tese. A epistemologia do Bem Viver, as Pedagogias indígenas, o Pensamento Circular, a Teia das Aranhas, A Pedagogia da Sempre-viva, a Cosmovisão dos povos tradicionais, o homem como a própria natureza e toda Complexidade descrita por Morin. Pensar por essa concepção é o esforço e o desejo que torna esta pesquisa, que não tem o designo de fechar veredito sobre as afirmações da autora e dos teóricos com os quais dialogam, seja não só no sentido reproduzir o já posto. Contudo, permitir outros meios de enxergar, de abalar velhos paradigmas e desafiar o leitor a se despir dos seus dogmas e se abrir para outras questões e suas interlocuções, assim como novas variações de concepção.

Salvador (1971, p. 163) afirma que o trabalho científico na forma de ensaio teórico,

pode ser compreendido como “como um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente”. Complementa Severino (2016), consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio há mais liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinadas posições sem as necessidades dogmática de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e ou bibliográfica. Continua Severino (2016, p. 218), “de fato o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentos e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual”. Percebo nesse sentido, que o texto deve ser redigido com criticidade em que o autor assume posicionamento criativo, responsável, dialógico, responsável e ativo.

Certos paradigmas dos trabalhos científicos vêm sendo repensado por nós pesquisadores, e isso é vantajoso. Os paradigmas metodológicos clássicos de inclinações Positivistas são contestados por uma considerável gama de pesquisadores que buscam se ocupar em pensar nas relações entre objetividade e subjetividade. Na realidade, repensar e, de algum de modo, com objetivo de sair do campo da reflexão crítica e seguir na prática como outras formas elaborar conhecimentos via pesquisa, que difere das modalidades mais clássicas da ciência. Compreendo que o ensaio teórico se constitui como um contrassenso que expõe, com clareza, o paradigma dominante das pesquisas científicas os quais questionamos. Nos modelos dominantes, ou predominantes, o autor não se coloca como protagonista da sua pesquisa, porém como um sujeito que concorda ou discorda de outros pesquisadores, sem acrescentar suas próprias descobertas em dialogo mútuo. Nessa direção, o ensaio teórico tem estreita relação com afirmações de que:

quem escreve, sob a imposição do “fetiche citacional”, fica praticamente proibido de pensar por conta própria. Se a verdade está sempre no que “o outro disse”, o autor não pode dizer nada por si. A todo momento ele pode ser questionado: “Quem disse isso?” Se não foi outro que disse, e publicou, não vale. Do outro deveria ser, então, exigido o mesmo, ou seja, que ele só

citassem fontes, sem pensar nada novo por si. Assim, nada novo poderia ser dito, nada poderia ser dito, pois não haveria começo. Esse é um modo de proibir que se pense, fazendo de conta que se está querendo fomentar que se pense. Trata-se do princípio da escolástica medieval do “*magister dixit*” (KOTHE 2007, p. 44).

Na esteira das diferentes concepções sobre o ensaio teórico e sua validação como texto de relevância acadêmica ou até mesmo intelectual, muitos estudiosos se debruçam há séculos sobre o assunto. Embora, o ensaio teórico não apareça como frequência nas teses de doutorado, ele é um meio de socializar conhecimento há séculos e na contemporaneidade. O filósofo francês Michel Eyquem de Montaigne, já no século XVI teve como prática literária o Ensaio. Um exemplo disso pode ser evidenciada em sua obra intitulado Ensaios, no volume 1, da Educação das Crianças. Afirma ele:

minhas concepções e meus pensamentos só avançam às apalpadelas, cambaleantes, a escorregar entre tropeços; e por mais longe que vá, não fico satisfeito; [...] E, no entanto, deixo os meus pensamentos correrem assim fracos e pequenos, como os concebi, sem rebocar nem tapar os buracos que a comparação me revelou. [...] Exponho aqui meus sentimentos e opiniões, dou-os como concebo e não como os concebem os outros; meu único objetivo é analisar a mim mesmo e o resultado dessa análise pode, amanhã, ser bem diferente do de hoje, se novas experiências me mudarem. Não tenho autoridade para impor minha maneira de ver, nem o desejo, sabendo-me mal instruído para instruir os outros (MONTAIGNE, 1987, p. 211-13).

Outra concepção de destaque é do filósofo Adorno, esse nosso contemporâneo. Entre suas reflexões sobre o Ensaio, ele traz algumas chaves que sugere conexão com a tese, essas chaves como a cultura, críticas, verdades, incertezas e as importantes visões que cada pesquisador pode ter sobre um determinado tema. De acordo com ele:

astutamente, o ensaio se aferra aos textos como se eles simplesmente estivessem aí e tivessem autoridade. Assim, sem o engodo do primordial, passa a ter um chão debaixo dos pés, por duvidoso que este seja, comparável à antiga exegese teológica dos textos. A tendência é, no entanto, oposta, é crítica: pelo confronto dos textos com o seu próprio e enfático conceito, com a verdade visada por cada um, mesmo que ele não a tenha em mente, abalar a pretensão da cultura, levando-a a meditar sobre sua inverdade, que é

exatamente essa aparência ideológica, em que a cultura se revela como natureza decaída. Sob o olhar do ensaio, a segunda natureza toma consciência de si como primeira (ADORNO, 1986, p. 183-184).

Nelson Saldanha (2002, p.36) salienta que o ensaio “atravessa pelo meio a filosofia e a ciência, lança mão da história e junta-se à literatura”. Sempre, “porém guardando seus caracteres mínimos: seu sentido de anotação crítica, seu informalismo não desprovido de exigências, sua consciência histórica”. Essa perspectiva do autor tem intensa conexão como a escolha pelo texto em forma de Ensaio. As reflexões que norteiam a tese têm no Ensaio expectativa de transitar por fios que nos levem à filosofia, ciência, literatura, política, estética, poética e saberes tradicionais, como prognostico a emergência do paradigma de uma epistemologia da complexidade para o enfrentamento de tão grave crise da atualidade, entre elas, do paradigma científico. Considero como necessárias às múltiplas frentes discursivas mencionadas, visto que, comprehendo que elas não são antagônicas por essência como nos faz perceber o Paradigma Disjuntivo da Modernidade, elas podem e devem estabelecer diálogos em suas complementaridades, não só no campo do conhecimento em sua transdisciplinaridade, mas em nossas práticas e aspirações cotidianas. Reafirmo que a exclusão dogmática, seja científica ou de qualquer outra, é tanto irracional como insensível e não me representa como pesquisadora.

Sugestão de outras Fontes:

- Roda de Conversa, Título: **A Etnomatemática na Formação de Educadores Ambientais: os Povos Originários e a Lei 11.645**. Rosinere Evaristo e Marcio Vianna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XVfMWzRK8CU&t=16s>
- Literatura, **O lugar do Saber Ancestral**, autora Márcia Kambeba. Editora Uk'a Editorial, 2021.

2. ELABORAÇÃO E ESTRUTURA: AS ESCOLHA DOS FIOS PARA AS TESSITURAS

A escolha pela categoria de ensaio teórico não foi vaga ou de propósito aleatório, logo, as técnicas de pesquisa também não. Considero significativa tal escolha, em função da confiabilidade e do suporte que esse processo teórico/metodológico oferece visto que, me incorre recorrer a 4 (quatro) técnicas de pesquisa que forneceram suporte operacional as discussões e abordagens do tema. Nesse sentido, as técnicas de pesquisa são: **documentação; entrevistas não diretivas, etnografia multissituada e observação.**

Documentação, segundo Severino (2016, p 132-133, grifo meu) “é toda a forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-se em condições de análises por parte do pesquisador”. Desse modo, “pode ser, por exemplo, que contém sentido ou atribuição de [...] levantamento, identificação e exploração de documentos¹¹ fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”. Os estudos com os documentos pesquisados, sejam eles quais forem, cederam apporte para distintas chaves, entre elas, as apresentações e discussões teóricas de autores que trazem conceitos basilares como: **Decolonialidade; Colonialidade; Epistemologia do Bem Viver indígena; Pedagogias Indígenas; Interculturalidade Crítica; Complexidade** – entre outras, como as Literaturas Indígenas, os pensamentos e cosmovisões dos diferentes povos indígenas, são partes constituintes desses materiais.

Creio na relevância de expor através dos livros de escritores indígenas, as

¹¹ Documento para a ciência é todo objeto (livro, jornal, estátua, edifício, ferramenta, monumento, foto, vídeo, disco, CD, etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados (SEVERINO, 2016 p. 133).

contribuições substanciais pedagógicas para formação/ação decolonial dos educadores ambientais. É valido reafirmar que, aparenta ser incipiente a utilização dos livros indígenas na formação docente, fato que vem me inquietando há anos em que estou envolvida com as pesquisas sobre o tema. As escolhas das obras lidas ao longo da pesquisa, veio com o pensamento circular em que uma leitura convida a outras e, assim formaram uma teia inicial e sem fim, que vai além da tese, pois os desdobramentos virão a posterior. Nesse contexto, os livros que a priori já nos inspiram, estão presentes na pesquisa, como os livros do educador e escritor Daniel Munduruku, que é o recorte para abordagem da pedagogia do Parente Munduruku. É oportuno salientar, que estarão presentes, não só os livros e nem somente atores indígenas. Nossos olhares curiosos, estarão à procura de outros materiais, fontes e contribuições que representarão, de algum modo, possibilidade de alcance dos objetivos.

Entrevistas não diretivas, Severino (2016, p. 133, grifo meu), elucida que “por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente”. Aconselha ele que essas, “de preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimento suas representações”. Essas entrevistas cumprem a função de ouvir as narrativas desses atores, sendo elas em seus processos educativos; ancestralidades; leituras de mundos; modos de ser/estar no mundo; tradições; conexões com a sociedade contemporânea; relações com suas vivências e experiências passadas, vindas dos mais velhos; particularidades de seu povo ou comunidade; vinculação com a natureza, e suas cosmovisões.

A motivação dessas entrevistas, em função da pandemia de covid-19, foram realizadas em forma de Roda de Conversas de maneira remota. Constituindo-se em forma de 4 (quatro) *Lives* públicas em minhas redes sociais, disponibilizadas ao longo do texto através de link. Elucido que além das mencionadas *Lives* acessíveis em minhas redes sociais, outros diálogos informais – contudo diretivos, ocorreram também de modo virtual, todavia restrito entre a

autora e convidados, com transcrições mencionadas ao longo da tese, sem identificação dos nomes, porém denominados como “amigos”. O objetivo foi ouvir as narrativas de modo mais espontâneo, por meio de conversas, em que os convidados – entrevistados, tivessem assim, à possibilidade de sentir mais aberto e livre e não como um espaço de fala rígida, com perguntas e respostas semelhantes aos dos formulários de pesquisas semiestruturadas. Ao dialogar com esses colaboradores, de maneira mais afetuosa e aberta, as proposições foram levantadas com flexibilização pela pesquisadora e não como arguição impessoal.

Vale considerar que, os meios pelos quais realizamos nossas Rodas de Conversas, muito acrescentou como docente pesquisadora, pois foi possível vislumbrar rica e nova possibilidade que se apresentou como uma das faces da ComVivência Pedagógica desenvolvida pelo prof. Dr Mauro Guimarães e seu grupo de pesquisa. Nesse contexto peculiar da tese sobre as epistemologias do Bem Viver e pedagogia indígenas à ComVivência Pedagógica se fez presente com Rodas de Conversas, com o uso da tecnologia remota – sendo¹² de áudios e/ou vídeos disponíveis em meio público e gratuito no Brasil, por dois motivos:

- A pandemia causada pelo covid-19, que atingiu diversos países, entre os tais o Brasil que teve como consequência a necessidade do afastamento social e o Lockdown¹³;
- A possibilidade de interagir com atores de diferentes povos e regiões geográficas minimizando custos e maximizando tempo.

É significativo explicitar que as escolhas dos convidados colaboradores, tiveram relação como os temas abordados e as novas pistas que surgiram no desenvolvimento da tese. Do mesmo modo em que uma leitura convidou outras leituras, as narrativas orais, lembranças e outras trocas dialógicas, apontaram convites aos convidados a prosear, sendo eles indígenas

12 WhatsApp, Zoom Meetings, Google Hangouts.

13 Para maior compreensão pesquisar em: <https://dasa.com.br/blog/coronavirus/lockdown-coronavirus-significado/>

ou não.

Etnografia multissituada, na concepção de Oliveira (2016) significa criar uma conexão contemporânea a partir de situações e contextos diversificados, incluindo lugares físicos e lugares midiáticos. Oliveira (2017, p. 73), nos convida a refletir sobre algo relevante “para qualquer área de ciência: a delimitação de nossos objetos e de nossas abordagens teórico-metodológicas”. Assim se percebe que:

o modo como delineamos um problema e o gesto de delimitar um *corpus* de pesquisa e de eleger ferramentas/instrumentos de coleta de dados não nos torna isentos e objetivos como poderíamos desejar sob inspiração cartesiano positivista. Portanto, defendo uma ideia de ciência engajada, não somente com a produção acadêmica, mas com a vida pública na qual habitamos nós e os sujeitos e coletividades com os quais nos relacionamos. Nesse sentido, trata-se de uma ciência-arte que põe em marcha processos experienciais tão importantes quanto os que julgamos apenas estudar. Uma ciência de conduta que não depura o gesto metodológico de escolhas político-éticas (OLIVEIRA, 2017, p. 73-74).

Em linhas bem gerais, “a etnografia multissituada, como toda etnografia, é um modo de investigar a realidade social que implica o deslocamento do pesquisador de seu contexto cultural originário a outros para ele desconhecidos”. Nesse contexto, a importância do uso de técnicas de pesquisa relacionadas a etnografia multissituada, consiste “na subjetividade do pesquisador está altamente imbricada no processo de investigação, pois é o contato dela com outras subjetividades a matéria que constitui a produção do conhecimento num movimento de aproximação e afastamento, familiaridade e estranhamento” (OLIVEIRA, 2017, p. 73). Assim precisamos compreender que as pesquisas contemporâneas e sua complexidade, pois o que investigamos e o modo como investigamos também criam mundos. Salienta a autora que, o material empírico pesquisado pode ser composto por escritas e nem sempre são textuais. Trata-se de práticas investigativas com pessoas e comunidades cuja base de produção e socialização de conhecimentos é oral. Então, nossos olhares precisam de mais amplitude ao ponto de vislumbrar outras possibilidades de escritas que não alfábéticas feitas de imagens,

sons, objetos, mapas afetivos e experienciais, histórias e mitos. E para isso é emergente a necessidade de descolar e descolonizar nossos pensamentos.

A proposta de Eduardo Viveiros de Castro confere base fundamental para nossas reflexões sobre o pensar. Segundo ele:

experimentar esse pensamento, pensar como, imaginar como seria pensar como um índio. E ao mesmo tempo é pensar com o pensamento indígena, porque pensar como o pensamento indígena a gente sabe que só poderia fazer em pensamento, não se pode fazer na realidade porque nós não somos indígenas. Mas pensar com esse pensamento é algo que não só pode **como** eu entendo que se deve, e um experimento de pensamento fundamental. A antropologia sempre foi concebida e praticada como um discurso **sobre** os outros, os índios, por exemplo. Estava na hora [...] de dizer com todas as letras que a antropologia precisa pensar com o pensamento indígena, e não pensar simplesmente sobre o pensamento indígena. Tomar esse pensamento como interlocutor, eventualmente polêmico, talvez antagonista, como interlocutor a sua altura, a altura do pensamento antropológico, e não como algo que está em posição de objeto, e você ali em atitude de sobrevoo, em posição de dominância sobre esse pensamento. O antropólogo como aquele que conhece as razões que esse pensamento não conhece. As razões desse pensamento que esse pensamento não conhece (CASTRO, 2012, p. 252-253).

Percebo que refletir na possibilidade de pensar **com/nas** diversidades não é uma empreitada fácil, porém possível e necessária a nós educadores. A Etnografia multissituada, contribuiu para assegurar meios para o alcance dos objetivos que estariam comprometidos por distintos motivos. Além de pontos conectivos com o ensaio teórico, a viabilidade de pesquisar em contextos diversificados; lugares outros; meios digitais que aproximam pessoas e situações; diferentes narrativas; oralidades e sujeitos outros. Pontuo que as minhas ressignificações artísticas, as conversas com indígenas de diferentes idades e em momentos/espaços distintos, imagens, bioartes e situações comuns do cotidiano, tiveram sustentação na Etnografia multissituada.

Observação, na concepção de Severino (2016, p. 134, grifo meu) “é todo

procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Observar vai além de olhar, de ouviu ou tecer afirmações descontextualizadas. Não houve propósito neste estudo de observação de um fenômeno sem que, de algum modo atravessasse a pesquisadora. Uma das formas intensas de obter experiência é através das vivências, com as vivências, experimentamos os sentidos e arte de observar. Nem sempre nossas observações ganham formas sistematizadas em um primeiro momento, há casos em que elas são geradas e armazenadas e, através de gatilhos ou *insight* elas retornam para análise e questionamentos. Houve na escrita da tese o desejo de fazer uso das observações de distintas formas, entretanto as opções basais são: i) observações consideradas atuais. São aquelas estão em construção transversalmente as nossas leituras; ao assistir a um filme, contemplar a realização de bioartes, ritual ou outras manifestações culturais ou pedagógicas. ii) observações conceituadas como antigas. Esse grupo de observações fazem parte das experiências da autora, que vem, desde o ano de 2005, pesquisando sobre os povos indígenas, suas literaturas, processos educativos e cosmovisões.

Esses percursos investigativos deram origem a vasta experiência observativa, que se transformou em memórias narrativas que, por sua vez, substanciou a escrita do texto, sem intenção de juízo de valor, mas de reflexão, amorosidade no olhar e ressignificação desses momentos ímpares. As observações têm o propósito de partilhar as experiências da autora com atores indígenas os quais se tornaram amigos, suas práticas em suas comunidades, em meio urbano, as idas as aldeias e nas estreitas relações de amizades que se constituiu como uma teia com representatividade sensível, pedagógica, política e estética. Essas observações têm a potência de mostrar uma parte do Bem viver indígena, suas pedagogias e as possibilidades de desconstruções dos pensamentos colonizados/colonizadores que ainda se mantêm nas práticas e teorias das formações dos educadores ambientais.

Vale enfatizar reiteradamente que, por seu caráter narrativo e peculiar da autora, muitas dessas observações, não têm identificação dos nomes dos atores, das aldeias, dois

locais, do povo. Em referência as imagens relacionadas a esse sentido, não são caracterizáveis e as identificáveis (ver as imagens nos anexos) são fotos públicas retiradas das redes sociais da pesquisadora com atores indígenas¹⁴, que inspiraram nas escritas. Porém as observações e todos os materiais que identificaremos como isenta a possíveis problematizações, esse sim, tiveram suas identificações descritas e aceitas por quem é de direito.

2.1 Recorte Literário: epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas na concepção expostas por Daniel Munduruku, os fios no Corpo, Mente e Espírito

As pedagogias indígenas, como já mencionada ao longo do texto, não são um processo pedagógico genérico a todos os povos indígenas. É comum perceber semelhanças, pontos de conexão e, divergências entre essas Pedagogias. Com tudo, é preciso muita parcimônia ao abordar sobre essas pedagogias outras. Como é um Pensamento Circular, é uma premissa evitar o estrangulamento das diferenças, sempre reafirmar que cada povo tem suas características, identidades e modos de ser/estar no mundo como indivíduo/grupos que mantêm particularidades.

A escolha pela Pedagogia do Parente Munduruku, foi intencional desde a ideia inicial de escrever o projeto de pesquisa para apresentar ao programa de doutorado. Como leitora, as obras do escritor do Daniel Munduruku, há anos me atraíram, por distintos motivos e intenções. No mestrado tal autor foi uma das grandes inspirações e referências. Anos depois do mestrado, em 2016 ganhei o Concurso Curumim, conheci o Daniel e, a partir dali, nasceu uma grande amizade. Percebi nossa amizade como presente do céu, sendo ele um educador encantador, um mestre da floresta, da cidade e que brinca com a oralidade e com a escrita com

¹⁴ Imagens de eventos públicos com seção de fotos previstas para interessados em dedicatórias em livros e com escritores e artistas indígenas.

tamanha leveza e maestria.

Conhecer os atores com os quais almejo, através das pesquisas, compartilhar seus saberes, é uma relação facilitadora. Como pesquisadora, que há muitos anos transita entre esses atores e suas literaturas indígenas, sempre foi uma conquista cada aprendizado que recebi deles. Nesse sentido me oportuniza na tessitura entre a leitura e diálogo diretamente com o Daniel Munduruku sobre suas obras, sobre seus ditos e desditos e, nesse sentido, sempre foi enriquecedor para o meu amadurecimento como educadora/pesquisadora. Através da oralidade, o entendimento e a ciência dos textos me apontaram maior complexidade literária e a ressignificação ganharam maior amplitude. Isso foi um grande incentivo para manter a conectividade entre natureza, escrita e comprometimento com a ética e respeito entre autora, leitores e academia¹⁵.

Daniel Munduruku descreve em algumas de suas obras, a Educação no Corpo, Educação na Mente e Educação e no Espírito. Entre os livros que ele aborda essa tríade educacional como processo, aponto o livro, **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**, fruto de sua tese de doutorado. Após a leitura desses três processos educativos que o Daniel expõe, e minhas (re)leituras e vivências em outros espaços com outros atores indígenas, pude perceber que se tratava de Pedagogias Outras e que me debruçaria sobre elas para escrita da tese e futuras publicações.

No intuito de delinear a concepção que denomino como a Pedagogia dos Parentes, como aporte à formação/ação decolonial de educadores ambientais, percebi que os escritos do Daniel Munduruku sobre essa tríade que ele postulou, seria a ponte para eu iniciar as ressignificações sobre a Pedagogia do Parente Munduruku como um recorte e ampliar a discussão sobre a relevância da epistemologia do Bem Viver indígenas e suas pedagogias para formação e atuação docente na contemporaneidade.

15 Academia nesse contexto significa instituição de ensino e pesquisa

3. IMERSÃO NA MENTE, CORPO E ESPÍRITO A EPISTEMOLOGIA DO BEM VIVER E AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS: Circularidade, Fios, Teias, Aranhas e Flores

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para se tornarem resíduos da atividade industrial e extrativista. (Ailton Krenak)

Discutir sobre a existência de outros modos de socialização dos conhecimentos e as singularidades dos sujeitos que, há séculos vêm preservando e/ou ressignificando suas práticas pedagógicas e reflexões, me inspirou na busca de transcrever a pesquisa de doutorado, aqui em tese, fruto de anos de pesquisas¹⁶ e constantes diálogos com atores indígenas de distintos povos que habitam o Brasil.

Como educadora e pesquisadora, aprecio as diferentes artes de socializar os conhecimentos. Percebo na educação indígena, aqui entendida como pedagogias indígenas, um belíssimo e amoroso modo de compartilhar saberes elaborados historicamente por seus ancestrais. É necessário dizer que a expressão as pedagogias indígenas, vem sendo por mim discutida a partir dos 16 anos, em que estudo a educação e as literaturas indígenas, especificamente a produção literária do escritor Daniel Munduruku. É, portanto, nessa perspectiva que me incorre tecer considerações sobre as pedagogias indígenas e as literaturas indígenas como aporte a formação/ação decolonial dos educadores ambientais.

16 Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil. Título: Herói ou anti-herói? A representação do índio na Literatura Brasileira e no Livro Didático, Ano de Obtenção: 2013;

Trabalho Monográfico para conclusão do curso de Pedagogia - UFRRJ (2013), CONTOS INDÍGENAS: do meio da aldeia para o mundo da escola. A pesquisa deu origem ao Texto, como o mesmo título, que foi vencedor do Prêmio Curumim no ano de 2016, certificado e organizado pela FINILIJ;

Pesquisa de Iniciação Científica – UFRRJ, concluída em 2007, sob o Título: Educação e violência instituída em aldeias Guarani no Sul Fluminense: memórias de omissões governamentais e ausências de políticas em educação indígena no Estado do Rio de Janeiro

As pedagogias indígenas ou dos Parentes podem ser compreendidas como uma epistemologia oriunda das experiências, das vivências, da capacidade de um indivíduo – ou um grupo, adquirir conhecimentos este, por sua vez, socializa através da oralidade seu saber (narrativas do sagrado, modos de ser/estar/ler no e o mundo, tradições, cantos, manejo da biodiversidade, preservação ambiental, processos educativos, entre outros) às novas gerações. É relevante afirmar que, as pedagogias dos parentes, podem ser diferentes entre os 306 povos indígenas¹⁷ com contato social no Brasil e, que cada povo, tem distintas formas de socializar seus conhecimentos. É indispensável à compreensão das diferenças que constituem cada povo, em relação ao tempo, localização e outras especificidades inerentes a condição do grupo.

A pesquisa, como já mencionado, teve como recorte escolhido para abordar pedagogia do parente, as concepções de Daniel Munduruku sobre os processos educativos, por ele vivenciado com seu povo, o Munduruku. Ocorrência que não será algo limitante para apresentação das visões de outros povos. A expressão Pedagogia do Parente Munduruku, que aqui intenta apresentar a riqueza das concepções do povo Munduruku, em relação ao processo de socialização do conhecimento, rompeu os limites das narrativas restritas as aldeias e aos atores que nelas vivem, contudo, passou a ocupar, com mais autorias, as páginas dos livros a partir da década de 90.

O escritor Daniel Munduruku¹⁸ lançou seu primeiro livro com o título, **Histórias de Índios**, em 1996 e, desde então, vem publicando ao longo de sua trajetória como escritor e educador, livros de diferentes gêneros, dedicados a leitores infantis e, até os direcionados ao meio acadêmico. Atualmente – em janeiro de 2023, o escritor tem 58 obras publicadas em

¹⁷ Porém, para além das diferenças, há uma convergência ao analisarmos criticamente frente as pedagogias tradicionais do mundo moderno ocidental. As Pedagogias Indígenas baseadas em modos de vida integrados a natureza, predispõe a visões de mundo conectivas, o que se contrapõe as visões disjuntivas e cartesianas da modernidade.

¹⁸ Escritor e educador indígena. Graduado em Filosofia e História, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo-USP e Pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

diferentes idiomas e, de algum modo, as pedagogias dos parentes, fazem parte dos seus textos. Vale pontuar que, essa não é característica restrita aos livros do citado autor. As literaturas indígenas são concebidas como instrumento de resistência, anúncios/denúncias e manutenção das tradições e das cosmovisões e epistemologias/pedagogias.

Nessa concepção, percebo que as literaturas indígenas têm duas bases de sustentação que se complementam: a primeira pode ser compreendida com os interesses de cada povo, através de fontes de conhecimentos identitários, que poderão ser ampliadas, por meio de material escrito – ou não, as mais longínquas gerações.

A segunda se insere no lugar de fala social, política, estética e poética, que não apenas denuncia suas histórias marcadas por opressão, mas socializam saberes a sociedade dita como não indígena. Compreendo que, as pedagogias dos povos indígenas nos inspiram amolecer o que está endurecido em nosso ser. Nessa busca por “completude” que constituem as literaturas indígenas, é urgente informar que não é coerente romantizá-las ou encaixá-las em quaisquer estruturas, pois são atemporais no sentido de apresentar lutas, dores, conquistas e sabedorias de atores que trazem através dos livros ou narrativas, suas mais complexas perspectivas de visualizar o entre-mundo e suas subjetividades que desejam expor. O prof. Dr Edson Kayapó¹⁹ membro da minha banca de qualificação de doutorado, ocorrida de modo remoto, em 31 de maio do ano de 2021, proferiu enriquecedoras contribuições para a tese. Separei algumas declarações do prof. Dr Edson Kayapó as quais mediante sua leitura deste texto, liberou sua inserção aqui. Segundo ele:

algumas questões cruciais que venho apontando, não somente para a literatura, porém para o pensamento romantizado e arcaico sobre os povos

¹⁹ Edson Kayapó nasceu no estado do Amapá e é pertencente ao povo Kayapó. É Doutor pelo Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP e mestre em História Social pela mesma instituição. Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com Especialização em História e Historiografia da Amazônia pela Universidade Federal do Amapá. Professor efetivo do Instituto Federal da Bahia-IFBA, atuando na docência em licenciaturas, cursos técnicos e Pós-Graduação Lato Sensu. Disponível em: <https://www.ufmg.br/centrocultural/escritor-premiado-pela-unesco-e-ativista-no-movimento-indigena-eo-convidado-do-podcast-literatura/>

indígenas. Esta coisa do campo de luta, lembrando que essa produção da literatura indígena e este diálogo de que o movimento da literatura indígena deve acontecer com a sociedade brasileira e com a educação. Não se pode perder de vista as lutas sociais. As literaturas indígenas é um instrumento de luta, anúncios e denúncias, porque a escrita é bonita e os povos indígenas falam dessas experiências que saí como uma leveza muito grande. Mas isso é uma fórmula, porque esta leveza sai de um meio de muita violência! (KAYAPÓ, 2021, s/p)

É interessante compreender a força dessas falas de Edson Kayapó. Percebo através delas, a amalgama que constitui a “fórmula” com que os autores expõem suas vivências e experiências, sejam elas confortáveis ou violentas, nessa sociedade em que, parte dela, oprime não apenas os sujeitos indígenas, porém suas literaturas, pedagogias, conhecimentos e importância para nosso país. Continua Edson Kayapó com seus argumentos,

em relação à literatura dos povos originários não se resume a contemplação acrítica do belo, mas o sentido político e de luta desses escritores/oralitores, essa leveza que eu tenho aprendido não foi no meio da floresta não! Foi correndo de bala, de pistoleiro, voltando ao que eu comecei a falar no início, essa discussão tem que ser bastante politizada. (KAYAPÓ 2021, s/p)

Com a convicção de que as literaturas dos povos originários transitam entre cosmovisões, estética, poética e lutas políticas pude compreender a necessária inclusão de modo mais ativa nos currículos dos cursos de formação docente, pois estão presente na estruturação histórica da realidade brasileira, mesmo com os grupos hegemônicos travando lutas para aniquilação. O olhar, crítico, amoroso e respeitoso com que os atores indígenas abordam nas literaturas temas como as crianças e a natureza me impulsionou buscar conhecer, ainda mais, sobre tão rica relação que eles chamam de parentesco. A concepção dos sujeitos indígenas, sobre a natureza pode ser visualizada como uma estrutura de pertencimento aliada ao sagrado. Nesse sentido, é uma relação sociológica que começa nos primeiros ensinamentos das crianças até as mais antigas gerações e, que se sustenta na atualidade.

A importância dada aos processos e práticas educativas, iniciados desde as crianças bem pequenas, através dos saberes dos mais velhos apontam, entre outras questões, o

entrelaçamento entre: educação, natureza e experiências/vivências ancestrais. Nesse contexto, não há a categoria de inferioridade ou subordinação da natureza ao homem, mas mútua cooperação pela vida em harmonia em sentido amplo. Assim, as pedagogias indígenas, através dos saberes ancestrais, via literaturas indígenas, nos conferem possibilidades de conhecer o modo pelo qual, por exemplo, o povo Munduruku educa suas crianças até seu fortalecimento ao longo da vida. Outrossim, como seu sentido de pertencimento, preservação e respeito à natureza. Vejamos agora, a concepção de Daniel Munduruku (2010, p. 54-58 grifos meus) sobre a educação do seu povo e como ela é organizada entre os Parentes. De acordo com o autor, a educação tem sustentação na inter-relação entre:

- i. **Educação no corpo** (Educação para Sentir) que é percebido como sagrado é habitado por ausências que precisam ser preenchidas com sentidos construídos por nós, além de suprir às ausências, é necessário aprender fazer o bom uso dos sentidos. Por isso, educar o corpo é ter conhecimento e sabedoria para viver em comunidade, ter compreensão do todo em que está inserido, aprimorar os sentidos que lhes oferecem defesa e possibilidade de sobrevivência dentro e fora da floresta;
- ii. **Educação na mente** (Educação para Apreender) é o lugar onde são elaborados os sentidos que fornecem sustentação ao ser/estar no mundo. Essa concepção de educar passa pelos contadores de história que trazem do passado as memórias ancestrais e os conhecimentos para o presente que dá significado a vida;
- iii. **Educação no espírito** (Educação para Sonhar) é o lugar dos sonhos e o sonho é a linguagem que o universo utiliza para mostrar à integração e conectividade universal como todos parentes que incluem a natureza e outros indígenas. O sonho é a linguagem que permite conversar consigo mesmo, sair do aprisionamento imposto pelo corpo e, assim, não dormimos apenas para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos dos seres que nos habitam, ou ainda, o sonho é sempre o lugar em que as histórias se tornam realidade.

Essas três categorias pontuadas na concepção de Munduruku (2010), em que o autor

apresenta, não podem ser concebidas dissociadas, visto que, são complexas e não possíveis de fragmentação, sob o risco de completo fracasso. Nessa concepção pedagógica, a educação no corpo, na mente e no espírito é instituída nas aldeias entre os mais velhos para com as crianças até e, durante a vida adulta, tendo no cotidiano a mistura entre o visível e o que transcende a ele. Tal educação socializada ambiciona a leitura de mundo que não necessariamente é percebida em consonância com a educação escolar e a grafia, contudo não antagônicas no sentido de negar suas importâncias. Referente ao mencionado, realizamos um Roda de Conversa com o título: **A PEDAGOGIA DO PARENTE**: Daniel Munduruku recebe Rosinere Evaristo. Sinalizo que, o leitor terá nessa *Live* um vasto conteúdo sobre as concepções de Daniel Munduruku em consonância com minhas proposições sobre o que argumento na tese. **Faço o convite para que confirmem através do endereço digital disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=ZfIWmvfuRKQ&t=719s>

Para Munduruku (2010, p. 52), a educação indígena é muito concreta, entretanto é mágica. “Ela se realiza em distintos espaços sociais, que nos convida a refletir, que não requer distinção entre o dia a dia e os aprendizados da nossa própria existência”. Vale refletir que, essa percepção pedagógica seria um robusto modo de pensar e intervir nos processos educativos das nossas escolas contemporâneas, afirmo ser este um dos meus interesses com esta pesquisa. Penso ser possível não só apresentar as concepções de Daniel Munduruku e de outros pensadores e educadores indígenas, porém vislumbrar nesses processos epistemológicos/pedagógicos ressignificações para aplicação em nossas práticas educativas.

Continua Munduruku (2010, p. 76-77) ao explicar que “os conhecimentos dos povos indígenas são holísticos, não fragmentados, e isso o torna coletivo”. Nessa concepção “não se atribui a um ator os atos educativos, mas sim, a sociedade com apropriação de conhecimento, tendo entre outras atribuições, o desejo de educar os corpos, mentes e espíritos”. Essa concepção de processo educativo, que denomino de a Pedagogia do Parente Munduruku, segue na contramão da educação ocidental que fragmenta, opõe corpos, mentes e sonhos,

hierarquiza conhecimento e, não raro, os sujeitos.

A Educação no corpo, mente e espírito, na percepção de Daniel Munduruku, tem me atravessado e me feito refletir e escrever sobre elas como a Pedagogia no corpo, na mente e no espírito. Esse meu intuito, não é uma tentativa fazer uma análise do que o escritor já elucidou, porém através das minhas apreciações em diálogo com já posto, apresentar outras possibilidades e questões que postulam questionamentos e intervenções práticas. Ao fim da tese, certamente a incompletude dos conhecimentos elaborados será manifesta. Isso não é um problema. A construção e as ressignificações dos conhecimentos, não cabem em terminado tempo ou espaço de uma tese. Vai muito além, creio que acompanham o pesquisador ambicioso em suas ilimitadas tessituras. Como ser efêmero, afirmo que o texto aponta questões que até aquele momento nos são perceptíveis, logo o texto dá conta, até certo ponto, da mistura entre passado e presente, o futuro ainda como especulação nos apontará outras visões e, consequentemente, outras releituras.

A epistemologia do Bem Viver indígena preza, entre outras questões, a amorosidade que ultrapassa o sentido de direcionamento ao humano, é expansivo. O respeito à natureza, não como separada do homem, é um dos muitos princípios. Logo, ressignificar ou descolonizar nossos pensamentos e ações é crucial. Falarei ao longo do texto e com mais especificidade em outras seções sobre o sentido pessoal em que uso as expressões, ressignificações e bioartes. No entanto, inauguro aqui, a apresentação da ressignificação e bioarte idealizada por mim, com a participação especial da árvore, do cupim, das abelhas e do Jardineiro. Observem a figura 4 da bioarte vaso do tronco de madeira e minha narrativa.

Em uma tarde agradável e chuvosa, decidi fazer uma breve caminhada pelo condomínio, sem pretensão de refletir ou problematizar sobre algo específico, simplesmente aproveitar a tão apreciada chuva, que desde criança tenho forte relação afetuosa. Resolvi passar por um dos jardins, com um olhar descomprometido, porém atento, olhei para esse tronco cortado – ver figura 4, semelhante a um triângulo e com um “buraco”. Parei e observei

por minutos! Nossa quantos questionamentos surgiram. A grande cicatriz em forma de buraco no troco, me fez olhar para uma ferida emocional que ainda sangra em mim. Questionei-me sobre quando a ferida chegará a forma de cicatriz e não sangrará mais? Não tive resposta, mas o tempo dirá, e estou pronta a esperar esperançando. A certeza que tenho é que, a ferida fechará e a cicatriz ficará apenas como recurso pedagógico e experiência para ajudar outras mulheres e aliados.

Figura 4 - Vaso de tronco de árvore



Fonte: EVARISTO, 2022.

Resolvi perguntar a quem entende o que houve e, um pouco da história daquele tronco, deixado sobre uma grande árvore cortada. Fui procurar o jardineiro que me acompanhou até a árvore cortada e o tronco oco. Ele me disse que, “a árvore precisou ser cortada, pois houve uma grande infestação de cupim e ela estava caindo”. Mas é esse tronco aí? Ele me respondeu: “esse tronco foi comido pelos cupins e, depois as abelhas usaram para morar.

Tinha muito mel, quando a árvore foi cortada eu peguei o tronco com o mel e o comi”. Depois, “como a prefeitura já tinha removido as outras partes da árvore cortada, eu resolvi colocar esse tronco sobre o que restou da arvore”. Continuei indagando o simpático jardineiro e perguntei se ele estava guardado o tronco para algo. Me disse que “não tinha utilidade mais, já não tinha mais mel e estava ali sem nem um objetivo, mas que iria jogá-lo no lixo”. Resolvi pedir para mim, pois eu precisava refletir e observar o tronco como algo bem complexo e pedagógico.

Ele sorriu e falou: “não entendi qual a utilidade dele para senhora levar para sua casa, já que é oco e sem beleza alguma”. Falei que, a utilidade é relativa e eu levaria com muito cuidado e curiosidade para minha casa. Já em casa, de imediato o coloquei dentro da água, onde passou toda noite para tirar alguma substância tóxica ou bichinhos que pudessem contaminar minha casa. Depois de higienizado, coloquei um gancho e fitei os olhos nele. As reflexões pulavam como grãos de milhos se transformando em pipocas.

No dia seguinte retomei a ressignificação e a manusear o tronco considerando suas cicatrizes que, na realidade as partes ocas e outros caminhos deixados pelos cupins foi o lugar em que retiram parte importante que o constituiu por tempos. A reflexão é simples, no lugar da antiga ferida causadas pelos cupins, as abelhas fizeram habitação e mel, a cicatriz acolheu como lugar de habitação e elaboração de uma das grandes contribuições das abelhas, o mel que alimentou/adocicou o dia de um trabalhador, o simpático jardineiro. Esse ciclo poderia ter tido outro fim, com tronco que, para alguns não tinha mais utilidade nem beleza alguma. Contudo, jamais duvidei de que o tronco não deveria ser descartado por suas marcas, suas aparentes imperfeições ou sua suposta inutilidade. Depois de pensar muito compreendi que, as cicatrizes, os vazios, as deformidades do tronco o tornara único em suas estruturas e curvas que poderiam sim, ganhar novos sentidos através da ressignificação em bioarte.

Em um primeiro momento, não estabeleci em que peça daria novo sentido ao tronco oco. Depois de refletir bastante, desejei ressignificar em um vaso para planta. Na parte oca,

coloquei substratos para alimentar a nova moradora do tal vazio, uma simpática muda de chifre de veado, que venho cuidando há meses com muito carinho. Foi com muita delicadeza que aproveitei cada vazio para acomodar a nova hóspede do vaso, que não é uma parasita. Agora, há uma relação mútua entre o tronco e a espécie acolhida. A planta não sugará o tronco, pois ela se alimenta do substrato que irei adicionando, o vazio do tronco ganhou vida e beleza, além da conexão com o respeito ao meio ambiente. Minha casa ganhou outra peça de bioarte ressignificada por mim e por sujeitos outros. Independente de padrões decorativos, minha casa tem minhas ideias e práticas, pois fazem parte das minhas identidades.

3.1 Pedagogia no Corpo: a pedagogia do sentir

Educação no corpo (Educação para Sentir) que é percebido como sagrado é habitado por ausências que precisam ser preenchidas com sentidos construídos por nós, além de suprir às ausências, é necessário aprender fazer o bom uso dos sentidos. Por isso, educar o corpo é ter conhecimento e sabedoria para viver em comunidade, ter compreensão do todo em que está inserido, aprimorar os sentidos que lhes oferecem defesa e possibilidade de sobrevivência dentro e fora da floresta.

(Daniel Munduruku)

Ao longo de minhas pesquisas, sejam elas bibliográficas ou das experiências trocadas com indígenas, nas aldeias, em eventos, em ambientes informais ou outros, as narrativas e práticas desses autores se tornaram, para mim, como um diário, cujo cada registro seja por fotografias, anotações em caderno de campo, ilustrações e histórias que formaram registros mentais que, como algo que não tenho total domínio, mas que são trazidas à memória como *Insight*. Essa minha relação com os meus diários materiais e simbólicos me instiga e alimenta meu desejo e confere valor – afetivo, a pesquisa e a escrita desta tese e outros textos que publico desde 2005/2006.

A Pedagogia no corpo consiste na Pedagogia do Sentir, não é uma estrutura única e exclusiva do corpo físico ou do **sentir** com conexão restrita a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Nossos 5 sentidos podem ser a referência inicial para compreender a dinâmica que associa a sobrevivência da nossa espécie – e outras, nesse planeta. Mas há uma relação complexa e não linear que conecta os 5 sentidos que têm vinculação física e biológica com o sentir que, por exemplo, vincula-se com que transcende ao físico e ultrapassa as concepções da ciência sobre o ser humano para “além de”. Pensar nos 5 sentidos como formas de refletir sobre a Pedagogia no/para o sentir, nos desafia não somente como indivíduo, mas como ser sociológico imersos em um turbilhão de possíveis SENTIR.

A ciência destaca inúmeras abordagens sobre formas de SENTIR. Diferentes linhas científicas discorrem sobre as particularidades do sentir. O sentir em relação ao corpo e a mente. Porém, a ciência não nega que o sentir pode ter variação entre os indivíduos alocados em culturas ou ambientes diferentes. A dor física, por exemplo, causada por igual doença, em sujeitos diferentes, pode variar não só na intensidade, mas na duração. Isso confirma a subjetividade do ser e como cada um lida de forma díspar com o sentir dor. Para alguns, a dor física, não acomete o psicológico, ao contrário de outros que, supõem que terão consequências patógenas em seu psicológico. Nesse sentido, não há nenhuma fórmula capaz de dissociar o sentir físico do psicológico. Isso reforça a compreensão de que, embora, com características diferenciadas, a pedagogia do Sentir não se aparta da pedagogia na mente e da pedagogia no espírito por ser complexa. Constatação que se alinha ao sentido da cosmovisão peculiar a epistemologia do Bem Viver indígena. A conectividade é a essência das pedagogias indígenas. É notável que há uma tríade conexa a epistemologia/indígena, pedagogia/indígena e decolonialidade, que não por acaso, subsiste até nossos dias, as ferrenhas tentativas de destruição desde a época da colonização territorial.

Voltando a Munduruku (2010, p. 54) “o corpo que é percebido como sagrado é habitado por ausências que precisam ser preenchidas com sentidos construídos por nós, além

de suprir às ausências, é necessário aprender fazer o bom uso dos sentidos.” Leva-me a pontuar as violências que os corpos indígenas sofreram/sofrem ao longo da história. Enquanto os povos indígenas lutavam pela manutenção de suas filosofias e pedagogias que entrelaça os corpos ao sagrado, os invasores europeus desconsideravam corpos, epistemologia e processos pedagógicos dos povos originários. Desde os primeiros contatos, os choques culturais foram medonhos. O sistema patriarcal dos invasores trouxe rastros de destruições dos corpos sagrados de mulheres e crianças indígenas como, por exemplo, a violência sexual que ultrapassam o corpo físico concebido como sagrado e com amplo alcance ao psicológico. O patriarcado em terras que hoje denominamos brasileiras, teve suas gênesis com as primeiras relações abusivas cometidas pelos invasores as mulheres indígenas. Nessa compreensão, as raízes profundas do patriarcado que fortalece o machismo atual, chegaram junto com as caravelas e o sentido de domínio facultado aos homens.

O patriarcado iniciado aqui, foi retrato através das literaturas clássicas, por exemplo, com e escritores como José de Alencar e José Alcides Pinto. Em Alencar, segundo Monteiro (2022, p. 64),

O mito muda de roupa, mas não muda sua estrutura, seu efeito colonizador. A virgem nativa de ontem que “por amor” serviu sua vida – vale dizer, sua cultura – à cultura cristã do colonizador (simbolizada na figura histórica de Martim Soares Moreno) pode muito bem ser vista como o alimento do turismo sexual (estrangeiro) de hoje. Qualquer olhar minimamente sensível que passeie pela Praia de Iracema em Fortaleza (antiga Praia do Peixe), é capaz de realizar operação análoga àquela produzida por Oswald de Andrade quando, através de uma paródia-relâmpago feita à moda dadaísta, transportou para o século XX o imaginário bíblico-paradisíaco do cronista Pero Vaz de Caminha. As “vergonhas” das índias, “tão altas e tão saradinhas” pertencem (aliás, não pertencem) a mundanas e urbanas “meninas da gare”: produto da exportação. Putas “naturais” à mão cheia. Praia de Iracema: síntese do mito de hospitalidade nativa e cearense, e também brasileiro. Terra do sol e da acolhida cordial do estrangeiro europeu. Ressonância moral do projeto romântico desenvolvido por Alencar e seus contemporâneos que muito já serviu aos discursos de unidade nacional, não raros autoritários e conservadores, produzidos ao longo da história republicana brasileira. Moralismo de um Brasil do “bem” contra o “mal”: “ame-o, ou deixe-o”.

Para Afrânio Coutinho (2001), José Alcides Pinto era um excelente ficcionista é possível de corroborar no livro Os verdes abutres da colina. O romance apresenta a história da formação de um povoado chamado Alto dos Angicos de São Francisco do Estreito, constituído por descendentes de um português e uma indígena que, de acordo com o narrador, criaria o povoamento de toda a zona norte do Ceará, no nordeste do Brasil. A história, abundante de componentes fantásticos, conta a saga dessa comunidade que começa com o naufrágio e a chegada do personagem português, o coronel Antônio José Nunes. Prontamente, o coronel toma para ser sua mulher uma índia Tremembé, a cativa Janica. O português inaugura assim seu projeto de povoamento, multiplicando a população ao relacionar-se sexualmente com inúmeras mulheres ao mesmo tempo, inclusive suas filhas, deturpando preceitos bíblicos:

O coronel Antônio José Nunes era um primitivo, um bárbaro, e achava que os filhos eram para ser semeados como sementes do campo, e que as mulheres tinham a obrigação de ser fecundas, como suas terras, que eram as melhores do estado. O coronel era um bárbaro [...] mas tinha o dom da virilidade, forte como um cavalo. Não instigava as fêmeas, as mulheres o procuravam voluntariamente. Vinham entregar-se em suas terras, e o garanhão com todas, e elas voltavam para suas casas prenhes e plenas de prazer. O coronel (que Deus me perdoe se estiver errado) não fez outra coisa senão seguir a lição do Mestre: “Crescei e multiplicai e enchei a terra.” E era o que o coronel fazia. Reparando bem, não fosse assim, e a aldeia de Alto dos Angicos de São Francisco do Estreito não teria prosperado. Eram estas coisas que as pessoas não entendiam. Antigamente o mundo precisava crescer, distender-se como uma bexiga, não só para que fosse cumprida a palavra do Mestre, como também para acabar com a solidão da terra, e para que houvesse a ciência, as artes, a indústria e outras tantas coisas que fazem a grandeza do homem. Eis porque não condono as façanhas do coronel. O garanhão e sua cativa - a índia Tremembé - gestaram na aldeia uma geração diferente, que cedo, muito antes da puberdade, ia reproduzindo na espécie, sem reparar na afinidade do sangue, como as primeiras raças do mundo (PINTO,1999, p. 304).

A literatura vem evidenciando que, durante séculos e de diferentes formas as representações das mulheres indígenas e sua estreita relação como nefasto patriarcado. Não digo com isso, que os homens indígenas não sofreram diversas violências em suas

representações descritas nas literaturas. Concordo com Bonnici (2000, p. 13) ao afirmar que “a mulher nas sociedades pós-coloniais foi duplamente colonizada”. Paula (2013) explica que, a condição de Iracema e de Janica são comuns, dentro de uma estreita analogia entre os binarismos colonizador/colônia e machismo/feminismo, presentes na relação entre os estudos pós-coloniais e o feminismo. Daí percebo a potência das literaturas tanto para anúncio, como para denúncia. Como educadores, podemos pensar na importância de trazermos, não só para o debate, contudo, para o fazer pedagógico, literaturas indígenas como estrutura decolonial e as suas histórias contadas por outras vozes.

A pedagogia no corpo – Sentir, comprehende o corpo como sagrado e extensivo ao território, nessa concepção a violência contra corpos indígenas pode ser denominada como: violência corpo/território. Vale pontuar que a violência corpo/território não é tão retratado pela imprensa, foto que confunde a sociedade como uma cortina de fumaça que camufla tais violências em nosso país. Compreendo, embora, abomino, que nosso país nasceu, cresceu e continua como lugar que explora, abusa, mata e destrói sem pudor, corpos/territórios e mentes femininas e esse processo teve início com indígenas violentadas. E permanece na atualidade com **eu** e **nós** mulheres diversas. Creio que precisamos denunciar que, há pouca visibilidade, pesquisas e debates sobre as violências contra as mulheres indígenas, o que mascara o grande número de feminicídios indígenas. Vejamos alguns dados da violência contra mulheres publicados em 2021:

em alusão às comemorações do 8 de março, que marca o Dia Internacional da Mulher, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública antecipa dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. Os dados aqui apresentados têm como fonte os boletins de ocorrência das Polícias Civis das 27 Unidades da Federação e indicam um leve recuo nos registros de feminicídio em 2021, ao mesmo tempo que apontam o aumento dos registros de estupro e estupro de vulnerável no mesmo ano. Os dados preliminares¹ de violência letal contabilizam 1.319 mulheres vítimas de feminicídio no último ano, decréscimo de 2,4% no número de vítimas; e 56.098 estupros (incluindo vulneráveis), apenas do gênero feminino, crescimento de 3,7% em relação ao ano anterior. Os números de registros de crimes contra meninas e mulheres

aqui apresentados visibilizam o quadro de violência vivenciado por elas durante a pandemia. Apenas entre março de 2020, mês que marca o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, último mês com dados disponíveis, foram 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável de vítimas do gênero feminino (BUENO 2022, s/p.).

Cruz²⁰ (2020), faz menção a Eliane Potiguara como umas das grandes referências e baluarte dos direitos indígenas, a escritora e ativista, originária do povo Potiguara. Partilho da concepção de Cruz (Potiguara 2002, apud Cruz 2020) quando declara o mérito da precursora Eliane Potiguara, ao colocar em testemunho as implicações impostas às mulheres que se levantaram para a luta contra a submissão de seu povo. Enumerando graves violências, as dolorosas humilhações públicas, calúnias e perseguições que sofrem por estar à frente da política de resistência, na luta pelo entendimento dos direitos humanos e cidadania. A vasta e rica obra de Potiguara é um clássico inesgotável de referências para refletir sobre a história cotidiana das mulheres indígenas. Dado que facilmente podemos localizar a nossa própria biografia pessoal dentro dos relatos de humilhações, abusos e difamações, sofridas por mulheres. Pois, como se não fosse pormenor todo esse ciclo de violências, estamos suscetíveis uma vez mais a imagem moral, psicológica e profissional, daquelas que ousam desenvolver pautas do movimento pela libertação dos povos indígenas.

Cruz (Potiguara 2002, apud Cruz 2020) sinaliza que Eliane Potiguara argumenta que, no tocante à solidão que aprisiona a mulher indígena, na realidade ela é fruto de um processo de silenciamento imposto pelos mandatários de terras, que se utilizam de uma campanha forte de difamação da luta indígena para desestruturar o sistema de coletividade e solidariedade que é singular da cultura ancestral. Em sequência, Eliane Potiguara que é fundadora da rede GRUMIN-Grupo Mulher - Educação Indígena, salienta que uma forma de combater esse desterro são as redes de cooperação e associativismo que advêm da mobilização coletiva das

²⁰ Indígena AVA-Guarani. Formada em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia, Doutoranda em Ciência Política do IFCH Unicamp. Pesquisadora do Ciclo do Mate, Cia Matte Laranjeira, História e Política do Povo Guarani, Políticas Públicas, Feminismo, Feminismo Indígena. Professora Universitária na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Professora Formadora em Educação para as relações étnico-raciais – A temática Indígena na Escola. E-mail: medinafabricruz@gmail.com

mulheres indígenas e favoráveis as causas. Visto que é onde recebemos e ofertamos apoio mútuo, incentivo e encorajamento de outras corajosas companheiras de luta e partilha. Que, em coletivo, podem unir forças com palavras de apoio, atos de acolhimento e atividades corporativas para estimular a perseverança de não sucumbir diante a tantas dificuldades. Pois, ao fazermos presentes uma na vida na outra, corroboramos para alertar que não estamos sozinhas em meio as lutas. E que a trajetória de uma motiva muitas de nós.

A liderança feminina em territórios dos povos originários é facultativa da ancestralidade indígena e isso jamais deveria ser negligenciado. Isso significa que a mulher indígena sempre teve papel relevante na administração do território ancestral. É em muitos povos, o papel da mulher indígena o maior conhecimento das ervas e rituais de cura. Nesse contexto, numa terra ancestral, é da mulher a responsabilidade de gestão do território. Isso envolve economia, educação, liderança, sempre na perspectiva de passar valores éticos para as gerações futuras e tem variações de acordo como o povo e com a geografia da comunidade (CRUZ, 2020).

Sobre a relação entre as mulheres indígenas e o feminismo, desvela que “dentre os estudos do feminismo, discordo da premissa do patriarcado como sistema dominante e universal, que determina a organização de todas as sociedades, desde o início dos tempos.” Pelo fato de “o patriarcado se tratar de uma estratificação que está ancorada na posse e na herança”. Dando “base a dispositivos de regulação social, tal como a difamação das mulheres, por meio do questionamento a respeito da legitimidade da progenitura dos herdeiros, isto é, a legitimidade quanto aos herdeiros do patriarca”. Esta sanção “está ligada não aos cuidados ou amor do pai para com os filhos, mas à manutenção do seu império, que só pode ser transferido para seu autêntico sucessor”. Nesse caso, “não é certo aplicar esse tipo de conceito ao mundo indígena, ao menos não deveria ser, tendo em vista que a política e a economia indígena não estão fundamentadas na posse de dinheiro ou bens materiais”. Todavia, conforme a “economia política ancestral, o mundo tem uma natureza autônoma, a qual não podemos

possuir”. Por essa compreensão, “a natureza e os elementos da cosmologia, além de possuírem espíritos próprios, são coisas que não podem ser ‘dominadas’ pelos seres humanos, uma vez que o cosmos tem muito mais poder sobre a vida dos seres vivos do que o contrário”. Portanto, a relação da pessoa indígena com o mundo, a vida e a natureza é uma relação muito mais de respeito do que dominação (CRUZ p. 47-48, 2020). Como o feminicídio de indígenas se tornou uma realidade invisibilizada no Brasil (vejam a figura 5). Por Arie Bentes (2022),

Figura 5 - Contra a violência às indígenas



Fonte: [@pikisuperstar / Free Vector, 2022.](#)

Intrigada com informações incipientes sobre feminicídio indígena, ao pesquisar sobre o assunto me deparei com duas matérias e faço o convite à leitura e alguns apontamentos. Esclareço que, a proposta de colocar as reportagens na íntegra – com pequenas inserções, no corpo do texto, não é sem propósito. Tal decisão tem duas justificativas. A primeira tem o designo de não silenciar as diferentes narrativas e o modo pelo qual cada indígena narra suas histórias. A segunda consiste na expectativa de que o leitor tenha oportunidade de leitura direta sem a necessidade recorrer aos anexos da tese.

A comunidade Menino Deus Rio Urupadi, na zona rural no município de Maués (a 257 quilômetros de Manaus), registrou o assassinato de uma indígena do povo Sateré-Mawé no dia 16 de novembro de 2021. A vítima, de 17 anos, foi morta a facadas pelo então marido, Irinivaldo Batista Gastão, também indígena. A jovem era natural da aldeia São Jorge e ele da comunidade Flexal Rio Urupadi. Ambas as comunidades ficam na Terra Indígena Andirá Marau, no Baixo Rio Amazonas, divisa com Pará, segundo Obadias Garcia, liderança do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé. Conforme Obadias, o assassinato aconteceu em Menino Deus Rio Urupadi, durante trajeto de retorno do casal de Maués para a terra indígena. “Encontraram ele escondido, onde os comunitários tentaram linchá-lo. Mas ele foi preso em flagrante e preso”, disse Garcia à **Amazônia Real**. Em audiência de custódia, o acusado teve a prisão preventiva decretada, mas por um problema de saúde foi internado em um hospital em Manaus. No inquérito policial, Irinivaldo responderá pelo crime de feminicídio e o processo segue em análise pelo Ministério Público do Estado do Amazonas (MPAM). Com pouco mais de 65 mil habitantes, Maués registrou 84 casos de violência doméstica entre 2020 e 2021. Nesse período, foram contabilizados 7 estupros e nenhum feminicídio. Os dados são da Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM), até outubro de 2021. Além da localidade, a secretaria não apresenta outra informação sobre os casos, como a média de idade das vítimas ou até mesmo a raça e a etnia. Essa lacuna aumenta a invisibilidade desse tipo de crime contra mulheres indígenas (BENTES, 2022).

Marinete Almeida, integrante da Associação das Artesãs Indígenas em Manaus da Amazônia e também da Makira-Êta Rede Estadual de Mulheres Indígenas do Amazonas, afirma que a violência de gênero tem crescido entre os indígenas e que muitas mulheres ainda têm receio de denunciar. É assustador, tantas violências! Marinete é indígena do povo Tukano, originária da região do Alto Rio Negro. “Nós temos ficado muito caladas. Caladas porque a lei infelizmente não nos atende e muitos agressores são presos e logo em seguida são soltos. A sociedade precisa pressionar”. Vale destacar que “o caso da jovem Sateré saiu na mídia e foi compartilhado por nós nas redes sociais. Ali encontramos uma forma de denunciar

e resolver as coisas com mais urgência, mas nem sempre é assim”, disse Almeida à **Amazônia Real**. Para ela, “uma das principais dificuldades de combater as opressões de gênero dentro das comunidades indígenas é a falta de informação”. Marinete Almeida afirma que informações e campanhas sobre a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, por exemplo, precisam ser levadas até as indígenas. Assim “eu assumi esse papel dentro do Conselho do Direito da Mulher em levar informação e fortalecer as mulheres indígenas”. Temos a convicção de que “nós também temos direitos e precisamos exercer isso denunciando e andando de mãos dadas”. Vale pontuar que “antes de nós defendermos o nosso território, que é a terra, a água e a floresta, precisamos defender a nossa própria vida para depois irmos para a batalha do dia-a-dia”, afirma Almeida. Procurada pela **Amazônia Real**, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) disse que acompanha os casos de violência contra os povos originários auxiliando os órgãos de segurança pública. E garantiu que apoia as mulheres indígenas na busca da não-discriminação e no fortalecimento do papel delas nas comunidades através da Coordenação de Gênero e Assuntos Geracionais. Porém, a fundação não informou de que formas esse apoio é feito e se os casos de feminicídio indígena são mapeados (BENTES, 2022, s/p.).

A segunda matéria me instigou pela diversidade dos relatos. Mulheres com diferentes idades, etnias, formação [...] e com narrativas tão necessárias, com gritos ecoando que, além de representá-las, me representa. Percebo que pode representar muitas mulheres que, como NÓS somos vítimas da covarde violência masculina. Por esse raciocínio “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e este não em relação a ela: a fêmea é o inessencial perante o essencial. o homem é o sujeito, o absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1986, p. 14). Foi desafiador escolher como eu colocaria no texto, já que são 13 narrativas. Em um primeiro momento pensei em selecionar alguns relatos, mas não consegui assim fazer, visto que em cada narrativa eu percebia tanta importância de constar no corpo da tese. Resolvi não silenciar essas vozes de vítimas indígenas, que historicamente sofrem tantas tentativas de encobrimento em sentido diverso. Espero que leiam cada relato com olhar atento e conectivo

as questões violentas do passado, da atualidade e com alguma reflexão sobre possíveis e necessárias intervenções para que essas narrativas não continuem no amanhã.

13 mulheres indígenas falam sobre as violências que enfrentam em seus territórios. Mulheres indígenas das cinco regiões do país relatam as violências de gênero contra as quais se insurgem, Por VANDREZA AMANTE²¹ (2021, s/p.)

Em meio a tantas violações de direitos humanos por todo o país, as mulheres indígenas enfrentam historicamente violências de gênero colonialistas patriarcais, racistas, sexistas, misóginas, latifundiárias, econômicas, patrimoniais, ambientais, psicológicas, físicas e sexuais. Buscam, em seus coletivos, enfrentar o cenário de desmonte das políticas afirmativas; lutam por um futuro com dignidade para seus corpos, suas identidades culturais e pela continuidade de seus povos. O Portal Catarinas entrou em contato com diferentes mulheres indígenas. Algumas delas vivem em aldeias urbanas, outras estão aldeadas em Terras Indígenas. Ativistas, estudantes, professoras, artesãs, agentes de saúde, advogadas, assistentes sociais, entre outras frentes de atuação, compartilham as violências que se apresentam em seus cotidianos para juntas amplificarmos as nossas redes em busca de justiça e solidariedade. **Conheça e apoie as lutas das mulheres indígenas!**

Para integrar a programação desses 21 Dias de Ativismo perguntamos para algumas mulheres indígenas de todas as regiões do Brasil: quais as principais violências que você e outras mulheres indígenas de seu território precisam enfrentar? (AMANTE 2021, s/p.)

1 – Jhelice Kaiowá, 21 anos²²

A violência às mulheres indígenas kaiowás e guaranis começa quando já nascem sem ter voz para decidir pelo seu próprio futuro. Elas nascem destinadas para o lar, são ensinadas para se calar diante de situações de violência doméstica, e como moramos em uma comunidade indígena (aldeias), a figura do homem ainda é muito forte. O machismo está

21 Jornalista feminista, antirracista e decolonial atua com foco nos olhares das mulheres indígenas. A cada dia se descobre na diversidade do jornalismo. Integra o Portal Catarinas desde 2019.

22 Povo Kaiowá, Tekoha Amambai, Município de Amambai (MS). Jhelice é acadêmica de Direito da UEMS-NAVIRÁI.

enraizado, com isso as próprias lideranças também conhecidas como “capitão” coagem as mulheres vítimas dessas violências. A Lei Maria da Penha não chega a ser validada nas aldeias, as medidas protetivas não são respeitadas até mesmo quando se denuncia uma violência. A delegacia liga informando o capitão (perguntando) se o fato é verídico ou não, e isso vai agravando a situação da vítima dentro da aldeia. Como se já não bastasse a distância para se locomover até a cidade para denunciar os atos de violência. Há dificuldades de falar, em se expressar corretamente em português para assim denunciar. Essas mulheres que criam coragem para denunciar são perseguidas e ameaçadas constantemente, sendo agredidas não só emocionalmente e psicologicamente, mas chegando à violência física, sendo estupradas e, muitas vezes, mortas.

Por não termos as nossas vozes ouvidas e respeitadas, nossos corpos são violados, assim como o nosso direito como mulher. Sabemos que ser mulher nessa sociedade é difícil e se torna mais complicado, ainda, quando se é uma mulher indígena, que tem poucas condições e nem conhece os seus direitos. Mesmo assim somos muitas, sonhamos em estudar, ir às universidades, mas somos silenciadas pouco a pouco, até não podermos mais ser ouvidas e, assim, mortas brutalmente, caladas para sempre. A violência às mulheres indígenas kaiowás e guaranis começa quando já nascem sem ter voz para decidir pelo seu próprio futuro. Elas nascem destinadas para o lar, são ensinadas para se calar diante de situações de violência doméstica, e como moramos em uma comunidade indígena (aldeias), a figura do homem ainda é muito forte. O machismo está enraizado, com isso as próprias lideranças também conhecidas como “capitão” coagem as mulheres vítimas dessas violências.

2 – Edina Shanenawa, 45 anos²³

23 Povo Shanenawa (Povo do Pássaro Azul), Terra Indígena Katukina Kaxinawá, Município de Feijó (AC). Edina é vice coordenadora executiva da União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB), que abrange nove estados da Amazônia brasileira, presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena (única mulher indígena entre sete homens), vice coordenadora da Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (OPIRE), do município de Feijó (AC), que representa quatro povos Kaxinawá (Huni Kuí), Kulina (Madija), Shanenawá e Ashaninka. Ativista pelos direitos indígenas, principalmente pelo direito das mulheres indígena.

Hoje, no atual momento que a gente vive e convive dentro do nosso território, nós, mulheres indígenas, enfrentamos a violência desde o princípio. Mas se a gente está falando da violência que nós mulheres indígenas começamos a sofrer foi desde que o colonizador chegou no território brasileiro. Que já veio com a violência contra a mulher indígena, tirando o nosso direito de viver da forma de cada especificidade do nosso povo, tirando o nosso direito de colocar o nosso nome indígena. A gente enfrenta muitas coisas. Nós estamos vivendo o nosso retrocesso. Eu digo “nossa” porque nós somos mulheres indígenas, assim como estamos vivendo o retrocesso fora do nosso território, porque hoje nós temos um presidente que tira os nossos direitos dos povos indígenas, principalmente da mulher indígena. E dentro dos nossos territórios há vários caciques representantes deles. Nesses 520 anos, não sei quantos séculos, eles têm medo de a mulher ocupar o seu lugar, porque eles têm medo de perder os seus lugares para as mulheres de cacicada, representantes de dentro da educação ou da saúde. Mas nós não queremos tomar o lugar de ninguém. Nós só queremos ajudar, contribuir, organizar e ter a nossa organização social interna, de dentro da nossa aldeia. Hoje, a gente enfrenta muito isso ainda. Os preconceitos, os machismos não são poucos, continuam porque quando a mulher está na frente de um trabalho, a mulher indígena, assim como outra mulher, ela sabe organizar, ela tem um cuidado, um carinho por aquilo que ela vai fazer. E tudo dá certo. Os homens não. São diferentes. E cada dia, desse nosso jeito de trabalhar, nós vamos conquistando, e aí conquistando a comunidade; é quando chega a violência dos homens contra nós, mulheres indígenas. Então essa coisa de poder é uma violência muito forte dentro dos territórios indígenas, porque nós, mulheres indígenas, estamos conquistando os nossos espaços. E quando a gente conquista é quando aparece a violência física, verbal. A gente sofre bastante violência dentro do nosso território.

3 – Sammy Munduruku, 34 anos²⁴

No contexto histórico da colonização de nossos corpos e perda da nossa língua

²⁴ Povo Saterê Mawé/Munduruku, não aldeada, Manaus (AM). Sammy atua na área de Logística, graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

materna, nós mulheres indígenas ainda somos perseguidas pelo machismo estrutural dentro de nossos territórios, situações de violência doméstica, moral e sexual que são naturalizadas por gerações de homens. Até quando, nós que parimos os homens, seremos violentadas covardemente por eles? Não deveria ser uma luta equânime entre nós? Essa doença que se instaura nas famílias indígenas é o grande pilar dos desafios frente aos quais as jovens mulheres indígenas têm lutado e resistido arduamente através dos tempos. Principalmente por vestígios das grandes missões cristãs nas comunidades tanto nas cidades quanto nas florestas deste país.

4 – Judite Guajajara, 26 anos²⁵

Começamos enfrentando a própria violência que a historiografia oficial provoca quando silencia todo histórico de violações que nós mulheres indígenas sofremos durante todo o processo de colonização. Silenciar é estratégia para tentar justificar toda a violência praticada, em muito sob o aval do próprio Estado. Empreendemos nossas vozes para afirmar que sofremos nos nossos corpos as marcas das políticas anti-indígenas, da violação dos nossos territórios, da poluição dos nossos rios. Também sofremos as violências próprias do patriarcado que tenta contaminar nossas comunidades e influenciar nossas estruturas organizacionais com a hierarquização de gêneros. Lutamos por um mundo igualitário, onde nós, mulheres indígenas, possamos ocupar os espaços como sujeitos de direitos específicos.

5 – Cecília Piratapuia, 65 anos²⁶

Violência doméstica, alcoolismo, drogas, os filhos adolescentes se envolvem com isso. Para nós, a violência doméstica é a consequência da bebida alcoólica. Como resolver eu não sei. Pois a cachaça e demais bebidas alcoólicas aqui, em São Gabriel da Cachoeira chegam toda semana. E as autoridades não fazem nada. Quanto à droga não sabemos como resolver.

²⁵ Povo Guajajara, Terra Indígena Araribóia, Município de Amarante (MA). Judite é advogada dos direitos dos povos indígenas.

²⁶ Povo Piratapuia, Terra Indígena Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Cecília é professora aposentada.

Os adolescentes consomem diretamente. Alguns estão atacando pessoas de bem que caminham na rua

6 – Ingrid Sateré Mawé, 34 anos²⁷

Nós somos atacadas de todas as formas. Com racismo, com violência, com assédio sobre nossos corpos, sobre nossos territórios, com desrespeito às nossas vidas. E muitas vezes, quando um caso de violência vem à tona, em vez de discutirmos com mais profundidade, o que vemos é o aumento do racismo e do machismo. Entre as inúmeras situações de violência que atingem especialmente as mulheres indígenas estão a exploração sexual de crianças e adolescentes; a precariedade no acesso e atendimento dos serviços de saúde; a ausência de redes de apoio para mulheres vítimas de violência doméstica; a retirada da guarda de crianças indígenas recém-nascidas pelo Estado por suposta negligência geralmente associada à extrema pobreza e o silenciamento de denúncias de violência e assédio. As mulheres indígenas estão sofrendo violência de todos os lados e maneiras. A exploração da terra e da mão de obra também são problemas relacionados ao cotidiano de dificuldade enfrentado pelas mulheres. É preocupante que nós tenhamos os trabalhos mais difíceis, menos valorizados, sem uma perspectiva do bem viver e com uma influência muito grande de pessoas de outros contextos. E aí, soma-se a isso, o alto índice de alcoolismo, condições sub-humanas e violentas que geram outras formas de violência. As pessoas não têm dimensão do que está acontecendo, de gente que não está respeitando a nossa cultura. É urgente que se dê maior visibilidade à violência sofrida pelas mulheres indígenas dentro de seus territórios, não só no caso do crime organizado, mas também de crimes como violência sexual, feminicídio e tantos outros. As mulheres indígenas são duplamente invisibilizadas pelo sistema de justiça e combate ao crime organizado. Isso porque, quando se investiga quem são os indígenas que colaboram com práticas ilegais dentro de seus territórios e são cooptados pelas organizações criminosas, somente os homens aparecem. Por outro lado, quando o foco da investigação são

27 Povo Sateré Mawé, Manaus (AM). Não aldeada, mora atualmente em Criciúma (SC). Ingrid é professora e assessora parlamentar

as vítimas do crime organizado, elas são descritas genericamente como comunidades indígenas, sem definição de gênero. As mulheres não aparecem nem como participantes, nem como vítimas do crime organizado. A invisibilidade das mulheres indígenas no mapa da violência nacional é um contrassenso, pois nós somos as maiores vítimas e as principais vozes contra a criminalidade dentro dos territórios. São essas mulheres que, no Acre, são cooptadas em casamentos fraudulentos por organizações de tráfico de drogas para que os traficantes possam passar livremente por dentro de seus territórios na fronteira com o Peru. São essas mulheres que denunciam o garimpo, a exploração ilegal de madeira e tem suas casas queimadas, sofrem ameaças e violência sexual. É urgente e necessário que os parlamentares e o Congresso Nacional atuem para que as forças de segurança pública passem a conferir um olhar de gênero para o combate ao crime que ocorre dentro dos territórios indígenas de Norte a Sul do Brasil.

7 – Avelin Buniacá Kambiwá, 41 anos²⁸

Desemprego, falta de incentivo à geração de emprego e renda. Dependência financeira, violência patrimonial e econômica, o que muitas vezes mantém as parentas refém dos maridos abusadores.

8 – Eli Tupinambá, 44 anos²⁹

Sofremos violências domésticas, psicológicas, morais, patrimoniais, cárceres, agressões verbais e físicas. Violências de gênero por ser mulher e ser indígena, pela identidade, pela nossa pintura e pelos rituais.

9 – Vanuza Kaimbé, 51 anos³⁰

A violência sofrida por mim e pelas mulheres da aldeia é o machismo. Se vamos fazer

28 Povo Kambiwá, Aldeia Baixa da Alexandra, Município de Ibimirim (PE). Avelin é socióloga.

29 Povo Tupinambá, Aldeia São Francisco Terra Indígena, Tupinambá, Santarém (PA). Eli é agente comunitária de saúde

30 Povo Kaimbé, Aldeia Multiétnica Filhos Dessa Terra em Guarulhos (SP). Vanuza é assistente social.

uma apresentação cultural e somos nós mulheres a puxar os cânticos os homens não cantam junto, sendo que trabalhamos de igual pra igual. Aqui as mulheres têm jornadas muito pesadas. E tem algumas que sofrem violência doméstica, físicas e verbais. Estamos tentando fazer um trabalho em conjunto com a saúde e assistência social sobre machismo e violência. Não acredito na educação, na mudança dentro de casa.

10 – Raquel Tremembé, 38 anos³¹

Nós, mulheres indígenas, somos um segmento alvo de diversos tipos de ataques. No que refere à mulher indígena liderança a propagação dessas violências chega a ser absurda. Somos criminalizadas, violadas e violentadas com discursos machistas, racistas e preconceituosos de todos os segmentos, algumas vezes até dentro do próprio movimento. Ainda mais quando fortalecemos as discussões de políticas voltadas à base, como formação, autonomia, ocupação nos espaços de poderes e desconstruções de discussões colonizadoras, mascaradas de descolonizadoras.

11-Nandjá Xokleng, 35 anos³²

A grande violência que precisamos enfrentar é o machismo que se infiltrou até dentro das aldeias. Parece que estamos cometendo um crime ocupando nossos espaços dentro e fora da aldeia.

12 – Janete Dessana, 34 anos³³

Violência sexual e física. Com a chegada da pandemia foi aumentando a violência contra mulher, violência contra a mulher indígena, contra a qual o movimento de mulheres indígenas vem lutando, fazendo mobilizações, palestras e oficinas pautando esse tema. Não

31 Povo Tremembé, Terra Indígena Engenho, São José de Ribamar (MA). Raquel é pedagoga.

32 Povo Laklânô/Xokleng, Terra Indígena Laklânô/Xokleng, município de José Boiteux (SC). Nandjá é liderança na retomada urbana em Blumenau (SC), estudante de Pedagogia (IFSC) e Odontologia (FURB).

33 Povo Dessana, Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira (AM). Janete é diretora da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

está sendo fácil nas comunidades. A maioria dos nossos parentes não sabe que existe lei que ampara as mulheres, para ela a violência é normal e tem que ser assim. Aos poucos estamos chegando nas comunidades e passando essas informações. Acredito eu, que aos poucos assim chegando na comunidade e repassando essas informações veremos a minimização da violência contra mulher. Contamos com o apoio de vocês para seguir forte a nossa luta, a nossa luta não parar.

13 – Alesandra Kaingang, 23 anos³⁴

Nós, mulheres, e nossas famílias, fomos expulsas da aldeia, com ameaças de morte, humilhação, perseguição, tentativa de homicídio. Fomos expulsas só com as roupas do corpo por estarmos fazendo uma manifestação contra a cooperativa porque nós queremos a igualdade para todos. As violências descritas, nos parágrafos acima, contra corpos/territórios/psicológicos femininos, expõem que o patriarcado altera (evolui) em suas formas, mas a sua essência permanece estruturante com pesadas e perversas estruturas de poder e que, não há limites para manutenção e impregnação do seu filho, o machismo. O machismo, faz parte de uma das mazelas humanas que, as pedagogias no corpo, mente e espírito busca romper, e os povos indígenas assim o busca fazer, ao longo de suas jornadas nesses entre-mundo, que transitam com corpos/mentes/espíritos viajantes. Penso que é uma tarefa diária a luta contra o patriarcado e o machismo, não só feminina, contudo, como educadoras dos nossos filhos e alunos. Como educadora, afirmo que em nossa atuação como educadores ambientais éticos precisam fazer parte das nossas pautas de enfrentamentos, para além dos discursos.

³⁴ Povo Kaingang, Terra Indígena Serrinha, Constantina (RS). Universitária no curso de Educação Física na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Figura 6 - Ti Tanuru



Fonte: NOVO JORNAL, 2022.

Hoje, 11/11/2022, escrevo sobre outro episódio de violência contra o corpo/território, que vem me afligindo há anos. O indígena Ti Tanaru – conforme a figura 6 apresentada acima, mais conhecido como “Índio do Buraco”. A saga do corpo do indígena começou em 23 de agosto, quando a equipe da Frente de Proteção Etnoambiental mantida pela Funai em Guaporé o encontrou morto em sua rede, ornado de penas de araras, como se tivesse se preparado para a morte, dentro de uma maloca (BRASILIENSE, 2022). Como pontua a reportagem do Correio Brasiliense, Ti Tanaru viveu uma grande Saga e, acrescento que, exprimiu em seu corpo/território a violência que os tais civilizados são capazes de exercer. Há anos acompanho reportagens sobre Ti Tanaru e muito reflito sobre sua luta, sua pedagogia e o que para minha é uma incontentável epistemologia. Refletir sobre Ti Tanaru, me trazem um misto de sensações complexas que me desafiam. Aqui, nesta parte da tese, procurei fazer conexão entre, anúncio em relação pedagógica e poética, e por outra lente, a denúncia da

perda de mais um povo, de uma língua, de um ser ... e de um verdadeiro educador ambiental decolonial.

A pedagogia de Ti Tanaru mostrou a resistência do seu corpo/território, deixou um legado, que precisa ser divulgado, no mínimo, por nós educadores ambientais comprometidos com a ética e como olhar amoroso, que envolve não só o humano, mas tudo e todos “aldeadados” na Mãe Terra. Precisamos refletir em modos de não deixar que, a morte desse grande guerreiro, último do seu povo, nos deixem órfãos dos seus conhecimentos, modo de ser/estar com outros ou “isolado” como preferiu ficar após o extermínio dos seus parentes. Posso visualizar de forma poética/estética como ele se preparou para o fim desse ciclo, se embelezando com penas de seus vizinhos e companheiros, os pássaros. Reflito também sobre algo antagônico. Ti Tanaru sofreu tantas violências que jamais saberemos de todas, teve tantas perdas que talvez, em alguma ocasião, teremos ciência por meio de pesquisas. Viveu tantas experiências que não foram registradas nas “peles da imagem das árvores³⁵”, aprendeu a comunicação com a natureza e na natureza que o constituiu, correu inúmeras vezes das lentes pretensiosas dos “civilizados” mexeriqueiros e invasivos. Nossa, quanta violência sofrida por um indígena, que teve seu corpo/território violentado quando ainda tinha seu grupo e depois de ficar sozinho. Eu tenho muitas narrativas contidas em minha memória, que gostaria de falar ao Ti Tanaru, todavia infelizmente, essas narrativas não ditas ao próprio, as escrevo ao longo deste texto como tributo. Querido Ti Tanaru, voe como os passarinhos que com suas lindas penas ornaram seu corpo que viveu a epistemologia do Bem Viver e sua pedagogia sagrada.

Durante minhas reflexões sobre a vida e a morte física de Ti Tanaru, encontrei um capítulo escrito por Ricardo Lessa Filho³⁶, o qual escreveu uma carta ao Ti Tanaru e ao

³⁵ Uma das formas das quais Davi Kopenawa chama de material impresso, livros, revistas, etc.

³⁶ Atualmente realiza estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (bolsa CNPq). Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com a tese Sair da escuridão: notas sobre as imagens emergidas à luz. Mestre pela mesma Universidade com uma dissertação: Entre imagens e sobrevivências: notas sobre Noite e neblina e Shoah (2016). Linha de pesquisa: Estética e Culturas da imagem e

mundo “civilizado”. Achei a ideia e o conteúdo da carta³⁷, extraordinários e me ensinou com a mesma intensidade com que me emocionou. Filho (2022, p. 216) inicia seu texto como informações importantes, aos leitores, sobre suas pretensões ao escrever: “a carta a seguir se propõe não a radiografar a história do extermínio indígena, senão atentar, na fragilidade e insuficiência que movem minhas palavras, para a tenacidade de uma vida violada em seu próprio habitat, em seu próprio mundo”. Elucida ainda que, “o gesto epistolar que me envolve tenta também refletir a ideia de uma alteridade da imagem que surge a partir de um dorso, deste outro rosto que habita toda vida, toda sobrevivência”. Prossegue ele, “ao deparar-me com as imagens precárias do indígena de Ti Tanaru [...], algo rapidamente em mim se projetou: ele era uma espécie de espectro que dança, um ser movente, como se tivesse se esculpido no mármore do crime”. Assim “a partir da tenacidade de seu corpo, a partir de sua resistência à aniquilação – tornando-se o contraste inquebrantável da crueldade do mundo ‘civilizado’”. Creio que “poderia dizer inclusive que todos os seus movimentos são gestos de ar (pela leveza, pelo domínio) e de pedra (por sua tenacidade, por sua sobrevivência), mas que assim mesmo jamais conseguem camuflar a sua dor”. Talvez “minhas palavras tentem constatar que o ar e a pedra se encontram na alteridade da imagem, para então (tentar) articular a questão interminável desta com a do tempo dos mortos”. Visto que “ali onde somente um desejo absoluto pela memória e pelo reconhecimento dos crimes contra os povos indígenas podem restituir, minimamente, uma dignidade à nossa ancestralidade, à nossa genealogia esquecida” (FILHO, 2022, p. 217).

Após conjecturar sobre o comumente chamado – pelo meu povo dito civilizado, de “Índio do Buraco”, me encontro (auto) perguntando: caro indígena, qual é o seu nome? Como você era chamado por seus Parentes? Qual é o significado do seu nome para o seu povo? É incomensurável chegar à conclusão de que jamais terei essas respostas de quem é de direito,

do som. Realizou o estágio de Doutorado Sanduíche na Universitat de València (Espanha). Membro do REPERCRI (Grupo de Investigación Representación Contemporánea de los Perpetradores) e do RIEV (Rede Interdisciplinar de Estudos Sobre Violências). Cofundador e redator da revista Filmología. Contato: ricardolessafilho@hotmail.com

37 Veja o texto na íntegra nos anexos.

você. Sem opção, o que me restou foi pesquisar sobre o seu “nome civilizado”. Entre outras explicações, resolvi trazer a de Filho (2022, p. 224) ao expor que “na língua aikanã, tentei buscar-te, mas não obtive êxito; o que sei (de maneira muito parca) é que popularmente, entre os seus protetores³⁸ na FUNAI, chamam-te de o índio do buraco”. E que “o ‘Ti’ do nome de sua terra é a abreviação de ‘Terra indígena’, e o ‘Tanaru’ por sua vez, o nome de um rio localizado em Rondônia”.

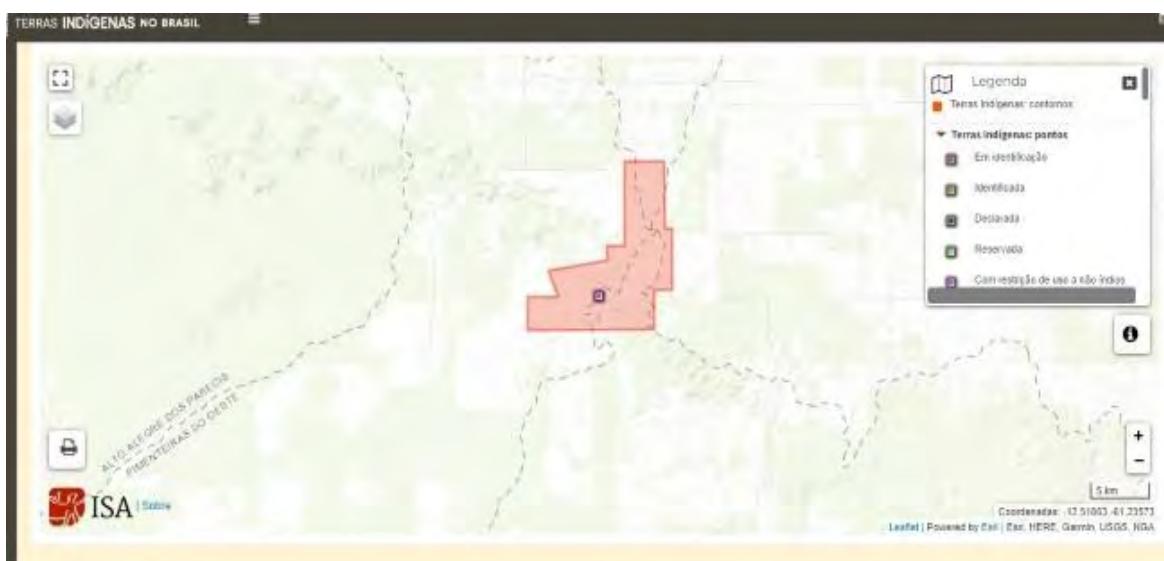
O nome do sujeito e, nesse caso entre os indígenas, vai além de mera identificação entre tantos outros Parentes, aldeados ou não. O nome de um indígena, que pode ser concedido antes mesmo do seu nascimento ou “conquistado” a partir de múltiplas características que apontam o nome. Como busco sempre sinalizar, não existe índio genérico, outrossim, cada povo tem suas peculiaridades ao nomear o Parente. Durante minhas pesquisas e conversas com amigos, já ouvi diferentes narrativas de povos e seus rituais para apresentar o nome. Inclusive, em 2017 em uma aula da língua Guarani, ouvi relatos de uma indígena do povo Guarani de Mato Grosso do Sul, que entre seu povo não é inusitado a mudança de nome da criança a partir de 7 ou 8 anos. Nessa reflexão, me perco na violência sofrida por Ti Tanaru, quanto ao nome, ao corpo/território, as tentativas invasivas por agentes do Estado, curiosos por retratar sua imagem, voz, práticas cotidianas entre outras. Ti Tanaru foi além das absurdas violências sofridas, por nosso povo “civilizado” e nossa crise civilizatória, ele mostrou a quem tem capacidade de enxergar para “além de”, sua pedagogia do sentir, sua epistemologia da floresta e sua capacidade de apreender com outros Parentes e também com sua solidão. Um exemplo claro das potentes epistemologias e pedagogias indígenas, na vida e na morte física, ele aprendeu e nos deixou grandes lições que precisamos propagar. A tessitura aprender, viver e morrer me traz a memória a afirmação de Derrida (1994, p. 10) que é preciso

aprender a viver, aprender por si mesmo, sozinho, ensinar a si mesmo a viver

38 Serão protetores de fato? Não Creio.

[...] não é, para quem vive, o impossível? Não vem a ser isto mesmo que a lógica não permite? Viver, por definição, isto não se aprende. Não por si mesmo, da vida pela vida. Somente do outro pela morte. Em todo caso, do outro no limite da vida. Tanto no limite interno quando no (limite) externo, trata-se de uma heterodidática entre vida e morte.

Figura 7 - Terra indígena Tanaru



Fonte: TERRAS INDÍGENAS DO BRASIL, 2022.

Em relação ao território de Ti Tanaru, os noticiários anunciam o grande conflito de interesse de dominação e apropriação por fazendeiros e madeireiros. Registros oficiais revelam que, desde o ano de 1973, época em que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra³⁹, instaurou a empreitada de colonização do Vale do rio Corumbiara,

39 Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o instituto está implantado em todo o território nacional, por meio de 29 superintendências regionais e 49 unidades avançadas. Parcerias com estados e municípios também viabilizam a oferta dos serviços da autarquia. Missão: Implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável. Visão de futuro: Ser referência internacional de soluções de inclusão social. Fonte:

<https://www.gov.br/incra/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/o-incra#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Coloniza%C3%A7%C3%A3o,realizar%20o%20ordenamento%20fundi%C3%A1rio%20nacional.>

localizado na região sul de Rondônia, já sabiam da existência de distintos povos indígenas, não pesquisados ou isolados na região. O mapa apresentado na figura 7, mostra o Território Tanaru, que desde as décadas de 70 e 80 que já era campo de disputa por fazendeiros que lutavam pelo total controle e atuantes dos desmatamentos da Região. Os indigenistas Marcelo dos Santos e Altair Algayer insistiram na identificação desses povos. Ambos faziam parte da Frente de Contato Guaporé, hoje convertida em Frente de Proteção Etnoambiental. A luta daqueles indigenistas teve como objetivo, provar a existências de povos indígenas na região e, com isso, tentar frear a invasão das terras por fazendeiros. Mas como consequência de tal empenho, além de sofrerem ameaças, eram acusados de forjar a presença dos indígenas na área (SANTOS, 2022).

Não bastasse toda violência sofridas pelos povos indígenas da região e, toda devastação ambiental por parte dos fazendeiros, o órgão designado a proteção dos povos originários a FUNAI colaborou (ou colabora) com a violência institucional. O relato bem amplo do antropólogo, Santos (2022, p.2) informa que “um dos responsáveis por abrir a porteira foi Romero Jucá, na época presidente da FUNAI (1986-1988)”. Ele suspendeu as “restrições que protegiam os territórios da gleba Corumbiara e distribuiu a terra onde os indígenas viviam a fazendeiros e madeireiros”. Desta forma “buscando documentar a situação, os indigenistas organizaram em 1995 uma expedição e, além da imprensa, contaram com o antropólogo e cinegrafista do Centro de Trabalho Indigenista – CTI, Vincent Carelli”. Então “a equipe encontrou ainda uma família com cinco indígenas Kanoê⁴⁰, na região do rio Omerê, que indicaram a existência de outro grupo de isolados na mesma área, os Akuntsu⁴¹”. Cabe destacar que “os 20 anos de filmagens deram origem ao documentário ‘Corumbiara’ (2009), que denuncia o massacre de indígenas em 1985”. Corumbiara “trouxe o primeiro registro do ‘índio do buraco’, feito em 1996. Nele, a câmera expõe o rosto assustado de Tanaru e registra para o mundo a solidão do sobrevivente de genocídio”. Desde então, “a

40 Para saber mais, visite o seguinte endereço: Kanoê - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)

41 Mais informações através do link:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Akuntsu#Hist.C3.B3rico_do_contato

opção do indígena pelo isolamento passou a ser respaldada por uma portaria da FUNAI de restrição de uso, estabelecida pela primeira vez em 1997”. **A Portaria 1.040/2015 foi prorrogada por mais 10 anos, garantindo a interdição da área até 2025.** Com a morte de Tanaru, o destino de sua terra é incerto. Indigenistas temem que “a floresta protegida pelo isolado possa ser entregue aos algozes de seu povo. Para eles, a área deveria se tornar um monumento à resistência dos povos indígenas e de Tanaru, semeado na floresta que ele viveu para proteger até o final” (grifo meu).

A pedagogia no Corpo/Sentir que a partir das conjecturas de Daniel Munduruku, busquei tecer proposições em diálogo como outras perspectivas que me provocaram nesta tese, nas minhas experiências e como reflito sobre elas. Percebo que os processos pedagógicos dos povos indígenas, são basais para o fortalecimento do sentido de apreender e compartilhar o conhecimento humano em suas múltiplas relações, entre elas, a relação de preservação do planeta. Nesse sentido, afirmo que os povos originários, ao contrário do que foi reproduzido historicamente, são seres com epistemologia e pedagogias outras, bem refinadas e consistentes. Ao expor isso na academia, legítimo as contribuições do pensar e das práticas pedagógicas que deveriam ser amplamente divulgadas nos processos de formação/ação, nos currículos, dos educadores comprometidos com o Bem Viver, com/na Educação Ambiental.

3.2 Pedagogia na Mente: a pedagogia do Apreender

ii. Educação na mente (Educação para Apreender) é o lugar onde são elaborados os sentidos que fornecem sustentação ao ser/estar no mundo. Essa concepção de educar passa pelos contadores de história que trazem do passado as memórias ancestrais e os conhecimentos para o presente que dá significado a vida.

(Daniel Munduruku)

Ao iniciar minhas ressignificações sobre a Pedagogia no corpo, mente e espírito, comprehendi a necessidade de compartilhá-las com os leitores e nos espaços formativos. Refletir sobre a pedagogia na mente, que também é compreendida como pedagogia do apreender, antes de tudo, precisei buscar descolonizar meus pensamentos que fazem morada em minha mente. Liberar o pensamento aprisionado pelo cienticismo dominante, da epistemologia colonial, indispostos ao diálogo com outros conhecimentos. Percebo a celeridade, como educadora e pesquisadora no sentido de fomentar os debates acadêmicos sobre epistemologias outras, nesse caso a epistemologia do Bem Viver indígenas. Na concepção de Baniwa⁴² (2022, p. 2),

A epistemologia colonial, portanto, seria marcada por uma referência antropocêntrica e etnocêntrica que, em primeiro lugar, separa os seres humanos da natureza, hierarquizando-os e tornando-os superiores aos demais seres e, em segundo lugar, apresenta uma compreensão ancorada na legitimação da violência e no apagamento da memória e das culturas de povos não-brancos e não-ocidentais. É preciso superar a base de conhecimento da cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica.

Gersem Baniwa (2022, p. 2) defende a tríade de sustentação com três premissas: para ele, em primeiro lugar, a postura filosófica e cosmológica da diversidade, reconhecendo a possibilidade de múltiplas experiências no mundo e com o mundo e não somente a experiência branca; em segundo lugar, levar em conta as consequências da globalização que, apesar de catalisar e expandir a colonialidade, apresenta contradições que podem ser profícias ao surgimento de novas mentalidades; por fim, como elementar o exercício de entender e contextualizar o papel histórico da política e das culturas colonizadoras para, então, buscar brechas para novas sociedades.

42 Gerson Baniwa é natural de São Gabriel da Cachoeira (AM), graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 1995), mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB, 2006) e doutor em Antropologia pela mesma instituição (2010). Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, cofundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC).

Continua Baniwa (2022, p. 3):

ao trazer algumas possibilidades de tensionar e até superar a epistemologia colonial e elaborar processos educativos interculturais que considerem e priorizem diálogos entre saberes, sem hierarquizá-los e compreender que, para as populações indígenas e ameríndias, muito mais importante que o conteúdo é a forma, como aprender e o que fazer com o conhecimento. Outra possibilidade é restabelecer cosmovisões que não mais separam o humano da natureza e nem compreendam o mundo somente a partir do humano. Nas perspectivas indígenas e ameríndias, a noção de humano é relativa. Em países como México, Bolívia e Equador, muitas teorias já estariam sendo desenvolvidas considerando essa proposta de ruptura. Uma terceira é, no processo formativo, enxergar os indígenas não como indivíduos, mas sim como povos coletivos (Grifos meus).

As discussões sobre a supremacia da ciência não é algo novo e Boaventura (2018, p. 32-33) menciona que:

Rousseau (1771) fez as seguintes perguntas não menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituirmos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não.

Ao longo do texto, não sem propósito, reitero que não estou discutindo classificação de conhecimento, ou mesmo, a validade dele como chancela de legitimidade universal, ou não. Compreendo que seria uma incongruência discutir epistemologia do Bem Viver e pedagogias indígenas, de modo excludente, individualista, linear e hierarquizado. Essas chaves não representam em nenhuma hipótese, as cosmovisões e a complexidade dos pensamentos/conhecimentos dos povos originários. Tenho afinidade e grande apreço a epistemologia do Bem Viver, que a meu ver é uma estrutura fundante das pedagogias decolonial indígenas, por essa compressão sustento a defesa de maior protagonismo nos

currículos nos processos formativos.

Percebo que refletir sobre a epistemologia do Bem Viver, esbarra em muitos debates de pensadores de distintas linhas do conhecimento. Portanto, adianto que nesta tese, não tenho a pretensão de explorar as diferentes teorias sobre o assunto, mas pontuar algumas chaves que me instigam apresentar. Nas palavras de Estermann (2013, p. 11) ele anuncia que “o conceito indígena de Viver Bem (allin kawsay; suma qamaña; suma kawsay; ivi maräei; küme mogen) vive um renascimento inesperado, tanto no mundo acadêmico como nos debates políticos”. Acrescenta nessa perspectiva, Hinkelammert (2012, p. 185) que “no lugar das imaginações de um progresso projetado de maneira linear no tempo, é formulada como meta da economia aquilo que se chama ‘Bem Viver’ [...]. É a festa da Boa-Nova”. O Bem Viver, aqui denotado como uma epistemologia, que pode ser considerado como conjunto de princípios fundantes que estabelecem busca constantes de um modo de viver/conviver/experimentar algo mais complexo do que, nascer, crescer e morrer. O Bem Viver inspira mudança radical do modo de refletir e praticar a vida como experiência ética e afetividade, pois consiste em quebrar paradigmas que reproduzem: hierarquização das espécies, lógica individualista, economia da acumulação e antropocentrismo.

Ao refletir sobre o Bem Viver indígena, entre outras percepções que destaco aqui, recordo-me de Paulo Freire. Não vejo possibilidade de buscar um outro/melhor projeto de sociedade sem a conivência respeitosa a TODOS que, participam conosco dessa nossa transição entre-mundos, sem a ética humana. Como pontua Freire (1996, p. 18) “falo de ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação antológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e não como um ‘a priori’ da História”. Prossegue afirmando que “quer dizer mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, como o mundo. Presença, que reconhecendo a outra Presença como um ‘não-eu’ se reconhecendo como ‘si próprio’”. Nessa perspectiva, corrobora Freire (1996, p. 18-19),

Presença que pensa a si mesma, que sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõem a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar a responsabilidade da ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar de ética.

Para Paulo Suess (2016, p.1), “o bem viver para todos, quer dizer, o combate contra uma sociedade de classes e privilégios”. Assim, o Bem Viver defende a memória e narrativas históricas que não se limita “apenas dos sobreviventes e vencedores, mas o bem viver que dá voz e ouvido aos vencidos”. As tessituras da decolonialidade têm conexões com a pedagogia da autonomia e de uma educação libertadora, no sentido sugerido por Paulo Freire (1996). É sumário que a problematização da realidade e a prática dialógica são o cerne dessa perspectiva pedagógica do Bem Viver indígena. Trazendo a contribuição de Davi Kopenawa (2010, p.30), líder do povo Yanomami, ao definir “que o Bem Viver é um aprendizado para toda a humanidade”. Logo, os conhecimentos dos povos indígenas podem ensinar “o homem branco a pensar antes de destruir, ensinar a comer bem [...]. Percebo que evidencia uma epistemologia para vida harmônica, afetuosa, esperançosa entre o que existe para além do que podemos visualizar ou explicar. Então, “sei que alguns homens não acreditam, mas outros, sim, e estão nos ajudando”. A epistemologia do Bem Viver emerge com uma percepção prática e conceitual de que a vida atrelada ao respeito ambiental deve impelir fecundos temas geradores, que ambicie uma educação, ética, afetuosa e libertadora, em que todos os atores sejam protagonistas de tomada de consciência e de decisão para contribuir com uma sociedade menos desigual, solidária e com outras perspectivas para educação ambiental decolonial.

Bonin (2022, p. 1-2), menciona outra concepção de Bem Viver, como um paradigma e filosofia amparadas no pensamento dos povos indígenas, assim como, a importância em nossas reflexões, para ela, a

importância do paradigma do Bem Viver não está na realização imediata de uma ruptura, mas na retomada de um horizonte – um futuro com justiça e igualdade. A luta indígena pelo Bem Viver faz parte de uma ampla aliança pela preservação da vida no planeta Terra. Para pensar em Bem Viver é necessário beber da fonte ancestral, mas isso não significa fazer uma leitura utópica do passado, e sim pensá-lo como tempo que respalda a contínua produção do presente e do futuro. Trata-se de 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. Sob os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade fraterna, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, os povos indígenas têm construído experiências realmente sustentáveis que podem orientar nossas escolhas futuras e assegurar a existência humana.

Estes povos têm nos ensinado que para construir o Bem Viver as pessoas devem pensá-lo para todos. Isso significa dizer que é preciso combater as injustiças, os privilégios e todos os mecanismos que geram a desigualdade em múltiplas formas. Assim, a “causa” indígena se vincula com a “causa” dos pobres e marginalizados e, desse modo, não deve ser pensada como uma questão à parte, desvinculada dos grandes desafios da crise civilizatória do mundo contemporâneo. É desafiador para esta sociedade com mentes ainda colonizadas, a compreensão, ou a “aceitação” de que existe sabedoria para “além de”: além dos processos e práticas educativas acadêmicas; além da literatura dominante; além dos sujeitos diplomados por formação tradicionalmente científica e, além do conhecimento validado pela ciência ocidental. Talvez tal dificuldade esteja relacionada como nosso “ego civilizado”, que nos inflam como fermento em uma massa esvaziada de conteúdo imprescindível para a Pedagogia do apreender e do Bem Viver.

A empreitada discursiva ambiciona trazer como protagonista a epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas, através das literaturas dos povos originários, é valorosa, mas

um tanto solitária dentro das instituições de ensino superior no Rio de Janeiro. Não insinuo com isso, ser eu a única pedagoga com tal proposta de pesquisa doutoral, mas não percebo muitas pesquisas nessa direção em meu entorno, principalmente por mulheres indígenas. Infelizmente! A precariedade dos últimos 4 anos – 2019-2022, nos investimentos na pós-graduação, desmotiva e deixa pelo caminho, múltiplas propostas de pesquisas sobre, por exemplo, as contribuições epistemológicas e pedagógicas dos povos indígenas. Falo como uma mulher, do meio rural, de situação econômica frágil, atualmente moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro, bolsista da Capes com dedicação integral e renda única.

Neste momento da escrita, reflito sobre como são as condições de uma estudante indígena, na Capital da “Cidade Maravilhosa”, e os suportes para cursar o doutorado e contribuir com seus conhecimentos para a formação de educadores. Ao me olhar no espelho, pergunto: como seria ser indígena e escrever sobre anúncios e denúncias sobre minhas narrativas e dos Parentes? Os enfrentamentos seriam os mesmos? Como seria observada pelos outros, sabendo da minha identidade indígena em plano Rio de Janeiro? Certamente não seria os mesmos desafios! Mesmo com as minhas identificações já descritas, eu tenho um estereótipo que não provoca muito racismo, minha pele parda, cabelos clareados, altura mediana, peso considerado padrão e me autodeclaro moradora e nascida no Rio de Janeiro. Certamente eu tenho maiores/melhores oportunidades que as indígenas. Deparo-me com a necessidade imediata de reflexão, sobre quem somos, o que esperam de nós e o que temos disponível para alcance dos nossos objetivos como educadoras na perspectiva decolonial. A pedagogia na mente me tenciona e, entre outras chaves, me disponho a ressignificar e apreender com a complexidade e potência de outras lentes que penso ser importante para esta tese.

Meu intuito ao descrever algumas ressignificações sobre leituras, conversas e vivências, percorreram pelas trilhas que me fizeram refletir sobre a importância de ressignificar minhas concepções sobre docência, educação ambiental e possibilidades de um

outro olhar sobre vida. As referidas ressignificações – apresentadas com mais abrangência nos parágrafos seguintes, tiveram origens em conjunturas diferentes. As duas primeiras se apresentaram a partir das pesquisas das obras do Daniel Munduruku e meus diálogos informais com ele, sobre duas intrigantes questões que ele apresenta. A terceira é fruto das minhas memórias de infância e do reencontro com elementos – nesse caso as pequeninhas flores, e a um pequeno experimento que fiz, como esforço para compreender a reação das flores em uma determinada situação/condição.

No livro do Projeto Tembeta, organizado por Kaká Werá em 2018, tem em seu conteúdo entrevista e escritos de Daniel Munduruku. O estudo desse livro me apresentou duas chaves, com as quais intencionei abrir algumas portas, que chamo de portas reflexivas e me fazem ressignificar duas questões sinalizadas nos argumentos do Daniel. Sendo elas: o Pensamento Circular e as Aranhas Tecedoras. O Pensamento Circular, em síntese, para Munduruku (2018, p. 38) é descrito da seguinte forma, “o pensamento indígena é holístico. É um pensamento circular. Esse pensamento circular, já nasce como uma resposta à compreensão da existência. Para um Munduruku só existe dois tempos o passado e o presente”.

Por conseguinte, sobre aranha e teia o autor pontua:

eu não tinha introjetado esse gosto pela leitura. Tem um caso que euuento, e juro de pé junto que é verdade, de quem me desenvolveu em mim o gosto pela leitura, foi uma aranha. [...] na época do seminário era em regime de internato e a gente tinha que fazer os trabalhos da instituição, manter as coisas limpas. Uma vez eu fui limpar a biblioteca e me deparei com uma teia de aranha. No dia seguinte, quando eu voltei para fazer o mesmo, a teia de aranha estava lá de novo. No mesmo lugar. No terceiro dia, a mesma coisa. Daí eu fiquei curioso em saber o que a aranha estava lendo. O porquê de ela estar fazendo a teia exatamente ali. E eu fui lá, peguei o livro em que ela estava armando a teia, com cuidado, porque eu já estava começando a gostar da aranha, ela já era minha amiga, e juro de pé, pode acreditar, o livro que ela estava lendo era “O Pequeno Príncipe”. Eu fiquei curioso para saber por que a aranha gostava tanto daquele livro. E comecei a ler ele. [...] Então eu jovem, com 16, 17 anos, fui influenciado por uma aranha. E a partir disso, eu

quis entender o que o livro tem de tão interessante que nos ajuda a conhecer melhor o mundo (MUNDURUKU 2018 p., 19-20).

Essas questões me inspiraram de modo impactante, como intento descrever nas próximas três ressignificações. Percebo que inauguraram meu pensar, ao ponto de buscar outros modos de refletir sobre os mundos, minhas relações outras e minhas colocações como pesquisadora/educadora. Nessa perspectiva, o Pensamento Circular, as Aranhas e suas Teias e a estratégia de autodefesa da flor sempre-viva⁴³, me apontam potentes conhecimentos. Nessa compreensão, sinalizo que essas ressignificações farão parte de meus pensamentos basilares sobre educação ambiental, formação de educadores afetuosos dispostos a pensar com diferentes lentes e conhecimentos múltiplos sobre vida e miudezas.

3.2 Ressignificações e Pedagogia do apreender: Pensar em Circularidades; os ensinamentos das Aranhas, Teias e da Pedagogia da flor Sempre-viva

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.

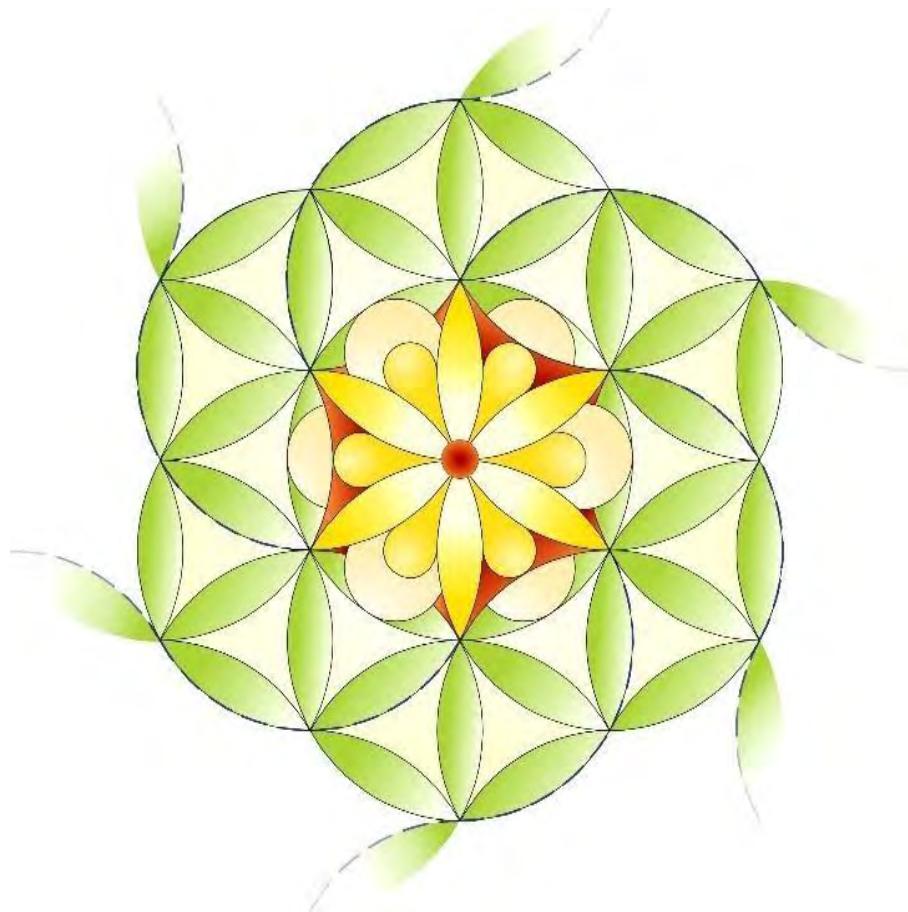
Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal. É maior do que o mundo

⁴³ A sempre-viva, flor-de-papel ou flor-de-palha (*Xerochrysum bracteatum*) é uma planta herbácea muito popular da família Asteraceae, famosa por suas inflorescências coloridas que são amplamente comercializadas como flor de corte tanto para arranjos de flores frescas quanto de flores secas. É nativa da Papua Nova Guiné e da Austrália e cultivada em diversas regiões do mundo. Fonte: <https://www.escoladebotanica.com.br/post/sempre-viva>

(Manoel de Barros)

Figura 8 - Ilustração do Pensamento Circular



Fonte EDER, 2021b, ressignificada de EVARISTO 2021.

Em distintos espaços e, sobretudo, em meu cotidiano, como docente e pesquisadora, prossigo com argumentos da importância do protagonismo indígena, sobretudo, no meio acadêmico. Percebo em nossa sociedade, as lacunas e equívocos em relação aos povos indígenas e seus conhecimentos. Essa percepção me gerou o anseio de fazer do meio acadêmico o meu espaço de luta e partilha de saberes sobre esses atores. Intriga-me ver as

temáticas indígenas sendo abordadas de modo tão superficial, periférico e sem a participação ativa como protagonistas. Os desafios de falar sobre diferentes povos, precisam de enfrentamentos com pesquisas comprometidas não só de quem fala sobre os indígenas, mas com as narrativas dos próprios indígenas. Eles falam e escrevem. Durante séculos muitos estudiosos ousaram falar **dos** indígenas, mas poucos se propuseram falar **com** os indígenas. Isso vem historicamente instituindo equívocos e reproduções estereotipadas na educação. A compreensão do Pensamento Circular tem a possibilidade de contribuir como meios de releitura sobre as contribuições dos conhecimentos indígenas e suas próprias histórias, observe atentamente a figura 8, mostrada acima.

Compreendo o Pensamento Circular, como reflexão que ao ter início, pode ter meio, possibilidades de inclusões e conclusões prévias, porém não o fim gessado. Marcado pela complexidade de algo cabe sempre refletir para além “de”. Além do concreto, tão valorizado pelo modelo científico dogmático. O Pensamento Circular se firma nas incertezas, questionamentos e recriação e se mantêm em constante trânsito. Em vários círculos com pontos conectivos, não há um ponto específico que delimita o início ou o fim, não há a via exclusiva de direção, não aponta via de maior ou menor importância, como mostra a imagem acima. Nesse contexto, algo pode ser acrescentado ou retirado e os infinitos ciclos surgem ou ressurgem, sem a dependência da degeneração de outros.

O Pensamento Circular

As circularidades reflexivas passaram ser expressões notáveis em minhas falas. Não cabe mais apontar generalização. Há constância de necessidade de incluir exceções, nas afirmações. Quando, por exemplo, declaro que cada povo indígena tem sua pedagogia, preciso incluir ainda que, o mesmo povo que habita em outro território, pode também ter suas alterações pedagógicas. A cada passo à frente, outros podem e devem ser dados atrás – ou ao lado. A amplitude e a complexidade são parceiras do Pensamento Circular, isso entra em conflito com o reducionismo. Nessa perspectiva, aprecio a característica subversiva desse

pensamento, que sugere novos posicionamentos e práticas, sempre com ética como já citado anteriormente por Paulo Freire.

O Pensamento Circular dialoga com as concepções de pensadores não indígenas, entre eles Edgar Morin. Morin (2000) pontua duas concepções que me permite refletir sobre aproximações com o Pensamento Circular, sendo elas o pensamento complexo e a reforma do pensamento. Em Morin (2000, p. 64) destaco a concepção no sentido buscar compreender que, “a união entre a unidade e a multiplicidade” e a “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes”. Essa relação complexa entre o todo e as partes choca-se com visões simplistas, reducionistas e lineares. As análises fragmentadas nos lança em um lugar de aprisionamento e fragiliza leituras outras, frente as situações que necessitam de enfrentamentos. Negar a complexidade defendida por Edgar Morin é não vislumbrar o Pensamento Circular.

Por conseguinte, Morin (2000, p. 75) afirma a necessidade de reformar o pensamento para com isso alcançar o pensamento complexo. Há na percepção do autor que as conexões são necessárias para o sujeito pensar e agir frente a complexidade do mundo e nossa estadia nele, assim “aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital”. Nessas reflexões entre Edgar Morin, o Pensamento Circular é conectar a pedagogia na mente que argumenta a irrefutabilidade da relação dialógica entre conhecimento indígena e os conhecimentos científicos nas práticas educativas. Como já mencionado, esta tese é datada em um momento de pandemia mundial e uma Guerra liderada pela ofensiva Russa sobre a Ucrânia. O Pensamento Circular me traz a memória alguns equívocos que ainda se fazem presente na atualidade e me oportuniza a desconstrução. Dois equívocos que percebo com clareza e cito como exemplos, são:

I - Os indígenas como opositores aos conhecimentos científicos. Esse equívoco tem fundamentação romantizada e política. A visão

romantizada que ainda subsiste em parte da sociedade, apresenta os povos indígenas como seres lendários da floresta, ligados ao passado e que não conseguiram acompanhar nenhum modo de “desenvolvimento” da sociedade atual, da qual eles também pertencem. Essa romantização desumaniza esses atores. É preciso afirmar que os povos indígenas, não negam a ciência, somente não a tem como conhecimento único. Corrobora com isso a luta dos povos indígenas pelo acesso a vacina, por exemplo, contra a covid-19. Quanto a fundamentação política, trata-se de uma questão de tentativa de frustrar os movimentos indígenas pelas garantias às políticas públicas de acesso e prerrogativas de direitos a meios de assistências por parte do estado. Acesso à tecnologia, atendimento à saúde, incentivo a formação acadêmica, as novas redes de produção e informação;

II - Os indígenas e o estereótipo limitante à floresta. Esse é um debate tenso, intenso e necessário. A representação equivocada dos atores indígenas ainda paira em nossa sociedade. Para muitos, ser indígena é uma condição limitada a vida em uma aldeia, morar em uma oca na floresta, dormir em rede, não usar roupas, viver com cocar e com pinturas corporais. Grande devaneio. O ser indígena vai além dessas representações rasteiras, é uma questão de identidade em uma primeira análise. É preciso efetivar o Pensamento Circular e desmistificar essas ideias preconceituosas. Há aldeias urbanas; indígenas que não moram em aldeias; indígenas que mantêm suas tradições de modo mais literal; indígenas nas mais diversas profissões; que são cientistas e que vivem em trânsito entre aldeias, florestas e cidades. Vivem como escolhem viver, como qualquer sujeito e não deixam de ser indígenas por suas escolhas. Nos últimos meses de 2021, foi possível visualizar atores

indígenas que não vivem em aldeias, em luta pela inclusão no calendário de vacinação. Isso se deu em função do equívoco de só reconhecer como indígena quem mora na aldeia. No calendário inicial de vacinação contra a covid-19, só teria direito os aldeados.

Nos primeiros meses de afastamento social, por conta da pandemia de covid-19, meu refúgio foi buscar outros sentidos para lidar com o caos em que me percebia e que consegui visualizar nossa espécie, a humana. Daí percebi que existe diferença entre humano e o SER humano. Essa percepção me atordoou, me trouxe desconforto e me fez pensar em ressignificar, ou seja, buscar em mim outros modos de experienciar possibilidades pedagógicas através da arte. Sim, a arte me leva a outras dimensões e imensurável prazer criativo/reflexivo. Diante de muitas reflexões sobre os conhecimentos indígenas que sempre me interessou, da solitude desafiadora de uma “guerra de mundos” por conta de um vírus devastador, resolvi expressar sentimentos através da conexão da ressignificação e da bioarte.

O primeiro desafio foi conseguir materiais para elaborar as peças, já que estávamos com limitações para deslocamento. Nesse embrolho, a criatividade foi aguçada ainda mais para superar reveses e, recordei da resistência dos povos indígenas e nos enfrentamentos constantes de ser educadora e pesquisadora no Brasil. Iniciei as elaborações das bioartes, com intencionalidades, sentidos e significados, através de peças decorativas para minha casa. Nesse sentido, selecionei para apresentar nesta tese, algumas peças, das múltiplas outras que elaborei. Desse modo, além da decoração da minha casa, fazem parte dos meus materiais e recursos pedagógicos que utilizo em minhas atividades docentes, oficinas e palestras. Pontuo que, as minhas ressignificações artísticas confluem para a Educação Ambiental decolonial alinhada a amorosidade e ao desejo de fazer as pazes com o tempo. Percebo a necessidade de repensar sobre o tempo – e a arte é minha alinhada nesse processo, visto que a sociedade do consumo nos alucina ao ponto de desconsiderarmos a pedagogia do tempo para uma vida minimamente equilibrada.

Entre uma leitura e outra, iniciei as ressignificações pedagógicas das peças artísticas. Uma ponderação importante é que todas as bioartes têm conexão com toda minha tese, com o que discuto, o que sonho, o que apreendo e socializo sobre formação de educadores ambientais, literaturas indígenas e Bem Viver indígenas. A conectividade entre arte, saberes ancestrais dos povos indígenas, os processos pedagógicos e educação ambiental foi tema de uma Roda de Conversa como meu grande e admirado amigo Denilson⁴⁴ Baniwa. Com título: **As Pedagogias dos Parentes: arte, educação e afeto, na concepção de Denilson Baniwa.** A *Live* foi transmitida ao vivo em 22 de setembro de 2021, em meu canal do YouTube e faço o convite para assistirem através do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=6p2jQ2faR5Y&list=PLSCNx5NgWohm8qWSIdLRQ8in8jWRDoHZf>.

Vejamos as imagens e algumas sínteses⁴⁵ dos apontamentos da ressignificação da bioarte nesta sessão do texto. O intuito de apresentar “minhas” ressignificações artísticas e a concepção basilar foi que, mesmo sendo as peças de minha autoria, elas jamais foram elaboradas em minha individualidade, sempre foi uma construção coletiva, bem ao estilo sociológico freiriano e da cosmovisão indígena. Ando sempre atenta e observando o que há ao meu redor, isso até pode não ser é algo intencional, mas uma característica pessoal. Frequentemente, meu olhar vai registrando imagens ou situações que, para alguns, não são atrativas. Certo dia, andando por uma rua pouco conhecida perto da minha residência, avistei uma caçamba de descartes de uma madeireira, como mostra adiante a figura 9, tinha muitas partes de madeira que, para a empresa não tinha mais nenhuma utilidade. Por alguns minutos observei, fotografei e fui pegar algumas partes para mim, sem ainda ter ideia do que faria.

44 Denilson Baniwa é um artista indígena; é indígena e é artista, e seu ser indígena lhe leva a inventar um outro jeito de fazer arte, onde processos de imaginar e fazer são por força intervenções em uma dinâmica histórica (a história da colonização dos territórios indígenas que hoje conhecemos como Brasil) e interpelações a aqueles que o encontram a abraçar suas responsabilidades. Em 2019 venceu o Prêmio Pipa na categoria online e em 2021 foi um dos vencedores indicados pelo júri.

45 Como o pensamento circular, as reflexões sobre o sentido e significado das ressignificações, variam de acordo com o tema que desejo trabalhar no momento. Dessa forma, não estão registrados no texto todas possibilidades reflexivas das bioartes.

Ao observar as fotos e as madeiras que eu tinha trazido para minha casa, pensei: quantas árvores são derrubadas e quantas efetivamente serão usadas pelas indústrias? O que é feito com todas as partes ditas como não aproveitáveis? Qual a influência do alto descartes para o meio ambiente? Qual é a nossa postura como educadores ambientais, diante dessas questões cotidianas? Nossa lógica de frequentes descartes, não está ligada somente aos objetos, são expansivas aos animais em sentido amplo. Isso é cruel! Somo a sociedade do uso, abuso e descartes irresponsáveis, isso é arbitrário e bárbaro. Nossa lógica de acúmulo é assustadora, o que é oposta à dos povos indígenas.

A arte indígena que se conecta a espiritualidade e aos preceitos ancestrais, me envolve de modo singular, assim um dos adornos que desejei ter como decoração identitária foi um cocar. Daí resolvi me empenhar na elaboração dessa bioarte. Sempre com a premissa de usar materiais que já dispunha em casa e/ou utilizar materiais retirados da natureza de forma respeitosa. Assim, comecei minhas pesquisas virtuais de artistas indígenas que produzissem cocar em conexão com as tradições indígenas. Conseguí conversar com um artista indígena chamado Ivangel Kiriri, do Povo Kiriri⁴⁶ da Bahia, que fez o cocar em sua comunidade, com as penas que enviei, que a mim foram doadas, por uma amiga de Seropédica que cria de forma doméstica e legalizada algumas aves. Reflito sobre os envolvimentos de cada ator/elementos na elaboração dessa bioarte, as árvores, os pássaros, as identidades e toda Pensamento Circular envolvido nesse processo artístico e pedagógico.

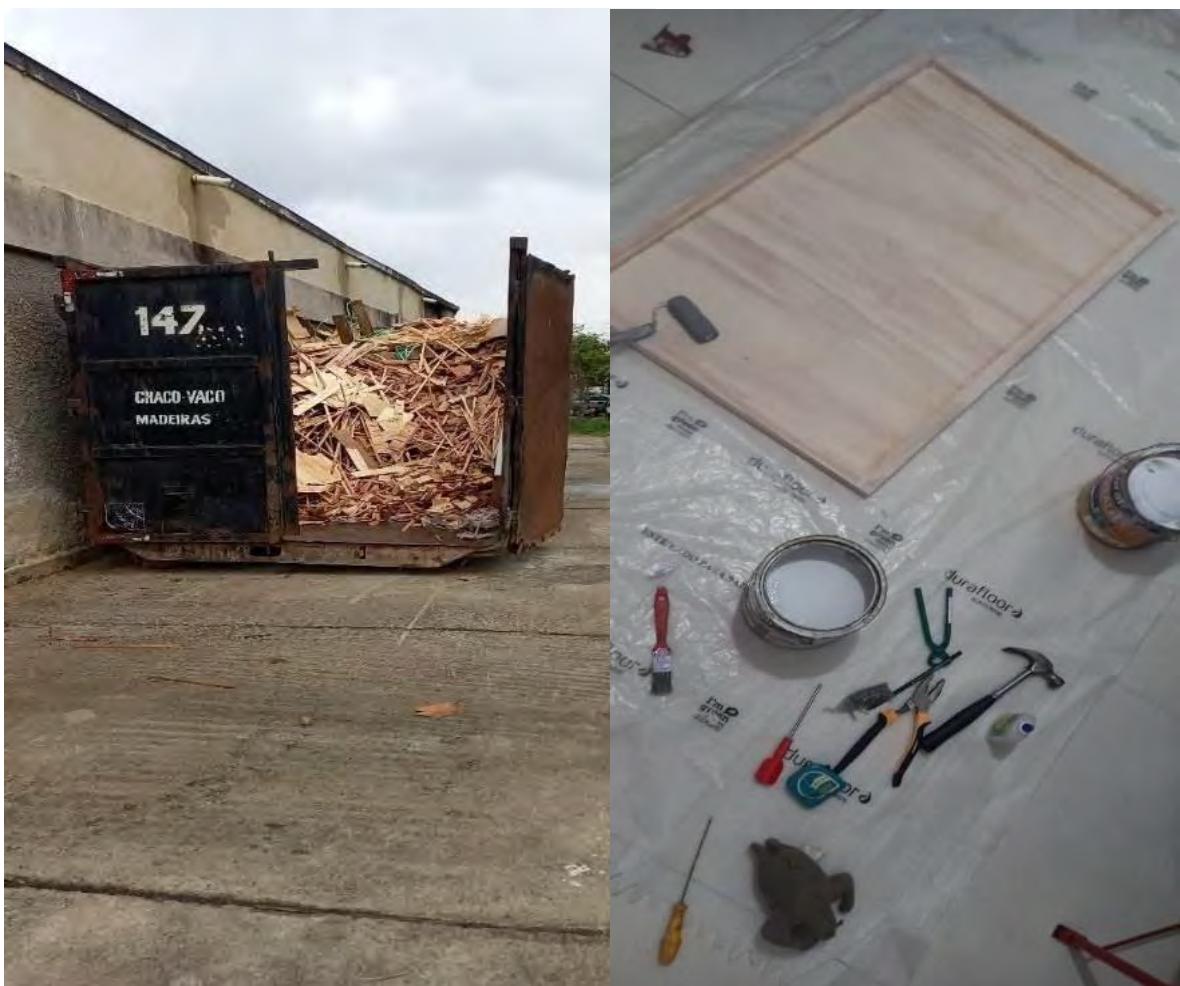
Com cocar pronto conforme a figura 10, com as penas colhidas sem os sofrimentos dos animais, com madeiras que estavam descartadas em uma caçamba, comecei meu trabalho manual de cortar, lixar, pintar, montar o quadro, sempre com muitos autos questionamentos e

⁴⁶ Kiriri é um vocábulo tupi que significa povo "calado", "taciturno". Essa designação teria sido atribuída pelos Tupi da costa aos índios habitantes do sertão. O povo kiriri constitui hoje um grande exemplo de luta para outros povos indígenas localizados na região Nordeste do país. No espaço de quinze anos, eles se estruturaram politicamente e promoveram, em fins dos anos noventa do século passado, a extrusão de cerca de 1.200 não-índios incidentes na Terra Indígena Kiriri, homologada desde 1990.

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri>

improvação criativa para usar os materiais que tinha em casa que sobraram de reformas. Toda essa ressignificação, me aponta, entre muitas outras questões, a importância da abertura para o meu apreender, antes mesmo de pensar em socializar conhecimentos como educadora, como sou afetada e afeto, assim como essas ressignificações pedagógicas complexas que tanto me inspiram como pessoa e educadora ambiental.

Figura 9 - Descarte de uma madeireira e montagem do quadro com cocar



Fonte: EVARISTO, 2022.

Figura 10 -Quadro com Cocar



Fonte: EVARISTO, 2022.

As aranhas e suas tessituras

A leitura do texto do Daniel Munduruku (2018), me fez olhar para as aranhas e suas teias de forma encantadora e curiosa. Como na epígrafe, Manuel de Barros aponta seu interesse por “coisas miúdas” que muitos não valorizam. A aranha, para alguns é um bichinho assustador. Não se pode negar que, algumas espécies possuem substâncias tóxicas, que nos

trazem perigos. Particularmente, as aranhas nunca me assustaram, sempre dividiram comigo as casas em que morei. Elas não desistem facilmente, dos lugares em que desejam habitar e tecer. Não tive o hábito de matá-las nem por medo ou por suas arquiteturas entre as paredes de barro e teto de sapê da casa em que morávamos. Por certo, elas não eram das espécies peçonhentas, visto que minha mãe não me tinha advertido quanto as aranhas que viviam em nossa casa. Minha mãe sempre foi uma grande mestra, mesmo sem formação escolar, ela me orientou sobre a pedagogia no corpo, a do sentir e, certamente me apontaria perigo, mas quanto aquelas aranhas ela só me ensinou sobre respeitar os espaços delas.

Figura 11 - Aranha, teia e gotículas de água



Fonte: FARIA, 2013.

Após a leitura do texto do Daniel, as aranhas e suas teias esplêndidas, acionaram vários gatilhos em meus pensamentos e memórias. De imediato recordei de quando ia com meus pais para a roça, isso fazia parte do meu cotidiano desde muito pequena. Uma imagem

muito marcante invadiu minha memória ao ponto de sentir até o arama, peculiar da ocasião, quando meus pais me levam para a roça pela manhã e o orvalho era acolhido pelas teias entrelaçadas a vegetação – observe a semelhança na figura 11. Eu imaginava que era o brinquedo que aranha tinha feito à noite. Porém, minha mãe, desde cedo, por perceber minha curiosidade, já me advertia: “não toque na teia da aranha, ele teve muito trabalho para construir e você não pode destruir”. Hoje, eu comprehendo que minha mãe estava fazendo uso da Pedagogia na mente – do apreender, ao me ensinar relevância do cuidado e do respeito com o que me rodeava, naquele caso a aranha, com suas especificidades.

As inúmeras ressignificações sobre as aranhas e suas tessituras, me aproximam das concepções pedagógicas, da convivência harmônica na natureza e a relação dialógica que prezo. Como pensar a Educação Ambiental decolonial sem admitir que, como nas teias, nada/ninguém está desconectado? De que maneira pensar a sociedade que respeite as diferenças, sem a compreensão de que não há classificação entre os fios da teia? Com quais argumentos defendemos as relações dialógica e sociológica, sem considerarmos o acolhimento prestado pela teia? Percebo que a colonialidade e sua relação com a modernidade é uma estrutura que, entre outros pontos, traz a oposição entre diferentes culturas e a natureza, entre o ser humano e seres outros e os saberes.

Quijano (2010, p.113) explica o conceito de colonialidade do poder,

o poder nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas na disputa pelo controle do trabalho, da “natureza”, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Portanto, o poder não se reduz às relações de produção, nem à “ordem e autoridade”, separadas ou juntas. Se posso assim conjecturar, as teias da colonialidade e da modernidade estão conectadas à concepção tradicionalista e generalista da educação ambiental a qual não compactuamos. A educação ambiental na perspectiva decolonial, parte do pressuposto da emergência da refletir para além mazelas que mantém a colonialidade do saber e do poder, que coloca a supremacia no humano em detrimento da natureza e desconsidera outros seres e outros saberes. Há nesse contexto, o intento

de mudanças paradigmáticas e epistemológica, com outros fios conectivos sem a avassaladora dicotomia entre homem e natureza.

Os ensinamentos das aranhas, a meu ver, se assemelham a epistemologia do Bem Viver indígenas e as concepções freirianas. O sentido de cada fio, não exclui a importância do outro, há as diferenças, mas não negação do individual que compõe o coletivo. A epistemologia do Bem Viver indígenas é antagônica ao pensamento colonizado/colonizador. A busca pelas conectividades entre os fios aponta a necessidade das teias, que servem como pontes, encaixe no lugar do nó, como diálogo ao invés imposição e um olhar amoroso ao ponto de compreender que cada ser – visível ou não, tem sua magnitude na teia maior que é a vida. Em movimentos, tecendo com objetivos, seguem as aranhas e a humanidade entre-mundos. Os objetivos são distintos entre as diferentes aranhas e na diversidade humana. As contribuições de Paulo Freire (2008, p. 48) me fazem considerar nossos movimentos e relacioná-los as tessituras das aranhas. Segundo ele:

com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Como as aranhas, os povos indígenas para alguns, são vistos como exóticos. Ignoram ambos, os seus sentidos de pertencimentos, suas representações em torno da poética e estética. Durante séculos as pesquisas sobre os povos indígenas tinham interesses diretivos. Buscavam mostrar aquele indígena idealizado, romantizado, preso ao passado, genérico, incapaz de fazer escolhas em que o tirasse dos limites demarcado da aldeia. É primordial fazer esse pensamento circular em outras direções. Esses equívocos beiram aos devaneios de um atraso que é da nossa sociedade e não condiz com o modo de ser/estar no mundo dos povos indígenas.

Quando observo tanta beleza nas tessituras das teias das aranhas percebo que sua existência tem papel pedagógico fundamental no e para o ambiente. Não a vejo desconectada, fragmentada como parte insignificante de algo maior. Menos ainda, um animal categorizado para fins de pesquisas de laboratórios que atendem ao mercado capitalista insano. A natureza tem sua ciência e nela não há o inferior, mas cooperação mútua dentro de cada especificidade. Nós educadores ambientais comprometidos como a vida em sentido amplo, precisamos amolecer nossos olhares periféricos, para dessa forma termos condições de vislumbrar outras questões, as miudezas são complexas no contexto já mencionado por Morin.

Percebo que as aranhas são sábias mestras e, nós humanos, vivemos em um ritmo tão desvairado na sociedade que não compreendemos ainda, que somos meros aprendizes nesse constante trânsito entre-mundos. Diferentes das aranhas temos outros modos de “fiar”. Admito que há nisso pontos negativos e positivos. Ao pensar que as diferenças entre as conexões das teias e as nossas, são fundantes no sentido material, pelo fato de ser espécies diferentes, então não cabe comparação sobre a especificidade e importância de ambos no ambiente. Contudo, por meio da subjetividade observo as nossas teias, ou melhor, nossas conexões e reflito. Enquanto a aranha carrega em si a sua casa e todos elementos para novas construções independentes do meio, nós carregamos convicções e a voracidade para retirar do entorno diversos substratos para vivermos como detentores de poder sobre todas as formas de existência no Planeta. Enquanto a aranha se ocupa em manusear o que lhe intrínseco para subsistência, os humanos tecem suas conexões em busca de vivência predatória. Uso a expressão existência predatória, com o anseio de demarcar que, somos animais racionais que mata para se alimentar e comercializar, que desmata para habitar, ostentar e suprimir espécies, que domestica outras espécies para dominá-las e manipula seus pares para subjugá-los.

As aranhas trazem em seu interior os elementos que são vitais para suas vivências, as teias são suas casas, lugar de aconchego, de acondicionar alguns alimentos, de proteger suas crias, de resguardar seu próprio descanso. As aranhas são arquitetas parideiras de suas

estruturas necessárias a perfazer a função de sua existência em até da ComVivência Pedagógica. Os povos indígenas, suas literaturas e suas práticas pedagógicas se assemelham com as aranhas parideiras que carregam em seus ventres suas teias conectivas de conhecimento, espiritualidade, resistência, arte, insistência no que acreditam e na construção complexa, dialógica e coletiva. Deveríamos ter mais humildade e apreender como as miudezas, como Daniel Munduruku se permitiu observar e apreender com a aranha que insistia em reconstruir suas teias sobre o livro o Pequeno Príncipe.

Na ocasião da defesa desta tese, em 28 de fevereiro de 2023, o professor Celso Sánchez, durante sua arguição, trouxe uma grande contribuição que resolvi incorporá-la ao texto. Declarou a mim perante os demais membros da banca examinadora:

Rosi, a partir da leitura da sua tese e ouvindo sua apresentação agora, me veio algo importante e eu gostaria de compartilhar. É sobre a estratégia de reprodução das aranhas. Como você sabe eu sou biólogo e por isso sei um pouco sobre as aranhas. As aranhas colocam seus ovinhos dentro de um ninho, feito por fios de suas teias e o interessante é que elas cuidam dos seus ovinhos que na realidade são suas crias. As aranhas têm o cuidado parental com seus ovinhos e como você escreveu nesta tese, você Rosi foi cuidada por sua mãe uma poderosa, valente e mulher guerreira, uma espécie de aranha também. Creio que sua mãe deixou em você essa estratégia da aranha, que é colocar um fiozinho para quando a aranha sair do ovinho dela, ela siga seus primeiros passos pelo fiozinho, daí vem o vento e espalha todos os fiozinhos com as aranhas e elas ganham o mundo. É isso que sonho e desejo para você e sua Pedagogia das Sempre-vivas, pois vejo você como uma Sempre-viva que merece ganhar o mundo com suas reflexões, perseverança, coragem, afeto e comprometimento com a vida.

As ensinâncias que recebi das aranhas e suas magníficas teias, certamente farão parte das minhas narrativas pedagógicas e das reflexões sobre pensar concepções e buscar intervenções em situações degradantes de nossa espécie, seja do ponto de vista ambiental,

educacional assim como social. Ao Refletir sobre minhas ressignificações e bioartes, considerei a pedagogia na mente e, nessa que apresento a seguir as conexões de fios, insetos, trânsito geográfico, memórias e honra a outros saberes e símbolos ancestrais. Os sons das maracás indígenas sempre me atraíram de um modo ímpar, porém nunca busquei no pensamento racional explicação para essa atração encantadora. Há coisas que não careço de explicação, exclusivamente sinto o prazer de sentir sem questionar.

Antes de apresentar a ressignificação da bioarte de minha autoria, a maracá, careço salientar duas questões: a primeira consiste na necessidade de pontuar que, jamais intencionei fazer uma réplica de um instrumento tão significativo para os povos indígenas. Nesse sentido, peço consentimento aos indígenas com todo meu respeito para apresentar e escrever sobre a inspiração que me moveu a elaborar algo com tanta importância para mim e de tanto valor ancestral para eles. A segunda é a indicação de leitura do livro do Daniel Munduruku, que foi fruto de sua tese de doutorado em educação. O livro intitulado *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. Recomendo tal obra devido sua profundidade ao abordar – entre várias outras temáticas, os processos educativos na concepção de Munduruku e de seus colaboradores entrevistados. O livro oferece ao leitor atento, concepções de vários atores indígenas e seus movimentos de luta e educação. Já adianto que, com maestria, Daniel Munduruku escreveu a tese e o livro com uma metodologia nada dogmática, pois escreveu os capítulos em forma de cartas aos seus Parentes. Sempre com linguagem sutil e poética, sem deixar as denúncias das violências enfrentadas por seus parentes.

Voltemos a ressignificação da cabaça em maracá, aprecie nas figuras 12. O material que usei foi a cabaça para elaborar a maracá, me fascina muito desde criança quando eu ia até a Paraíba. Na cidade de Queimadas, onde fica localizado o sítio em que minha avó, tios e primos moram. Quando criança eu ia passar dias com eles, geralmente no intervalo de 2 anos. Observei que minha família fazia uso de cabaças com diferentes finalidades, dentro e fora da

residência. Lá tinha cabaças pequenas cortadas ao meio para retirar farinha para colocar sobre a refeição; de tamanhos médios para pegar água que ficava em moringa de barro, como recipiente para jogar água no corpo para banhar; as maiores para colocar milho para moer e/ou acondicionar frutas e legumes; as cabaças também eram utilizadas para levar água para o roçado. Por ter fortes memórias sobre as cabaças da casa de minha avó, então resolvi pedir para minha prima me enviar cabaças colhidas no sítio, assim ela fez, me enviou. Eu poderia ter comprado a cabaça no Rio, mas perderia o valor afetivo da ressignificação.

Figura 12 - Maracá



Fonte: EVARISTO, 2020.

Em um primeiro momento eu tinha como objetivo pintar a maracá e fazer alguns desenhos característicos, mas eu precisava amadurecer melhor essa questão de colorir. Em ralação ao cabo de bambu, as sementes e as penas eu fui buscar, em Seropédica, na região

próxima a que nasci, tudo disponível e ofertado pela natureza. Com os materiais disponíveis iniciei a preparação sempre com muito cuidado, já que caso eu quebrasse a cabaça no momento de furar para inserir o cabo, eu perderia algo tão importe, que veio de tão longe, que não era um mero objeto. Refleti sobre como nossas práticas precisam ser bem avaliadas, pois há riscos de destruir sonhos, pessoas, relacionamentos, projetos individuais e coletivos. Como educadores éticos precisamos estar atentos e focados na afetividade, no respeito e no bem viver comum. Concluída essa primeira etapa, pude apreciar o som das sementes em contato com a estrutura interna da maracá, e me recordei das danças, cantos ao som das maracás indígenas que presenciei em diferentes aldeias e espaços, tais recordações foram uma viagem pedagógica.

Para finalizar a maracá, erroneamente pensei em algum finalização além de colar as raras penas coloridas que colhi no mato. Questionei-me: qual a primordialidade de sempre acreditar que algo precisa de “acabamento”? Ou, por qual razão dependemos da máxima, início, meio e fim? Meus questionamentos me levaram a concepção de que, aquele momento era propício para eu ser aluna da natureza e para isso eu deveria pausar, silenciar meus pensamentos acelerados, observar a maracá e com a pedagogia na mente, do apreender e deixar ser envolvida pelo ato pedagógico da natureza. Observei que, a maracá já tinha impressa em todas as suas partes, incríveis e misteriosas ilustrações, cuidadosamente desenhadas naturalmente ao longo do seu desenvolvimento na árvore-da-cuia. Fitei meu olhar na maracá em seus distintos lados e diferentes posições.

Olhando com atenção as ilustrações, imediatamente comprehendi que seria uma prepotência, o desejo de pintar a maracá. Concluí que, cobrir as ilustrações naturais seria de um grande gesto de violência e arrogância. Recordei que quando criança via pequenas lagartas percorrendo pelas cabaças à época em que elas estavam verdes e em crescimento. Então os caminhos das lagartas deixaram suas marcas, que se tornaram ilustrações belíssimas. Percebo a importância das lagartas que, com arte me fizeram refletir que eu jamais deveria

desconsiderar ou cobri-las. Aprendia com a Dona lagarta e observando suas ilustrações na cabaça, pude vislumbrar, por exemplo, mapas, memes⁴⁷, escritas, lagos, animais, sapatos e caminhos[...]. E você, o que consegue ver nas ilustrações da Dona lagarta?

As ilustrações impressas pela natureza, também são frutos de outros fatores naturais durante sua formação. O Sol, a chuva, o solo, e a temperatura têm contribuições. Todas essas questões ambientais me trouxeram várias reflexões ao ponto de perceber a urgência de focarmos em uma educação afetuosa e sociológica. Visto que, enquanto eu vejo diferentes formas em diferentes momentos, outras pessoas terão as suas próprias visões das ilustrações. É valoroso compreender que cada um vê através da sua lente, da sua imaginação das suas percepções, das suas experiências outras, de suas culturas e crenças. Não creio ser saudável pensar em educação ambiental decolonial desconsiderando as diferentes visões de mundo, o devaneio do pensamento único.

A Pedagogia das Sempre-vivas

Rosi Sempre Viva

Do chão de terra se fez Rosinere

Tecida em teias da aranha parteira

Rosi lembra Rosa

Rosa lembra flores

Das flores ela é a Sempre Viva.

Feito indígena no mato

Cresceu em Seropédica

Cada dia um desafio

⁴⁷ Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Fonte: <https://www.significados.com.br/meme/>

Cada dia uma história mais desafiadora

Da luta de ser mulher

Da luta ser mãe

Da luta de se formar

Da luta de continuar a estudar

Da luta de sobreviver

Da luta de viver.

Sempre Viva na esperança

Sempre Viva nessa batalha

que é a própria vida viva

Viva a vida! Vívida!

Ela Rosinere, ela é a Sempre Viva

(VIANA, 2020)

As minhas narrativas sobre as pequenas flores, denominada de Sempre-viva, são de grande sutileza e excelência. Hoje compreendo que, estou descrevendo **A Pedagogia das Sempre-vivas** segundo minhas concepções, experiências, vivências, fala, escutas e observação ativa em diálogo com outros que comigo trilham esse caminho pedagógico. Nesse cenário, faço um convite a leitura desta parte do texto, A Pedagogia das Sempre-vivas, com o olhar desrido de dogmatismo e com a leveza de uma alma crítica, afetuosa e libertadora. Sigamos juntos!

Como já mencionei, meus pais me levavam para a roça desde bem pequena. Eles trabalhavam e eu brincava. Meus brinquedos eram imaginários e/ou elementos da natureza que nos rodeavam com abundância. Em algumas regiões tinham umas flores, observe as flores desidratadas, na figura 13, bem pequeninas, com caule fino e aparentemente sensível. Eram as minhas favoritas e de muitos bichinhos que passeavam sobre elas, por exemplo, as joaninhas coloridas.

Figura 13 - Sempre-vivas desidratadas

Fonte: EVARISTO, 2020.

As Sempre-vivas, me encantavam e me intrigavam com a mesma potência. Elas eram diferentes das outras flores locais, elas se fechavam quando molhadas pela chuva. Aquelas flores abertas pareciam “regredir” até a forma de botões, como se elas se reconhecessem como meio de proteção ao que lhes afetavam, a água. E esse processo era circular, não era um estado final de aniquilação da espécie. Quando a chuva passava, de maneira suave elas iniciavam o processo de reabertura. Por anos, eu acompanhei essas maneiras protetoras dessas flores, mas quando cresci e deixei de ir aos campos, não as vi, porém essas memórias permaneceram latentes.

Em 2019, durante uma aula de Educação Ambiental, ministrada pelo prof. Dr. Celso Sánchez Pereira observei um vaso decorativo com Sempre-vivas. Prontamente minha memória, foi estimulada a relembrar a minha relação e inquietação com as lindas e miudinhas flores. Pedi ao professor umas flores, prontamente recebi e as coloquei em uma garrafa com gotículas de água. A ideia de colocá-las na garrafa, foi com objetivo de protegê-las durante o nosso trajeto. Ao chegar em casa observei que as flores estavam fechadas em forma de botões. Me assustei! As tirei da garrafa com água e momentos depois elas iniciaram o processo de reabertura. Me espantei, pois elas não estavam ligadas a nenhuma fonte de alimentação ou substrato, estavam desidratadas, “mortas” e aparentemente envelhecidas.

Figura 14 - Experiência com a flor e a água com a flor e a água



Fonte: EVARISTO 2020.

Intrigada com perspicácia da Sempre-viva, que aos meus olhos estavam mortas, porém mantinham o mesmo comportamento das flores que eu via quando criança que estavam vivas e plantadas em solo fértil. Resolvi refazer o processo em 2021, durante o isolamento social em função da pandemia de covid-19. Coloquei água nas pétalas das Sempre-vivas e silenciosamente ela se fechou, e quando toda a água secou, ela reabriu. Me emocionei! Vejamos na figura anterior número 14, as formas respectivamente da flor, antes, durante e depois de receber a água.

Há tantas reflexões pedagógicas sobre as Sempre-vivas. A natureza guarda seus saberes e nós educadores ambientais precisamos aprender muito com o mundo que é um

ambiente a ser desvelado com muita sensibilidade e respeito dia a dia. Parafraseando Paulo Freire, me percebo afetando e afetada pelas Sempre-vivas. Nesse contexto de refletir sobre epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas, formação de educares ambientais e a parecença com as Sempre-vivas, percebo um debate atemporal e busco compartilhar minhas experiências como a dos povos indígenas. Observo que em muitos pontos há relações e perspectivas comuns que fornecem elementos importantes para educação decolonial. Percebo como já sinalizei algumas conexões entre Sempre-vivas e os povos indígenas e, por conseguinte, a Rosinere e as Sempre-vivas.

A relação que visualizo entre os povos indígenas e a sempre-viva, se direciona no sentido de saber o momento oportuno de abrir suas pétalas e o momento de fechar, na constante relação de proteção e manutenção da existência. Como muitos povos indígenas que, em alguns momentos, já precisaram evitar o confronto direto, silenciar como forma de manutenção da vida, das línguas, dos saberes. Assim faz a Sempre-viva como, por exemplo, fechar suas pétalas quando molhadas e abri-las após evaporação da água, mesmo estando secas e fora do substrato que, aparentemente as mantinham vivas. Retomo minha pesquisa de mestrado ao trazer as falas de uma mulher indígena Mboessara (2013) que gentilmente colaborou com meu estudo e muito me ensinou sobre a violência vivida por ela, seu povo e provavelmente por vários outros povos.

A minha questão inicial foi ouvir sobre como a Literatura Clássica representava os povos indígenas, e de pronto ela iniciou sua fala ao explicar que,

os Tupinambá, por exemplo, foram dados como mortos para a literatura em determinado momento. Isso porque a literatura quis dizer que nós morremos, mas nós não morremos, nós nos calamos para continuarmos vivos. Todos brasileiros falam e nós somos brasileiros, a língua Tupi é muito rica e não irá morrer assim como nós tupinambá não iremos desaparecer. Rosinere eu espero que sua dissertação, mostre um pouco da nossa realidade hoje e não somente o que a Literatura Brasileira mostrou no passado e que ainda povoa a mente da sociedade brasileira (MBOESSARA 2013, p. 120).

Essa resposta de Mboessara (2013), me instigou a querer saber mais sobre o silêncio como estratégia de sobrevivência e de possibilidade de, futuramente recontar suas próprias histórias. Com não lembrar das sempre-vivas? Como eu poderia, como educadora/pesquisadora, encerrar a entrevista sem ouvir mais sobre o que ela tinha a falar? Não, eu precisava ouvir mais suas denúncias dolorosas e seus anúncios com tamanha perspicácia. Foi então que perguntei se ela desejava compartilhar comigo sobre as tentativas de silenciamentos dos Tupinambá de Olivença/BA, sua resposta foi:

falar desse passado dói muito. Foi uma estratégia de sobrevivência, porque caso contrário nós não estaríamos hoje aqui fazendo essa troca de experiências. Foi uma estratégia em que o índio aceitou se calar para sobreviver. Minha avó não falava Tupi, fora da família, apenas ensinava às crianças a língua. Perdemos nossas terras porque para os Tupinambá de Olivença continuarem com as terras, teria que registrá-las. Para registrá-las, era preciso comprovar que sabíamos ler e escrever (em português). Então nós calamos nossa linguagem oral, nossos objetos, casas e tudo mais. Como estamos falando de Literatura Brasileira e Livros Diádicos, estamos falando de comunicação e essa comunicação foi tirada da gente e não pudemos nos comunicar entre nós e nem com outros. Assim tivemos que nos comunicar com a roupa do branco, com língua do branco, com a pintura do branco, até porque a pintura do índio não é bonita, bonito é o batom lançado não sei onde. Nós fomos obrigados a nos apropriarmos do que não era nosso. Mais isso de certa forma nos possibilitou conhecer o que os brancos falavam, escreviam sobre nós Tupinambá. Ao nos apropriarmos disso, vimos que estava tudo errado, tudo trocado (MBOESSARA 2013, p. 121).

Nessa perspectiva, outro tipo de luta se instaura segundo Mboessara (2013, p. 120-121, 2013):

daí pudemos pensar no que foi escrito que foi colocado em Olivença um acampamento jesuítico para catequizar, ensinar, a mostrar um Deus que quer nos perdoar, mas, aí a comunidade foi abrindo os olhos e pensando que as intenções não eram só aquelas, que tinham muitas outras coisas envolvidas nisso. E que não era só um problema dos Tupinambá, ou do Nordeste, ou de outra região e sim um problema com os índios de forma geral. E aí começou uma luta contra o tempo, fomos para Brasília, para FUNAI, e temos lutado para a verdadeira história fosse contada. Em que os índios estão como são, o que fazem, como vivem e tudo mais. Nos apropriamos, da língua como um meio de luta e resistência. Eu busco o conhecimento, porque acho que ele

nos une em busca de mudança para nosso povo. O conhecimento nos proporciona a reescrita de nossa história

Continua Mboessara (2013, p. 120 - 121,) ao afirmar que,

hoje já temos a literatura indígena que é uma aliada nesse processo de mudança. Essa literatura não perde em nada para a “outra”, ela é rica e deve ser respeitada e valorizada pela sociedade. Ela é uma forma da sociedade conhecer melhor o índio de verdade e não como foi mostrado na Literatura Brasileira e continua sendo nos Livros Didáticos. Ela mostra como o índio é capaz de escrever, como vivem, suas capacidades, medos, alegrias e muito mais. A sociedade brasileira precisa entender que são formados de negros e índios, que não são puros, mas sim, entrelaçados com a gente. É uma pena que a sociedade não dê espaço para os índios mostrarem quem são. Tiram nossas terras, poluíram nossos rios, mataram muitos de nós e ainda dizem que índio só tem que casar e pescar? Mas como, se nem todos os povos têm o direito a isso? Meu povo não tem motosserra; não tem agrotóxico, não polui, mas é sempre tratado como incivilizado. Será que somos mesmos incivilizados?

Ao ouvir seu relato tão expressivo e tão desconhecido desde então por mim, foi no mínimo chocante. Não acredito em acaso, sei que eu precisava ouvir e compartilhar tal situação vivida por ela e seus Parentes. Entretanto, meu encontro com Mboessara (2013) não foi planejado nem por mim ou por ela, foi um encontro de vidas que precisava acontecer no breve trânsito humano entre-mundos e, hoje você merecia ler. Conhecer Mboessara (2013), foi reconhecer nela toda beleza e força das tão queridas sempre-vivas. Na realidade eu nunca tinha conversado com uma Tupinambá e jamais imaginei que teria o privilégio de papiar e ter o aceite para entrevistá-la, foi uma escolha assertiva da minha parte fazer a entrevista com ela. Como e onde foi nossa partilha de conhecimento? Através das redes sociais encontrei inscrições abertas, para submissão de trabalho no evento, Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas–Elesi em Porto Seguro/BA, no Instituto Federal da Bahia, observe a figura 15, da fotografia feita durante o evento.

Figura 15 - Evento Elesi



Fonte: EVARISTO, 2013.

Tal Evento foi realizado pelos alunos do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, à época em que Josenice Souza França-Mboessara era discente. Ao ter meu trabalho aprovado, fui ao evento e lá ficou evidente a demonstração de um evento de grande porte, que os indígenas eram protagonistas de fato. Percebi no evento um diferencial dos outros eventos que discutiam as temáticas indígenas, visto que no Elesi 2012, não era sua essência um evento idealizado pelos brancos sobre os indígenas. Ao contrário, era um evento elaborado pelos alunos indígenas do IFBA, não necessariamente pensado para os brancos, mas para eles e, o branco que tivesse interesse teria espaço. Afirmo com total convicção que o

Elesi 2012 foi o evento mais marcante em minha vida acadêmica, por todas experiências, conhecimentos e encontros.

O protagonismo indígena nos processos pedagógicos de formação docente, é um desafio que me propus encarar, pois eu acredito na importância de aprender como os indígenas antes de tentar ensinar ou formar educadores que dialoguem sobre eles. Pensando assim, investi em convidar uma intelectual indígena para uma Roda de Conversa. Foi uma satisfação para mim o aceite da Aline Kayapó⁴⁸. Nossa Roda de conversa sobre processos educativos indígenas foi para além desse tema, visto que Aline Kayapó trouxe conhecimentos densos através das suas narrativas potente, destemida e com argumentos contundentes. **Segue o endereço digital, para os leitores interessados em outras concepções. Disponível em:**

<<https://youtu.be/SX0pZbYHFoI>>

No que percebo como pontos conectivos entre mim – Rosinere, e as Sempre-vivas. Como já mencionado, meu primeiro contato com as pequenas flores foi na primeira infância. A aparente fragilidade das Sempre-vivas se assemelha a mim, mas a sua luta pela vida também. Percebo todos desafios enfrentados até o momento como pedagógico, que me impulsionam mesmo quando penso em desistir. Assim como todas lutas enfrentados por excluídos, sejam esses em diferentes contextos, eu vivo “as margens de”. As margens das grandes classes econômicas, sociais e da chamada elite do pensamento acadêmico. Na realidade não vejo problema nisso, não me sinto mais inferiorizada como antes, não desejo fazer parte de nenhum poder hegemônico, prefiro me assentar entre a sabedoria popular. Essa minha narrativa difere de vitimismo, de apologia à pobreza, de afirmar que a luta por qualidade de vida, justiça social e respeito as diferenças não fazem parte das minhas práticas

⁴⁸ Aline Ngrenhtabare Lopes Kayapó, é natural de Belém do Pará, filha de mãe descendente Aymara e pai Kayapó. Escritora, ativista dos movimentos das mulheres indígenas e direitos dos povos indígenas. Membra fundadora da COLETIVA TERRA e membra do GRUMIN, grupo de mulheres indígenas liderado por Eliane Potiguara. É acadêmica de direito, atua junto a sua comunidade Ngojamroti, onde seu pai é cacique, ministrando minicursos de formação política, colaborando então na promoção da autonomia dos povos originários. Fonte:

<https://eventos.oglobo.globo.com/educacao-360/2019/palestrantes/index.html#:~:text=Aline%20Kayap%C3%B3%20Aline%20Ngrenhtabare%20Lopes,e%20direitos%20dos%20povos%20ind%C3%ADgenas.>

cotidianas ou pedagógicas. Tenho total clareza entre o sentido de direitos e benesses.

A resistência das Sempre-vivas pode ser vista também como uma negação ao victimismo. O victimismo cria no sujeito uma aparente zona de conforto, capaz de se isentar de qualquer responsabilidade de intervenção possível de transformação da realidade. O victimismo é patológico. Porém a narrativa que nega vítimas de um sistema hegemônico; de uma relação de poder que subjuga outros sujeitos; de violências físicas e psicológicas; da exclusão por gênero, cor, etnias e orientação sexual também não tem sustentação. Há vítimas sim, a natureza, por exemplo, tem sido vítima das nossas ações e o resultado de toda essa violência tem se voltado conta nossa espécie, a pandemia de covid-19 mostrou isso. Após fazer essa discussão entre a diferença entre victimismos e vítimas, prossigo na proposta de tecer algumas relações entre minhas experiências e as sempre-vivas, que percebo relações com as temáticas indígenas sobre suas lutas. As sempre-vivas se fecham quando se sentem ameaçadas pela água, eu já usei o silêncio como autoproteção por alguns momentos. Mas, em outros momentos precisei gritar para me fazer ouvida quando a tentativa era de me silenciar. Adiante falarei sobre a Pedagogia do Silêncio e a Violência do Silêncio ou Tratamento de Silêncio. A partir de novembro de 2021, um tema que me atravessou foi a violência contra as mulheres e a dificuldade de comprovar um assédio psicológico⁴⁹.

As mulheres assediadas, em muitos casos, usam do silêncio por receio, constrangimentos, dificuldades financeiras, fragilidade nas políticas públicas, desinformação, localização geográfica, dependência emocional e/ou falta de apoio para denunciar. Outras,

49 A Lei 14.132/2021 inseriu no Código Penal Brasileiro o artigo 147-B, que traz a figura do crime de violência psicológica contra a mulher. O artigo descreve como conduta ilícita o uso de ameaças, constrangimentos, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou outros, para controlar ações, comportamentos, crenças e decisões da mulher, causando danos emocional ou prejuízo à saúde psicológica. A pena prevista é de 6 meses a 2 anos de reclusão e multa.

O conceito de violência psicológica contra a mulher já está expresso no artigo 7º, inciso II, da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), e sua inclusão também no CPB vem reforçar a criminalização de atos dessa natureza. Fonte:

<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/violencia-psicologica>

usam a denúncia como forma de libertação dos poderes do assediador ou em busca de resgate da autoestima e superação traumática. Há múltiplas campanhas educativas que buscam minimizar o número de mulheres vítimas dos diferentes modos de violências. Em 30 de novembro de 2022, a BBC News Brasil publicou uma matéria com esse título: O que é *gaslighting*, a palavra do ano do dicionário em inglês Merriam-Webster, manipulação psicológica é a marca principal do *gaslighting*.

Na reportagem da BBC News Brasil (2022), destaca que a Merriam-Webster, a editora de dicionários mais antiga dos Estados Unidos, acaba de escolher *gaslighting* como a palavra do ano. A foto pode ser fruto das campanhas que abordam a violência contra a mulher e o crescente número de feminicídio no Brasil. Estudos apontam que as pesquisas pela palavra *gaslighting*, no site da Merriam-Webster aumentaram 1.740% em 2022, segundo a empresa. News Brasil (2022) esclarece que *gaslighting* é o ato ou prática de manipular psicologicamente alguém, em que informações são distorcidas ou falsificadas em benefício de quem manipula a outra pessoa. Nesse contexto, a palavra é bastante usada no contexto de situações de abuso em relacionamentos afetivos. A manipulação afetiva pode fazer o indivíduo a duvidar de sua própria sanidade mental e passar a seguir aos comandos do manipulador sem fazer efetivas contestações. Ainda que a legislação aponte como crime o assédio psicológico, na prática, a materialidade exigida para punir o agressor deixa grandes vácuos quanto a isso. Questiono: um abusador psicológico faz suas vítimas em praças públicas? Dentro das salas de aula, monitoradas por câmeras? Cercado por outras pessoas que o observa? Como provar os inúmeros casos contra as indígenas abusadas em suas comunidades por invasores? Precisamos como educadores, buscar alternativas pedagógicas de proteção as pessoas em maior vulnerabilidade nas relações de poder e isso passa pela ética já citada nesse texto. Por maior que seja desafiador, como foi para mim, é para outras mulheres, para pessoas LGBTQIA+, crianças, idosos e até animais, a denúncia e a prevenção ainda são as melhores escolhas para as vítimas. Sobre esse tipo de silenciamento, eu não me fecho mais e com outras Sempre-vivas em coletivos, faremos uma grande luta por nós e para nós, pois

temos ciência que não somos objetos ou brinquedo dos assediadores promíscuos, levianos e perversos, exigimos respeito aos nossos corpos e mente.

O Silêncio Pedagógico versus a Violência do Silêncio: minhas reflexões em um domingo chuvoso. Durante os últimos meses, venho me questionando de modo mais “racional” sobre minha inclinação tão acentuada com o modo de ser e viver dos sujeitos indígenas. Algumas questões já imagino ter identificado e os resultados iniciais já foram descritos. Diante dos questionamentos e ainda dos pensamentos emaranhados sobre minha relação com pesquisa educacional e os povos indígenas, hoje resolvi tentar traduzir algumas ideias em palavras. Tarefa nada fácil, porém desafiadora.

A sabedoria que pude perceber a partir de conversas com sujeitos indígenas de diferentes povos, se fez presente com algumas chaves comuns, entre elas a ambivalência e relevância do silêncio. Mas me parece intrigante, em uma primeira análise, tecer algumas reflexões sobre o sentido do silêncio a que me refiro. Quando propus buscar respostas para os meus questionamentos tendo como categoria a tão discutida e complexa racionalidade e seus diversos sentidos teóricos, gerou muitas reflexões. Resolvi então, pensar que é possível e interessante ser racional, por assim dizer, sem perder de vista a sensibilidade. A racionalidade que denominei aqui como **racionalidade sensível**, me permite analisar meus questionamentos, sem romantizá-los – que em outros contextos seriam empregados, mas com um olhar denso e crítico, na tentativa de visualizar, sob diferentes lentes as realidades violentas vivenciadas por nós como ser social, dotados de diferenças.

O silêncio que tanto me encanta, no pensar e agir de grande parte dos sujeitos indígenas, com os quais conversei e com a leitura de livros e outros textos, são para mim um lindo ato pedagógico. Certo dia, em conversa descontraída com um amigo indígena resolvi perguntar o sentido do silêncio para ele. Meu amigo olhou para mim e por alguns minutos não me deu a tão esperada explicação, mas quando achou oportuno me respondeu: “Rosy, meus pensamentos, são parte do meu ser, por isso, antes de deixá-los em forma de palavras, reflito e

refino, para não os jogar ao vento e não ter mais a magia e importância da essência que desejo manter.” Com o intuito de saber mais sobre o silêncio, resolvi provocar ainda mais meu amigo com outra pergunta: como você aprendeu com o silêncio? “Meus avôs diziam em poucas palavras, que é preciso ter domínio dos pensamentos e não permitir que nossas palavras saiam de nossa boca sem as devidas lapidações”. Assim, “aprendi desde criança, que não é o número de palavras que nos ensina, mas a articulação de pensamentos, silêncio e palavras refinadas que podem trazer ensinamentos para cada momento vivido”. “Rosi, com um olhar podemos acariciar ou magoar uma pessoa, assim também, podemos ensinar várias lições com nosso silêncio e com poucas e acertadas palavras”. Além de entender quanta sabedoria há nesse sentido do silêncio e, da importância do refino de cada palavra, pude compreender ainda, o que resolvi chamar de a **Pedagogia do Silêncio**, que presumo ser uma aliada em nossas relações cotidianas em sentido amplo.

A tão bela **Pedagogia do Silêncio** difere do silêncio pernicioso que omite intentos, que oprime, manipula e gera vítimas, isso é nefasto. Não há contradição entre os termos, mas diferenças que não devemos desconsiderar. Pensar no silêncio como algo destrutivo na educação e nas relações humanas é refletir sobre nossas responsabilidades com as escolhas e suas consequências. Admitir nossas responsabilidades com as palavras é tão importante quanto nossos silêncios omissos e, de certo modo, perverso e irresponsável. Percebo o silêncio nocivo, quando mudamos de ideia sobre alguma situação. Daí usamos de justificativas rasas e atribuímos aos outros, aos “momentos” distintos... entre outras desculpas, para o nosso aparente gentil e elegante silenciamento. Usamos tal silêncio a nosso bel-prazer, e escolhemos uma zona de conforto medíocre que é uma **violência silenciosa** que não raro, feri pessoas que nós mesmos buscamos para algum tipo de relação. O perigoso jogo de **palavras e silêncios** como barbárie é marca registrada do nosso orgulho, arrogância, uso e abuso de poder – seja de qualquer natureza, que geram danos que não temos direito de causar a nenhum ser. A Violência do Silêncio ou ainda chamada de tratamento de Silêncio é uma

prática bem comum usada nos relacionamentos abusivos com narcistas perversos⁵⁰ e com psicopatas⁵¹, como forma de manipulação, dominação e enfraquecimento da vítima. E você usa o silêncio pernicioso como instrumento de tortura? Já refletiu sobre isso?

A violência é violenta, pois minimamente, desconsidera as diferenças, fragilidades, valores, o grau de sensibilidade individual, a história, a cultura e os limites dos sujeitos. Uma prática admirável no modo indígena de ser/estar no mundo é o respeito expandido aos seres que compartilha o mundo e tudo que nele há. Isso é amor! É importante escolher o positivo, pensar nas consequências de nossas escolhas e estimular em nós e nos outros, o lado bom da nossa humanidade. Educar, nas palavras de Paulo Freire é um ato de amor, outra ideia linda, sugerida por Freire é que nossa prática não seja oposta ao nosso discurso.

Retomando as Sempre-vivas, verifiquei algumas pesquisas sobre o assunto. As pequenas flores, fazem parte do comércio de grande valor comercial, dos campos rupestres de Minas Gerais, Bahia e Goiás. Utilizadas para decoração de interiores no Brasil e no exterior, o cultivo nas regiões mencionadas, fazem parte da renda das populações extrativistas que abastecem as empresas responsáveis pela comercialização final. Vale pontuar que, além de sua beleza, versatilidade e durabilidade o comércio desordenado das sempre-vivas podem trazer consequências sérias tais como: extinção de algumas espécies e poluição ambiental por uso de corantes artificiais (GIULIETTJ *et al*, 2022).

As Sempre-vivas que nos trouxeram algumas reflexões nesse texto vêm ganhando espaço, também como proposta de imersão pedagógica na natureza. No estado da Bahia, por exemplo, o Projetos Sempre-vivas – Veja figura 16, investe através no turismo ambiental. A Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH), no município de

50 Para mais informações consulte o site: <https://br.psicologia-online.com/narcisista-perverso-caracteristicas-e-como-lidar-com-um-427.html>

51 Pa mais informações consulte o site: <https://inpaonline.com.br/blog/psicopatia-o-que-e-como-identificar-e-quais-os-sinais/>

Mucugê destaca o Parque Municipal de Mucugê, como unidade de conservação e preservação ambiental que tem como objetivo a preservação do ecossistema, promoção da educação ambiental, além do ecoturismo pedagógico, histórico, científico e cultural. Vivenciar experiências como essa nos proporcionam expandir os conhecimentos para que ações semelhantes sejam desenvolvidas em nossa cidade, contribuindo para a preservação da nossa biodiversidade. Esse é mais um compromisso da SEMARH com o Meio Ambiente do Morro do Chapéu, atuando nos quatro cantos do município (SEMARH, 2022).

Figura 16 - Projeto Sempre-vivas



Fonte: PREFEITURA DE MORRO DO CHAPÉU, 2022.

É importe refletir sobre o Projeto Sempre-vivas do Parque Municipal de Mucugê, sobre duas chaves iniciais, possíveis de desdobramentos. A inicial é que sendo um projeto de turismo e com fins lucrativos entre o Estado e a iniciativa privada, alguns interesses empresariais pode comprometer o que em tese, busca proteger, o meio ambiente. Essa dimensão precisa ser avaliada com parcimônia por nós educadores ambientais e a sociedade comprometida com a preservação efetiva do meio ambiente. Por conseguinte, ainda que o turismo na região do Parque Municipal de Mucugê tenha fins lucrativos, isso pode, em uma análise mais crítica ser um projeto de importância para a educação ambiental e atravancar a extinção da espécie. Daí a necessidade de mais estudos e investimentos em pesquisas de impactos ambientais, para que o Projeto Sempre-viva da Bahia, seja de fato mais um aliado às pesquisas educacionais. Nessa linha defendemos a valorização da imersão turística ética/responsável, do conhecimento, da proteção e manutenção das Sempre-vivas e toda riqueza ambiental da região.

Vejamos mais uma ressignificação escolhida como recurso pedagógico para reflexão e, até mesmo, como possível indicação para elaboração em oficinas ou aulas práticas. A bioarte, apresentada através da figura 17, me surgiu como inspiração artística e reflexiva durante o afastamento social da pandemia de covid-19 e o desejo de pensar em possibilidades de transformar descartes em artes. Em nossa sociedade com intensos fluxos de compra, venda, e troca por algo mais novo, mais moderno, porém nem sempre nos autoquestionamos sobre nossas necessidades, desejos e descartes.

A mandala foi feita com materiais e objetos em desuso em minha casa, que eu desejei ressignificar. Com o abalo emocional por tantas mortes, pela solitude e medos, refleti na necessidade individual que precisamos organizar os nossos “cacos” de algo que quebrou e que nos feriu. O mosaico que formou a mandala, foi feito dentro de uma forma de *pizza*, com pedaços de azulejos coloridos descartados no condomínio, cola, um cinto de couro que foi da minha filha, um espelho pequeno, parafusos e um puxador de uma gaveta quebada que encontrei na rua

Figura 17 - Mandala em mosaico



Fonte: EVARISTO, 2020.

O desenho de uma flor – em homenagem as Sempre-vivas, com um espelho no centro, me permitiu durante o tempo que em que eu fazia essa mandala, me olhar pelo espelho, buscando minhas identidades em conflito. Eu estava posicionando cacos coloridos, vendo os cacos se (re)ajeitando e formando algo novo, ressignificado por minhas mãos e pensamentos. Durante a pandemia, não era uma tarefa fácil imaginar estética ou poética, visto que as

incertezas eram constantes, a dor e o medo de perder pessoas especiais me desafiava. Então, eu busquei na arte modos de aprender novas técnicas utilizando o que eu possivelmente descartaria. Eu precisava me reinventar, me olhar no pequeno espelho e ver um futuro possível, com a chegada das vacinas. Atualmente, ao olhar a mandala, pendurada em minha porta por um cinto, que por ter pertencido a minha filha me traz a memória nossa conexão, percebo que ainda é possível sonhar e refletir sobre a pedagogia no espírito e a educação ambiental decolonial.

Indico a leitura do livro de Eliane Potiguara, **Metade cara, metade máscara** - São Paulo: Global, 2004. Corroborou com o já mencionado no texto, sobre a escritora e ativista indígena Eliane Potiguara, como uma das pioneiras na luta no Brasil e no exterior, por direitos, respeito aos povos indígenas, as mulheres indígenas e as literaturas indígenas.

3.3 A pedagogia no espírito: pedagogia do Sonhar

Educação no espírito (Educação para Sonhar) é o lugar dos sonhos e o sonho é a linguagem que o universo utiliza para mostrar à integração e conectividade universal como todos parentes que incluem a natureza e outros indígenas. O sonho é a linguagem que permite conversar consigo mesmo, sair do aprisionamento imposto pelo corpo e, assim, não dormimos apenas para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos dos seres que nos habitam, ou ainda, o sonho é sempre o lugar em que as histórias se tornam realidade.

(Daniel Munduruku)

A pedagogia no espírito ou do sonho, embora, subjetiva é concreta no sentido de sua existência, empreendida no intuito de atingir algo e crível como as culturas que as advogam. O recorte por mim escolhido, concebido por Daniel Munduruku e descritos em suas obras literárias, pode dialogar com diferentes concepções, seja por ouros povos indígenas ou outros

pensadores não indígenas. Não é a proposta da tese, trazer análise de discursos, tecer comparações entre o pensamento indígena sobre os sonhos e a educação – isso não seria possível por sua diversidade, e a concepção teórica de pesquisadores não indígenas. Não há, nesse sentido concepções em disputa, isso seria desastroso.

Vamos conversar sobre sonhos? Você sonhou essa noite? Quais sonhos permanecem em seu espírito, estando desperto, como desejo de realização? Já imaginou o sonho como algo pedagógico? As respostas são peculiares e com significados controversos e isso é fantástico. Imagina a barbárie caso tivéssemos o poder de controle sobre os sonhos alheios. Na realidade não temos nem o controle total dos nossos próprios sonhos. Particularmente, sou uma sonhadora e não só sonho quando durmo, mas vivo a sonhar, alguns sonhos busco realizá-los, não perdendo de vista que, meus desejos não devem ser destrutivos a outros, o sonhar é livre, mas a concretização deles carecem de análise, já que como ser sociais e nossas ações não são restritas no sentido de afetar.

Intrigada em conhecer o significado da palavra sonho na língua portuguesa resolvi pesquisar no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis⁵². No Michaelis há 10 definições para sonho, escolhi 2 para nossa discussão: a primeira “Conjunto de sensações, percepções e representações mais ou menos realistas, geralmente visuais, que aparecem durante o sono, de caráter confuso e incoerente”, por conseguinte, “Ideal ou ideia dominante que se persegue com interesse e paixão”. O mesmo Dicionário Michaelis, descreve 19 sentidos para a palavra espírito, resolvi trazer 1 que pontua como: “Predomínio do pensamento em contraposição às coisas do corpo e da matéria”. A primeira leitura das exposições das palavras Sonho e Espírito, já me aponta algumas percepções possíveis para a pedagogia no espírito que é a pedagogia do sonhar. As três dimensões pedagógicas humana, na realidade são dimensões ligadas ao corpo, mente e espírito e a cisão dessa tríade é fatalista ao fracasso. Não há processo educativo efetivo na cosmovisão indígenas, que desconsidere o

52 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

educador em suas dimensões fundantes, que tente classificar ou separar tais dimensões, já que se complementam.

Acerca da pedagogia do sonho, percebo uma forte relação pessoal que me foi apresentada pelos sujeitos indígenas desde 2005, quando iniciei minhas pesquisas sobre Educação escolar indígena. Em diferentes aldeias, em eventos acadêmicos algumas relações de amizades foram construídas e isso me trouxe muitas lições sobre os conhecimentos indígenas. Essas ricas experiências além de conhecimentos que, as leituras sem o tempo de conversa com os atores indígenas, jamais trariam, me presentearam, por exemplo, com o nome indígena a mim confiado. Para diversos povos indígenas, o nome de uma pessoa não é dado ao acaso, pois ele diz muito sobre a pessoa, não é só a identificação entre os outros sujeitos, mas uma identidade.

Em grande maioria, a escolha do nome é um ritual que é realizado com elementos espirituais e o sonho pode fazer parte dessa tradição. O meu nome indígena é de origem Wapichana e me foi dado em agosto de 2016, que foi de pronto, por mim tatuado em meu ombro. Com intuito pessoal e um autocompromisso de que jamais esqueceria da importância de sonhar. Portanto, meu nome é Kazand'wyn, que em Wapichana significa sonho, ou sonho bom, como acrescentou quem o escolheu. É incontestável como o sentido de Kazand'wyn, foi uma escolha sábia, assertiva, que me representa, que mostra um pouco do que sou e do sentido pedagógico que sonho e de que luto dormindo e acordada. O sonho me ensina, me revela, me conecta ao espiritual, me repreende e, também liberta minhas forças inconscientes.

Eduardo Viveiro de Castro (2015, p. 37-38) em, *O recado da mata*, declara

falar aos brancos: Esse é, talvez, o juízo mais cruel e preciso até hoje enunciado sobre a característica antropológica central do “povo da mercadoria”. A desvalorização epistêmica do sonho por parte dos Brancos vai de par com sua autofascinação solipsista – sua incapacidade de discernir a humanidade secreta dos existentes não humanos – e sua avareza ‘fetichista’ tão ridícula quanto incurável, sua crisofilia. Os Brancos, em suma, sonham com o que não tem sentido. Em vez de

sonharmos com o outro, sonhamos com o ouro. É interessante notar, por um lado, que há algo de profundamente pertinente do ponto de vista psicanalítico no diagnóstico de Kopenawa sobre a vida onírica ocidental – sua Traumdeutung é de fazer inveja a qualquer pensador Freud marxista – e, de outro lado, que se diagnóstico nos paga com nossa própria moeda falsa: a acusação de uma projeção narcisista do Ego sobre o mundo é algo a que os Modernos sempre recorreram para definir a característica antropológica dos povos “animistas” – Freud foi, como se sabe, um dos mais ilustres defensores dessa tese. No entender desses que chamamos animistas, ao contrário, somos nós, os Modernos, que, ao adentrarmos o espaço da exterioridade e da verdade – o sonho –, só conseguimos ver reflexos e simulacros obsedantes de nós mesmos, em lugar de nos abrirmos inquietante estranheza do comércio com a infinidade de agências, ao mesmo tempo inteligíveis e radicalmente outras, que se encontram disseminadas pelo cosmos.

Valentim (2021, grifos meus) sinaliza que com base na ilusão **superestimação** da **onipotência dos pensamentos**, tal tendência seria assimilável, de um lado, ao psiquismo incipiente das crianças e, de outro, à **neurose obsessiva** e à **paranoia** dos adultos. Freud fundamenta o diagnóstico em uma filosofia da história de teor positivista, na qual os povos **animistas** podem ser vistos conclusivamente como primitivos e atrasados:

se aceitamos o referido curso das concepções do mundo na história humana, em que a fase animista é sucedida pela religiosa e está pela científica, não nos será difícil acompanhar as vicissitudes da “onipotência dos pensamentos através desses estágios. Na fase animista o homem atribui a si mesmo a onipotência; na religiosa, ele a cede aos deuses, mas não a abandona seriamente, pois reserva-se a faculdade de influir sobre os deuses de maneiras diversas. Na concepção científica do mundo não há mais lugar para a onipotência do homem, ele reconhece a própria pequenez e submete-se resignadamente à morte e às outras necessidades naturais (FREUD 2012, p. 139-140)

Continua Valentim (2021) sua abordagem argumentativa ao trazer para o diálogo as concepções de Freud (2012) e Leite (2021). De acordo com Valentim (2021), há uma estupenda inversão: à medida que o homem primitivo atribui a si mesmo onipotência, porém o homem científico reconhece a própria pequenez! Assim, Freud explica que “os espíritos e os demônios são apenas projeções das próprias emoções do ser humano” (FREUD 2012, p. 145,

apud VALENTIM 2021); que “o ‘espírito’ de uma pessoa ou coisa reduz-se, em última análise, à capacidade de ser lembrada ou imaginada, quando é subtraída à percepção” (FREUD 2012, p. 148, apud VALENTIM 2021) e que os “pensamentos oníricos” consistem em desejos elaborados intelectualmente a posteriori (FREUD 2012, p. 149-150, apud VALENTIM 2021). Por misturar “investimentos libidinais com veracidades efetivas, o pensamento xamânico é primitivo, ou até mesmo doente” (FREUD 2012, p. 148, apud VALENTIM 2021). Inversão em razão, de um prisma específico à cosmologia yanonami, o contrário é que seria, no mínimo, conveniente: enquanto o povo da mercadoria se quer, para si mesma, emancipada da natureza, detentora exclusiva do espírito e, por isso, com habilidade de dominá-la em seus processos, os povos humanos da floresta exercem a capacidade de experimentar, sobretudo graças à experiência e ao saber oníricos, a potência espiritual de entidades não-humanas, inclusive não inferior à da humanidade.

Castro (2015) nos adverte sobre a distinção do postulado freudiano e as concepções do xamã yanonami Davi Kopenawa e do antropólogo Albert (2015) sobre sonhos. As concepções ocidentais dogmáticas têm maior compromisso com o homem como superior e detentor de verdades apoiadas no selo científico, nesse sentido, não há reconhecimento da transcendência espiritual fora do homem e sem o homem. Para o yanonami, Davi Kopenawa, sonhar é o modo de se conectar com espíritos, é viajar com sua imagem que se afasta do corpo, entre tempos e espaços que jamais seria possível se não através da inalação da yākoana⁵³ durante o dia ou do sonho ao dormir à noite. Kopenawa (2015) atribui a Omama⁵⁴ a origem dos sonhos para seu povo. “O próprio cosmos é sonhado, e não só por humanos. Kopenawa afirma que Omama, por meio de ‘estabilização e metamorfose’, a atualidade

⁵³ O pó é fabricado a partir da resina tirada da parte interna da casca da árvore Virola elongata, que contém um poderoso alcaloide alucinógeno, a dimetiltriptamina (dmt). A dmt possui uma estrutura química próxima da serotonina, um neurotransmissor, e age fixando-se a alguns dos receptores desta. Seus efeitos psíquicos são semelhantes aos do LSD. O pó de yākoana contém ainda diversos ingredientes que provavelmente intensificam seu efeito: folhas secas e pulverizadas de maxara hana, cinzas de cascas das árvores ama hi e amath a hi (ver Albert & Milliken, 2009, pp. 114-6) e (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 612)

⁵⁴ Demiurgo Omama e seu irmão, o trickster Yoasi, criadores do mundo e da sociedade humana (yanomami) atuais (Kopenawa & Albert 2010:682, n.26; tradução do francês nossa).

cósmica – é um ‘verdadeiro sonhador’, marítima a, dotado de atividade onírica especialmente intensa” (LEITE 2021, p. 87-88). Foi ele que, “no primeiro tempo, plantou na terra que acabara de criar a árvore dos sonhos, que chamamos Mari hi. Desde então, assim que as flores de seus galhos desabrocham, elas nos enviam o sonho. Foi assim que ele o pôs em nós, permitindo que nossa imagem se desloque enquanto dormimos” (KOPENAWA; ALBERT 2015, p. 463, 678, nota 20).

Kopenawa; Albert (2015) explicam que o sonho para os yanomami é a dimensão conectiva entre os *xapiri pë*⁵⁵, que nasceram simultaneamente com as flores da árvore dos sonhos, Mari hi. Os sonhos acontecem nos yanomami no momento em que as flores da Mari hi desabrocham, caso as flores não desabrocham não há sonhos, quando estas não desabrocham, os yanomami simplesmente não sonham. A importância do sonho para os yanomami é um complexo processo pedagógico que, vem partilhados pelos xamãs por séculos. A pedagogia no espírito são sonhos que perpetuam modos de manutenção das tradições, organização política nas aldeias, estratégias de defesas contra ataques, orienta as relações sociais e rituais.

A profundidade simbólica do sonho para os yanomami foi por décadas pouco pesquisada. Como a demarcação de suas terras ocorreu em 1992, assim, atualmente com 31 anos de expressivo contato com os não indígenas, a sociedade brasileira e a educação ainda carecem de mais estudos sobre os yanomami. Percebo que, em termos de acesso a conteúdo literário, foi a partir do lançamento do livro, *A Queda do Céu*, em 2015 no Brasil, com autoria de Davi Kopenawa e Bruce Albert, que foi um marco divisor para nós educadores/pesquisadores. A publicação do livro traz em seu bojo maior interesse dos educadores em conhecer sobre a rica cultura yanomami, fato que impulsiona outras produções

55 Espíritos que os auxiliam a navegar pelas paisagens oníricas. Pesquisar em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/sonhou-com-o-que/hanna-limulja-fala-da-cultura-yanomami-a-partir-de-seus-sonhos/>

como a cinematográfica com filme **A última floresta**⁵⁶ (2021) do cineasta Luiz Bolognesi. Sendo nesse sentido, minha indicação de filme.

Em relação as pesquisas sobre o sonho para os yanomami, aponto a pesquisa de Hanna Cibele Lins Rocha Limulja, que em 2022, publicou o livro com o título, *O desejo dos outros – Uma etnografia dos sonhos yanomami*. Limulja em uma entrevista concedida a Leonardo Neiva, para a Gama Revista, aponta partes fundamentais que são sínteses de questões centrais do livro que, entre outros yanomami, tem a participação de Davi Kopenawa. Procurei selecionar partes das falas Limulja sem cortes, com o objetivo didático de apresentar a centralidade da pesquisa e seus resultados, para os leitores que têm interesse pelo conteúdo e não tem acesso ao livro na íntegra. Explica Limulja que,

comecei coletando sonhos. A casa coletiva dos yanomami é circular. No centro ela é vazada e, ao redor, na parte coberta, ficam as famílias. Então eu acordava todo dia e ia conversar com o pessoal sobre os sonhos deles. Em duas semanas, tinha coletado mais de cem sonhos. Aí pensei que seria mais interessante ver o impacto dos sonhos no cotidiano. Ainda que os yanomami não guardem um período específico do dia para contar sonhos, eles têm o hereamu, um discurso feito diariamente no centro da casa sobre questões cotidianas, como a necessidade de as crianças comerem carne. Esses discursos acontecem no final da noite e no início do dia, que é quando eles contam os sonhos. Quando os sonhos dizem respeito ao coletivo, eles compartilham. Por exemplo, se num sonho aparecer perto da casa um oka pê, que é um feiticeiro inimigo, tem que tomar cuidado para não se afastar muito naquele dia. Para os yanomami, tudo que você vive nos sonhos é real. Se eles veem algo durante o tempo dos sonhos, é porque está ali. Então tomam todas as precauções para não serem presas fáceis do feiticeiro (LIMULJA 2022, s/p).

56 A ideia de *A última floresta* nasceu durante as filmagens de *Ex-Pajé*, meu longa-metragem anterior que retrata um pajé destituído de sua potência porque a igreja evangélica havia entrado com força na aldeia. Senti necessidade de fazer um documentário que mostrasse o outro lado da moeda, uma aldeia que fosse símbolo de resistência, em que o xamã fosse forte e atuante. Foi quando li *A Queda do Céu – Palavras de um xamã yanomami* (Companhia das Letras, 2015), escrito pelo líder yanomami Davi Kopenawa e pelo antropólogo francês Bruce Albert. O livro é uma obra-prima, o Grande Sertão – Veredas do século XXI. Raramente acessamos o pensamento dos povos originários com tanta profundidade. Encantei-me com o relato e falei: “Pô, seria incrível se o personagem do meu próximo longa fosse o Davi”, Luiz Bolognesi. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-cineasta-e-o-xama/>

A narrativa aprimorada de Limulja (2022) é uma fonte potente que apresenta ao leitor, minuciosas chaves sobre os yanomami com os quais ela conviveu por aproximadamente um ano. Todos as descrições dos modos de vida, os significados das palavras usadas pelos yanomami, entre outras observações da pesquisadora, nos apontam não somente, a pedagogia yanomami, mas a própria conotação pedagógica das falas de Limulja. Continua a esclarecer sobre as relações entre, sonho, mitos, xamãs, morte, imagem....

Quando uma pessoa vai até o centro da casa, não precisa ser xamã para dizer que sonhou com os oka pë, que são os feiticeiros. Qualquer um pode sonhar com esses inimigos. A diferença fundamental é que os não xamãs sonham com coisas do cotidiano. Sonham que vão para a roça, caçar ou pescar. O xamã sonha além das pessoas comuns, então tem acesso a outros seres e uma relação com espíritos auxiliares e com os mortos. As pessoas comuns também conseguem sonhar com os mortos. Tem um autor que fala que todo mundo que sonha tem um pouquinho de xamã. Porque é justamente durante o sonho que as pessoas entram em contato com espíritos que elas não conseguiriam de outra forma. Então elas sonham com parentes mortos. O que acontece é que ficam muito mais vulneráveis a passar para o lado do morto — ou seja, morrer — do que os xamãs, que têm controle sobre esses outros seres. Durante o sonho, tem também a questão do utupé, a imagem da pessoa, que sai do corpo para viver essas experiências. Depois ela volta e a pessoa desperta. As pessoas comuns, não têm controle sobre isso, então a imagem pode se perder e a pessoa adoece. Aí quem busca esse utupé é o xamã, que consegue resgatá-lo. Além disso, os xamãs também veem os mitos acontecendo. O mito tem uma semelhança com o sonho na questão do tempo, porque eles não são lineares. Para os yanomami, o céu caiu, uma coisa que já aconteceu no passado, porque o xamã já sonhou com essa imagem. Mas o céu vai cair novamente, porque o tempo não é linear. Já aconteceu, está acontecendo e vai acontecer de novo. O sonho também não tem hoje e amanhã. Você está numa mesma dimensão de espaço e tempo com seres mitológicos, com um parente que já morreu e pessoas do seu cotidiano que ainda estão vivas. Então a diferença fundamental é que os xamãs têm mais controle sobre essas deliberações (LIMULJA 2022, s/p).

Leonardo Neiva (2022, s/p) intrigado, com o elo conectivo entre o sonho e o mito da criação, como estas chaves se estabelecem com a ancestralidade e as ameaças yanomami, se autoquestiona:

mas então os mitos yanomami nascem daquilo que eles sonham, e como lidam com as ameaças? no início, quando fui perguntar de sonhos, os xamãs me contavam mitos. E, quando perguntava de mitos, eles falavam de sonhos. Percebi que tinha algo em comum entre essas duas coisas, que não era só uma confusão. Os mitos são sonhos recorrentes, os yanomami veem os mitos acontecendo. Uma das minhas teses é que os mitos são sonhados. Dificilmente, no caso dos yanomami, há um mito que em determinado momento não tenha sido um sonho. Dentro da mitologia, de uma perspectiva mais estruturalista, não existe um mito único original entre os povos yanomami. São vários mitos de origem, que são variações uns dos outros. Nessa perspectiva, os mitos yanomami de origem do fogo, da morte ou de qualquer outra coisa são transformados na medida em que são sonhados, o que dá liberdade para cada xamã criar seu repertório. Eles têm uma linha comum, mas cada xamã desenvolve sua própria versão. Isso porque o mito parte da realidade do próprio xamã. Ele não só sonha, mas também participa do sonho. Então, mitos e sonhos passam pelos mesmos processos. Na tese de doutorado, faço uma relação com Freud, que também usa os sonhos para pensar os mitos. Se duas metodologias unem objetos distintos, o sonho e o mito, talvez no fundo eles não sejam tão diferentes assim um do outro. É escandaloso que, depois de 30 anos, os yanomami estejam numa situação pior ou semelhante à dessa época. A ideia é que as pessoas entendam essa questão para além das mobilizações nas redes sociais. Às vezes acontece alguma coisa, todo mundo dá *like* e compartilha, mas depois esquece. Saber que algo assim está acontecendo em pleno século 21 e não fazer nada é perder nossa humanidade, em ambos os sentidos. O modo como os yanomami sonham tem a ver com a maneira como cada povo habita e tem essa percepção do mundo e da vida. São essas diversas formas de ver o mundo que compõem a humanidade. A gente perde quando esses povos estão sendo ameaçados e mortos, e também perde nossa humanidade quando não faz nada frente ao que está acontecendo.

A sociedade contemporânea motiva nos indivíduos o frenesi constante por consumo, crescimento profissional por competição, procura por produtos com tecnologia de ponta entre outras aquisições. A questão não consiste no desejo de ter uma vida confortável, isso é saudável. A problemática consiste no preço que estamos dispostos a pagar para obtenção de bens e *status*. Não é raro perceber que deixamos em segundo plano, elementos e pessoas para o alcance das mais inusitadas ambições e desejos. Deixamos práticas que não damos a real importância, como dormir o tempo necessário, alimentação saudável, lazer, atividades físicas e convivência com família e amigos para trocas e comunhão. Por outro lado, há pessoas que deixam essas práticas, por viverem em condições econômicas e sociais que as impedem

veementemente. Pessoas que vivem as margens da sociedade dos privilegiados. Em relação a dormir o suficiente para sonhar, menciono dois grandes grupos: os que pouco dormem por suas corridas desvairadas para seguir o fluxo das conquistas modernas e os que dormem pouco e perdem tempo de sonhos em função das precariedades em que sobrevivem.

Kaká Werá Jecupé (2020, s/p) elucida sobre os sonhos. Segundo ele,

a questão do sonho é central na cultura indígena de modo geral. Para mim, esse aprendizado específico começa a vir de uma relação que eu comecei a ter com o povo Krahô. Ele é um povo que vive na região do Tocantins, próximo às margens do Rio Tocantins, no norte do Brasil. Eu conheci os Krahô quando eu estava com os Guarani. Eles foram visitar os Guarani em São Paulo, no início dos anos 90, e a primeira coisa que me chamou a atenção foi justamente o fato de que em toda decisão que aquela comunidade iria tomar, antes de tomá-la, era dito assim: vamos sonhar. E era “vamos sonhar” literalmente. Significava ir dormir, sonhar e só depois – quando era uma decisão importante – decidir. E isso me chamou muito a atenção. A partir daí, fui verificar e perguntar, querer saber mais, e aí foi quando aprendi que para todo movimento da comunidade, seja geográfico, físico, de decisões, o sonho era uma coisa muito importante. Eu fui vendo e aprendendo que o sonho é um portal de outras partes, de outras dimensões, de outros planos mesmo. Fui percebendo que isso tinha ressonância com outros povos também, como o povo Xavante. Em 97, escrevi alguma coisa sobre isso no livro *A Terra dos Mil Povos*⁵⁷.

Indagada por sua entrevistadora Anna Ortega (2020, s/p), mais uma história notável sobre os sonhos que narra no livro, é a chamada Roda do Sonho, do povo Krahô. Como é o hábito de compartilhar o que é sonhado? O sono e o compartilhar dos sonhos é igualmente feito por outros povos? Responde (Jecupé Werá 2020 s/p),

eu vivi essa experiência da Roda do Sonhos com os Krahô. É uma coisa bem simples. Pela manhã, ao despertar, você se reúne com um grupo (família, amigos, pessoas) em uma roda, e cada um compartilha o sonho que teve durante a noite. Nesse momento, aquele que compartilha não compartilha como um sonho pessoal, mas como um sonho coletivo, mesmo que seja algo pessoal. E aquele que escuta o faz não para interpretar, mas para se colocar

⁵⁷ Importante literatura que recomendo: *A terra dos mil povos História indígena do Brasil contada por um índio*, autoria de Kaká Werá Jecupé, Taisa Borges. Disponível para venda em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/produto/a-terra-dos-mil-povos/>

dentro desse sonho. E aí, se ele também teve um sonho, ele vai contar o sonho dele como um complemento desse sonho escutado. A resposta que dou para o sonho do outro, então, é o sonho que eu tive. Se eu não sonhei, fico quieto. O que percebo ao longo dos anos é que, entre povos comunitários, os sonhos são comunitários. Na minha experiência com não indígenas, mesmo os sonhos que envolvem um contexto coletivo são individuais, pessoais. Eu costumo fazer a Roda de Sonhos em vivências que realizo, seguindo a ideia de que quem escuta não interpreta. Só escuta. O que acontece é que, quando a pessoa narra o seu sonho, quando ela verbaliza, ela cria uma possibilidade de compreender o sonho. Quando ela narra, ela vai contando e, de repente, diz: “Ah! estou entendendo tal coisa”, porque desenrote esse canal. O problema do ser humano, da pessoa mais da cidade, é que esse canal onírico não é exercitado. Então ele não consegue compreender o sonho. Mas, com relação ao sono, este é o estado que nos permite revitalizar o nosso organismo, a casa do nosso espírito. E se essa casa não é revitalizada, ela adoece. É basicamente por isso. Através do sono, você renova suas energias físicas, suas células, suas energias psíquicas. E você ganha uma quantidade de energia que favorece, por exemplo, o ganho de imunidade. As pessoas se desenvolvem no sono.

O neurocientista Sidarta Ribeiro⁵⁸ reconhecido como um dos maiores especialistas e uma referência em pesquisas sobre sonhos, é leitura elementar para buscar mais compreensão sobre os sonhos. Nessa perspectiva intencionalmente aprofundar nos estudos de Sidarta em conexão com as concepções indígenas. Para além da envergadura de sua teoria sobre os sonhos, Sidarta Ribeiro escapa do cientificismo e dialoga com outros sujeitos e seus saberes, o resultado desse misto, pode ser compreendido como grande postulado de Sidarta Ribeiro. Com trabalho coletivo do ponto de vista de agregar saberes outros e experiências variadas, o pesquisador vem atraindo leitores de diferentes áreas do conhecimento. Sidarta traz para a população que, por dificuldades outras, não tem acesso a livros, seus debates transmitidos em canais de TV aberta e diversas entrevistas de domínio público na internet. Com linguagem acessível e sensível, Sidarta Ribeiro vem discutindo suas concepções com pesquisadores das

58 Neurocientista e biólogo, é doutor pela Universidade Rockefeller e pós-doutor pela Universidade Duke, Estados Unidos. É professor e pesquisador da UFRN, onde dirige o laboratório Sono, Sonhos e Memória do Instituto do Cérebro. Foi premiado por entidades como Dasa, Ministérios da Saúde e da Integração Nacional, Google e IMBES. É membro de renomados institutos e redes científicas como ACAL, SBPC, LA School, Chacruna, PBPD, CpE e Pew Foundation. Também publicou *Maconha, cérebro e saúde* e *Song, Sleep and the Slow Evolution of Thoughts*. É colunista da *Carta Capital* e escreveu para a revista *Mente e Cérebro*.

filosofias indígenas como Limulja e com indígenas como, por exemplo, Ailton Krenak⁵⁹. É necessário mencionar que, tanto os programas em TV aberta e as entrevistas de domínio público via internet, fornecem a partilha de conhecimento relevante a sociedade distante do meio acadêmico e a nós pesquisadores com limitações financeiras para aquisição de livros como fonte de estudo, isso é uma ação generosa. A cerca da crise civilizatória e sobre a urgência de sonhar com generosidade esclarece a OUTRASMÍDIAS (2022) que,

nossa espécie se caracteriza pela dicotomia entre o cuidado com pessoas consideradas do círculo íntimo e a competição com aqueles excluídos desse círculo por qualquer razão. Precisamos ao mesmo tempo curar nossa pior ancestralidade e honrar nossa melhor ancestralidade. Por um lado, é preciso confrontar as partes doentes de nossas origens, como o patriarcado, que promove competição feroz e generalizada, acumulação, opressão, machismo, racismo, homofobia, todo tipo de intolerância e finalmente o vergonhoso especismo em que vivemos. [...] Precisamos também nutrir antigas tradições relacionadas aos cuidados recíprocos entre as pessoas. Desde a pré-história, nossos ancestrais desenvolveram uma sofisticada ética do cuidado, baseada nos valores da atenção, da responsabilidade, da comunicação, da responsividade, da competência, da confiança, do respeito, da solidariedade e da pluralidade. Nossa raiz biocultural é violenta, mas também é amorosa, generosa, capaz de esmerados cuidados parentais e maravilhosa sociabilidade (RIBEIRO, 2022, s/p).

As palavras acima, são de tamanha importância para refletirmos sobre nossas ações e omissões. Questiono-me sobre em que momento nos perdemos da cosmovisão e iniciamos no perverso caminho do individualismo mortal, que nos separa dos nossos iguais no sentido biológico e dos outros ser e elementos que nos cercam. É assustadora a nossa mesquinhez. Não partilho da concepção de que a essência humana é a perversidade, com exceção dos casos de indivíduos com condições de agravo de personalidade antissocial, psicopatia⁶⁰. Nesse

⁵⁹ Para saber mais sobre sonhos em Sidarta Ribeiro e Ailton Krenak, assistir a *live* em: <https://www.psicologiahailtonyagiu.psc.br/materias/videos/1384-sonhos-dialogo-entre-ailton-krenak-e-sidarta-ribeiro>

⁶⁰ Segundo o neuropsicólogo Antonio de Pádua Serafim, o termo “psicopata” não está inserido nos quadros de transtornos mentais. A psicopatia é usada para descrever um agravo da personalidade antissocial. Dentro das personalidades antissociais, existiria um percentual de pessoas que teriam características mais agravadas, intensas e frequentes. Ou seja, eles seriam mais insensíveis, mais manipuladores e totalmente sem empatia. O neuropsicólogo explica ainda que dentre os psicopatas existem vários segmentos. A pessoa pode ser um

sentido, respeitando a exceção, temos escolhas e essas escolhas positivas devem ser em sentido próprio e coletivo. Ribeiro (2022, s/p) cita a ancestralidade e traz como exemplo as concepções de Ailton Krenak e Davi Kopenawa ao expor que,

“o futuro é ancestral”, Ailton Krenak exprime que não teremos futuro sem o resgate das cosmovisões sustentáveis do passado. Privado de natureza, sono, sonho, alimentação, exercício físico e relações humanas de qualidade, o homem branco se enfiou num beco existencial e ecológico que parece não ter saída. Entre as capacidades ancestrais que precisam ser recuperadas, o sonho tem lugar central. A sociedade dos brancos desaprendeu a arte de sonhar, que exige memória, intenção, interpretação e coletivização das imagens oníricas pela narrativa ao despertar. Segundo o xamã ianomâmi Davi Kopenawa, “os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos”. A atrofia da capacidade de sonhar reflete o sequestro do desejo pela relação desmedida com as mercadorias. Chegou a hora de curar nossos piores instintos, nutrindo os melhores. Se quisermos durar, temos de mudar.

Sidarta Ribeiro (2021) interpreta que atender a todos os nossos sonhos não será o bastante para superar as adversidades enfrentadas atualmente. Contudo, considera que ajudará a sociedade a galvanizar o gigantesco capital financeiro e tecnológico adquirido 3 mil bilionários e 9 milhões de cientistas. O infortúnio, ele volta a advertir, é que nem o capitalismo nem a ciência têm a bússola moral para guiar essa remissão. Nesse sentido recomenda que carecemos da orientação das pessoas mais sábias, de nossas mentes e de sonhadores sensíveis como o Papa Francisco, Greta Thunberg, o líder indígena Roani... Nas expectativas de que os mais fortes entre nós consigam reprender a cuidar dos mais fracos, dos excluídos, dos que vivem as “margens de”. Apenas protegidos pelo amor mais genuíno, teremos uma chance de sobrepor as mazelas quem nos assombram.

Para Sidarta (2021) há a emergência de uma atualização cultural indispensável. Isso tanto por parte dos líderes políticos como dos indivíduos comuns, pois é o momento de

criminoso, um assassino ou até um megaempresário de sucesso porque dadas essas características de insensibilidade, manipulação, ausência de remorso, ele passa por cima de tudo e leva vantagem. Disponível em :[https://oglobo.globo.com/saude/ciencia/noticia/2022/03/psicopatia-condicao-nao-doenca-mental-mas- resultado-de-adaptacao-da-especie-humana-afirma-novo-estudo-25442148.ghtml](https://oglobo.globo.com/saude/ciencia/noticia/2022/03/psicopatia-condicao-nao-doenca-mental-masResultado-de-adaptacao-da-especie-humana-afirma-novo-estudo-25442148.ghtml)

reaprender a arte de sonhar com os xamãs nativos que alertam sobre a iminente queda do céu como salienta Davi Kopenawa, causada pelas ações predatórias irresponsáveis e bárbaras. Desigualdade, intolerância, alteração climática e a pandemia de covid-19 tornam explícito a urgência de uma ação conjunta. A segurança só pode vir de um sonho compartilhado sobre um futuro mais inclusivo, respeitoso e amoroso. Se temos o desejo de ficar por aqui, é vital compreender definitivamente o que são os sonhos para o bem comum e reaprender a arte de compartilhá-los com nossa família, amigos e vizinhos planetários.

De modo conciso, mas sem generalização, eclodem as concepções com parecença entre Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Kaká Werá e Sidarta Ribeiro sobre sonho e, com a pedagogia no espírito. Cada um a seu modo, explica e valoriza o sonho, aponta seu sentido em diferentes contextos, mas não o afasta do processo pedagógico respaldado na generosidade, ética e responsabilidade para com nossa espécie, com os encantados e com o meio ambiente. Insurgindo assim, com lógica capitalista de competição em detrimento da colaboração, que leva ao caminho do abismo sem chance de retorno. Recomento a leitura do livro de Sidarta Ribeiro, com o título, **Sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico**. Nesse livro o autor reúne reflexões de cientistas, pajés, xamãs e mestres dos saberes populares para falar sobre a importância de sonhar com o futuro do planeta.

Percebo a pedagogia no espirito, ou do sonhar, como uma terra fértil pronta a ser cultivada por mãos afetuosas; como uma pequena fogueira que aquece nossos corpos, conversas, nossa Yanisa Kiyauriri⁶¹ e que nos une como atores sociais com habilidades que confluem para lutar por uma sociedade mais justa e com mais equidade. Como Daniel Munduruku expõem sobre os sonhos, corroboro o que pronuncio em minhas abordagens, sejam em meu fazer pedagógico ou em minhas palestras. Em nossos sonhos somos livres, nossa condição social, de gênero, de orientação sexual, de cor da pele, de deficiências, nossos

61 Mingau à base de tapioca. O subproduto da mandioca é misturado a leite de coco, açúcar e água para depois ser fervido até engrossar um pouco. Fonte: <https://www.passagenspromo.com.br/blog/comidas-de-origem-indigena/>

traumas, tristezas, medos, vestes e conflitos não têm tanta força para nos atingir. No sonho, meu corpo físico pode visualizado sob outras lentes; sem tabus; sem a necessidade de encaixe aos padrões estéticos; sem ser assediada como mulher despida; sim, posso ser um pássaro colorido que canta ao ar livre; as águas frescas e doces de uma cachoeira que respeita o espaço das pedras e desliza suavemente sobre elas; um casulo que origina a borboleta; a Dona aranha tecendo, cuidando das sua crias e colhendo o orvalho em seus fios e as Sempre-vivas que insistem em ser bela mesmo fora do caule e aparentemente mortas. Creio que, nós formadores de educadores, temos a tarefa de dialogar com outras epistemologias, sem a audácia patológica de classificar, rotular ou validá-las. Percebo que, as literaturas indígenas, são fundamentais para enriquecer os currículos, ensinar a sonhar com generosidade e sugerir novas práticas de ensino nas instituições de ensino.

Figura 18 - Quadro Entre Parentes



Fonte: EVARISTO, 2020.

Retomando as minhas relações com os sonhos, sendo eles no sentido de desejar, ou no sentido de minha imagem desunir do meu corpo – como Davi Kopenawa interpreta, para outra

dimensão ou entre-mundos eu ressignifico. Essa ressignificação é uma bioarte de um quadro que denominei Entre Parentes, contemple a figura 18. Segue as narrativas sobre a elaboração e reflexões.

Vamos para mais uma ressignificação que tem relação, imbricada com a educação ambiental decolonial e a pedagogia no espírito. No período de isolamento social e lidando como uma situação em que vivia *gaslighting*⁶², a arte me atravessou e me envolveu fortemente e se tornou uma fonte de prazer e conforto. Todavia, como sentir conforto em uma época de caos, opressão psicológica, manipulação amorosa, pavor e solidão? Não foi uma tarefa fácil. Era desolador os movimentos negacionistas antivacinas, o governo negando as evidências científicas do uso das máscaras, as faltas de leitos nos hospitais, o racismo se expandindo, a crescente miséria, os povos indígenas sendo massacrados pelo vírus e invasão de seus territórios com o aval do Estado. Recordo-me de uma fala implacável de uma guerreira, que me encorajou a continuar. Diz Eliane Potiguara (2004, p.102-103), em seu poema “Identidade indígena”:

nossa ancestral dizia: Temos vida longa!/Mas caio da vida e da morte/ E range o armamento contra nós./Mas enquanto eu tiver o coração aceso/Não morre a indígena em mim/ E nem tampouco o compromisso que assumi/Perante os mortos/De caminhar com minha gente passo a passo/E firme, em direção ao sol./ Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro/Carrego o peso da família espoliada/Desacreditada, humilhada/ Sem forma, sem brilho, sem fama.

Essa fala de Eliane Potiguara, me mostrou que se fazia necessário tentar manter meus pensamentos equilibrados, buscar lucidez e firmeza para sobreviver naquele cenário de terror que nos assolou. Eu buscava esse equilíbrio na fé e na arte de ressignificar, não só objetos, mas minhas relações pessoais e os meus sentimentos feridos. Acho que nunca passou pela minha cabeça, algo tão forte e tão intenso como a que vivenciamos por conta dos efeitos da covid-19.

62 Evidenciada na imagem investida fotogravada em 2020, no quadro sobre minha cama.

A experiência que compartilho nesta parte da tese, através da ressignificação de uma peça artística, tem uma história bem inusitada. Em função dos riscos da pandemia, só saía de casa para o essencial, e tudo que precisava fazer na rua, organizava uma lista para fazer em um dia só. Saía sempre com luvas, máscaras e álcool em gel. Certo dia, ao sair do prédio, com uma amiga, nos deparamos com uma pessoa jogando no lixo uma moldura quebrada com parte de um espelho trincado. Falei com minha amiga que, se ela tivesse vergonha ela poderia ir à frente porque que eu pegaria aquela moldura do lixo. A minha amiga que de fato me conhece muito bem falou: “sem problema, Pega!”. E assim, peguei a moldura e retornoi para o condomínio para fazer a primeira higienização antes de entrar em casa. Ao ver a moldura, desejei ressignificar em um quadro de fotos das pessoas que amava e eu estava distante.

A moldura que estava quebrada, com cacos do espelho, também carecia de um bom reparo e pintura. O primeiro desafio, após retirada dos vidros, foi restaurar as partes quebradas e tortas da moldura. Depois de muito imaginar como conseguir ajeitar a moldura resolvi usar pregos e cola. Para a pintura na cor que desejava, foi necessária uma mistura com duas tonalidades de tintas, que já tinha em casa. Cheguei à cor nude, que já uso em outras ressignificações para decoração da minha casa. Para substituir o vidro quebrado, usei uma placa fina de metal, forrada com tecido de uma almofada, o objetivo do uso da placa de metal teve como função o uso ímã prendedor para as fotos. Como sustentação do quadro na parede sobre a minha cama, eu não queria apenas pendurar, mas almejava dar um acabamento, mais util e pessoal. Para isso, imaginei que, o puxador de madeira que eu já tinha encontrado na rua e o guardei, seria ideal. Para utilizar os puxadores precisei adaptá-los a nova função. Vale sinalizar que, de tal modo eu estava ressignificando também o puxador que era de uma gaveta descarta na rua. Adorei o resultado, claro!

Creio na importância de refletir sobre as possibilidades de reelaborar objetos em vez de descartá-lo. Pra isso, não é necessárias altas habilidades, mas criatividade. Penso que o isolamento social, mexeu de forma considerável em nossas práticas. Faltava-nos talvez, tempo

e motivação para refletir sobre novas formas de lidar com o tempo, com as incertezas, com a solidão e com o medo. De certa forma, esse isolamento tão devastador, nos fez “tirar o pé do acelerador” e diminuir nossa corrida cotidiana. Percebo que nossa espécie, infelizmente, é *expert* em outro tipo de descarte. Não só descartamos objetos sem a menor responsabilidade, nós temos o hábito de descartar pessoas da mesma maneira com que nos desfazemos de coisas, sem a menor empatia. É lastimável!

Pactuo com as ideias de Zygmunt Bauman⁶³, sobre o Amor Líquido⁶⁴. Concordo com Bauman, que estamos na era dos amores líquidos, das relações fluidas que escorrem com total facilidade pelas mãos. Nesse sentido, não nos importamos muito, com a forma com que entramos e saímos da vida das pessoas. Somos consumidores compulsivos de objetos e pessoas. Somos produtores de lixos concreto e simbólico. Em muitos casos deixamos nossas marcas impressas como cicatrizes no outro e muita degradação ambiental. Penso ser essa, mais uma reflexão urgente e necessária em nossa breve passagem no mundo. Vale indagar: Como estamos tratando as pessoas e o lixo? Como pensamos e agimos em relação ao consumismo, ao devaneio de obter, usar e descartar, de querer mais, de não conseguir lidar com o tempo, com as diferenças e de como transformamos as pessoas em objeto de uso para autoafirmação? Reflita! Ressignifique-se!

Como sugestão de leitura que explica o sinal de interrogação na imagem anterior do quadro Entre parentes, recomendo a leitura atenta do livro:

Mentes perigosas: O psicopata mora ao lado – Autora Dr Ana Beatriz Barbosa Silva

⁶³ Zygmunt Bauman foi um sociólogo que acreditava que a solidão produz a insegurança, mas que relacionamentos também o faziam. Nascido no dia 19 de novembro de 1925, em Poznán, na Polônia, Bauman começou a trajetória acadêmica na Universidade de Varsóvia, onde lecionou por um tempo. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/filosofia/zygmunt-bauman/>

⁶⁴ O amor líquido é aquele amor descartável. A ideia de Bauman é a seguinte: o amor, nossos relacionamentos, tornam-se cada vez mais descartáveis conforme a vida exige mais praticidade.

Sendo assim, Bauman indica que ao mesmo tempo em que queremos nos relacionar, não queremos. É como se quiséssemos estar em um relacionamento e ao mesmo tempo não estar. Ou seja, queremos o compromisso, mas não há cobrança. Queremos estar com alguém, mas não a responsabilidade que uma relação implica.

Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/amor-liquido/>

4. LITERATURAS INDÍGENAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Você desenhou e fixou essas palavras em peles de papel, como pedi. Elas partiram, afastaram-se de mim. Agora desejo que elas se dividem e se espalhem bem longe, para serem realmente ouvidas.

(Davi Kopenawa)

Durante séculos os saberes dos povos indígenas sofreram inúmeras tentativas de aniquilamento e foram subjugados em diferentes contextos. Quando os Jesuítas aqui chegaram, suas crenças, epistemologia, pedagogias e línguas foram denegadas e usadas como projetos de dominação contra os povos originários. Em uma relação de autoritarismo os europeus não mediram esforços para impor o ensino atrelado a fé dogmática e negaram todos os processos educativos já existente. É evidente que os povos indígenas já tinham suas próprias pedagogias e literaturas. Sim, já havia literaturas antes da invasão europeia, e essas literaturas não apenas em escritas, como nos informaram.

É um grande equívoco na concepção de que literatura indígena é só através da escrita. A leitura para os indígenas, não se restringe apenas por meio dos símbolos gráficos. Antes de decifrar códigos, esses atores buscam as leituras de mundos, uma conexão aproximada as ideias freirianas, por exemplo. O sentido de leitura e de escrita, para esses povos, se dá através de representação das narrativas, da oralidade, da memória ancestral, da contação de histórias, das pinturas corporais, dos cantos, das bioartes etc. Logo, até o ator que não tem o domínio da escrita na língua portuguesa, ou não tem sua “pele da imagem⁶⁵” publicada, como disse Davi Kopenawa; Albert (2015, p. 63-66), pode ser considerado escritor.

⁶⁵ Davi Kopenawa (2016, p. 63-66) denomina pele da imagem, todo material impresso, livros, revistas e Jornais.

Há autores que usam o termo e oralituras, em substituição a literaturas. Segundo Margarete Nascimento dos Santo (2011, p. 2,) a oralitura é o termo adotado pelos escritores “antilhanos a partir da década de 80 e a justificativa para o uso de tal nomenclatura, está no fato da literatura tradicional, da forma como é concebida, não oferecer espaço que abrigue de forma satisfatória as questões ligadas à produção literária nas Antilhas”. Contudo, destaco que, nesta tese, faço o uso do termo literatura.

Na concepção de Danner; Dorrico; Danner (2020, p. 214-215) as literaturas indígenas podem ser compreendidas de diferentes maneiras, entre elas,

nós consideramos as manifestações e as produções estético-literárias das minorias como um dos fenômenos epistemológico-políticos mais marcantes e fundamentais da constituição de nossa academia e, antes disso, como condição disso, em verdade, da nossa esfera pública, política e cultural democrática na atualidade. Esse fenômeno estético-literário representa exatamente o aparecimento e o ativismo, no âmbito da esfera pública e, portanto, como sujeitos políticos em primeira instância, dessas mesmas minorias político-culturais que, tradicionalmente, teriam sido relegadas às margens da democracia, da academia e do cânone, recebendo, no máximo, um tipo de visibilidade indireta em que seriam representadas por um sujeito epistemológico-político extemporâneo que assumiria seu discurso-práxis sem, contudo, dar-lhes efetiva voz e vez, definindo-as e julgando-as, representando-as, mas sem lhes possibilitar participação e expressão.

Com minúcia Danner; Dorrico; Danner (2020, p. 217-218) expõem relações entre literatura de minoria, estética, violência, luta, voz-práxis e política. Para tais autores,

o primeiro grande núcleo normativo das manifestações estético-literárias das minorias, desse modo, está em que politizam sua constituição e sua condição como minorias sob a forma de um ativismo sociocultural direto, pungente e político, em que o sentido do texto ou da obra produzida está exatamente nessa politicidade, nessa autoexpressão da violência e da exclusão, nessa utilização de sua pertença comunitária, identitária e grupal (seja ela a tradição ancestral, o gênero, o sexo, a cor-raça-cultura etc.) como o elemento a ser afirmado, publicizado, visibilizado e utilizado como ferramenta de autoafirmação, resistência e luta, como base da significação, da crítica, da criatividade. Nesse sentido, a voz-práxis das minorias manifesta-se de modo primigênio em termos de um (e como um) eu-nós lírico-político para o qual a

triade memória, visibilização e luta define não apenas a constituição da obra e a expressão que, nela, se faz da própria pertença societal-cultural-antropológica, mas também a vinculação sociopolítica e, aqui, a atitude anti-homogeneizadora e anti-normalizadora que define e dinamiza qualquer práxis emancipatória calcada nas minorias, assumida pelas minorias, que consiste em sua permanente tentativa de publicização e de desvelamento de sua existência como parte da vida sociocultural, como esfera pública, como corpo público, como grupo público, como condição pública que, enquanto tal, tem de afirmar a diferença, a singularidade e a pluralidade como eixo ontogenético de qualquer sociedade-cultura e, assim, de qualquer base paradigmática aberta, inclusiva e não-unidimensional.

Em seus estudos Behr (2017) organizou em três fases a literatura indígena brasileira: os mitos transcritos, as literaturas ditas didáticas e a literatura de autores individuais autoproclamados indígenas. A fase inicial consiste no resultado material de um trabalho não indígena com procedência indígena, ou seja, a coleta dos mitos e histórias indígenas transpostos em forma impressa, por não indígenas, como os antropólogos, linguistas e assessores. Nessa fase primária, é possível evidenciar que, essas histórias são transcritas somente pelo olhar alheio aos dos atores indígenas. A segunda fase refere-se à literatura que decorre de projetos pedagógicos. Há nesse período a participação em conjunto, porém, nem sempre com autorias específicas de autores indígenas com ampla autonomia. Nesse sentido, sob a coordenação do MEC, as universidades e as ONGs – Organizações não Governamentais Sem Fins Lucrativos, “se encarregam dos diferentes projetos que dão origem a uma literatura pedagógica produzida por e para os próprios índios em áreas indígenas, as mais das vezes em cursos de formação para professores indígenas” (BEHR 2017, p. 267). A última fase é definida como as literaturas autorais indígenas, dando expressão à alteridade. Há nessa terceira fase, a apropriação do lugar discursivo desses atores/autores, ainda que em suas primeiras publicações em números reduzidos. Para tal autor, não podemos desconsiderar a importância de nenhuma das fases, porém, é na última que esses sujeitos passam para o meio impresso, suas versões históricas, suas visões de mundo, suas pedagogias de modo mais autoral (BEHR, 2017).

Vários debates permeiam os temas dos textos dos autores indígenas, por meio da

literatura. Um desses debates pontuais, reside na participação do indígena como um dos protagonistas da História do Brasil interligado à proteção ambiental. Dentre as inúmeras dimensões que esse debate permeia, uma delas se relaciona com a teoria da inferioridade e expropriação territorial dos indígenas em relação ao branco – ou sua pretensão, imposta desde a colonização. Hoje, os indígenas, por meio de muitas lutas, passam a falar a partir de um recurso antes de domínio do “não índio”: a literatura. As literaturas indígenas assumem um espaço que, oportuniza outros sujeitos, através de possibilidades de vozes, antes emudecidas, a narrar outras faces da nossa história.

As literaturas Indígenas se estabelecem como uma forma de se sobrepor ao “silenciamento literário” que, durante séculos, dominou inúmeros povos indígenas brasileiros. E, dessa maneira, os autores indígenas ocupam, hoje, as livrarias e, tomando posse da escrita trazida pelos colonizadores – e usada como um instrumento de poder e fetiche para subjugar suas oralidades, escrevem e se mostram por um *lócus* antes nunca conhecido: o próprio olhar. Essas literaturas se destacam pela poética e pelo olhar crítico dos povos, que mostram que são possuidores de epistemologia, história, pedagogias e, capazes de transitar em distintos espaços sociais e publicar seus próprios textos. Há alguns anos, os escritores indígenas mostram que a literatura não é mais um espaço restrito. Eles, por intermédio dos movimentos sociais, constroem, mesmo que a contragosto de alguns, o espaço antes dominado pela elite literária branqueada e passam a ser não apenas personagens, mas também autores.

Danner; Dorrico Danner (2020b) inscrevem a relevância da pesquisa de Janice Thiél, que em 2006 publicou sua tese de doutorado, intitulada Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura. Thiél usou a tese como base para elaboração do seu livro publicado em 2012, **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Com meio de defesa da existência de uma literatura indígena no país e propondo atividades didático-pedagógicas a serem possivelmente adotadas em salas de aula. A abordagem do livro, corrobora com a eminente proposta da literatura

indígena como leitura componente curricular em escolas e no processo de formação de educadores (grifos meus). O título poético da tese e do livro são justificados pela autora do seguinte modo:

[...] utilizo a expressão pele silenciosa para remeter à invisibilidade do índio e à ausência de sua voz na produção literária nacional. A pele silenciosa sugere de que modo, ao longo dos séculos, a perspectiva ocidental hegemônica imagina o “índio verdadeiro”, ao mesmo tempo que indica o silêncio desde seu encontro com o colonizador. Por sua vez, a expressão pele sonora propõe que o índio possui voz própria e a manifesta em textos de resistência e por meio de textualidades variadas (THIÉL 2012, apud DANNER; DORRICO; DANNER; 2020b p. 245).

Na concepção de Graúna (2013) a literatura indígena vem gerando a sua própria teoria. A literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a tradição oral, com a história de outras nações excluídas – as nações africanas, por exemplo, com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura nacional. Concordo com a análise de Graúna (2012), que a questão da especificidade da literatura no Brasil, implica um conjunto de vozes a partir das quais a autora procura testemunhar sua vivência e transmitir, as histórias contadas pelos mais velhos, embora, muitas vezes, seja diferente aos olhos do outro. Essa mudança na lógica e nos autores, como disse Graúna, permite ver o que antes a sociedade não tinha tanta clareza ao ler sobre eles. Diante das afirmações da autora percebo as facetas das literaturas indígenas e sua amplitude.

De acordo Pachamama (2020, p. 26) um dos motivos da escrita indígena pode ser vista “a partir de nossas inquietações, escrevemos. Para honrar nossas ancestrais, escrevemos. Escrevemos porque há uma floresta em nós, afetos e uma luta. Escrevemos para desconstruir registros colonizadores”. Nesse sentido motivador, “pensando sobre o lugar dos Povos Originários na história, tendo em vista a construção de sua invisibilidade enquanto sujeitos históricos”. Que deve ser “considerando o nosso protagonismo pulsante, defendemos o quanto

é necessário que a história da(o) originária(o) seja por ela/ele escrita”. Outro ponto chave sinalizado por Pachamama (2020, p. 38,) diz respeito ao sentido da palavra para os povos indígenas, outrossim “a palavra tem a alma de quem fala e escreve. E escrevemos por isso. Para que nossa alma esteja pulsante. Também, para propor reflexão sobre tais atos e construção de memórias e verdades”. Nesse contexto, “não é o tempo de sustentarmos hipocrisias, mas de estarmos despertos. E, a você, pessoa que lê, meu respeito e gratidão por estar ouvindo”. Pensar o sentido intrínseco da palavra na alma indígena, reforça que, “ao escrever ou falar, o autor está liberando ao leitor /ouvinte a imagem, por assim dizer, da sua alma que é valorosa e sua voz um recurso poético-político de anúncios e denúncias”.

De acordo com Lima-Payayá; Marandola Jr. (2020), mais do que relevância e respeito da diferença, direito à literatura, direito à voz e amplo (re)conhecimento, a literatura indígena consiste, tracejar nossa cartografia ancestral, tradicional e cultural e a própria prática historiográfica. Nessa concepção, não se trata puramente em colorir um pouco mais o mapa, pela diversidade, vai além, envolve principalmente em realocar a própria compreensão de conceber a História, a Literatura, a Educação e a Geografia. Para os escritores indígenas, no entanto, não se trata de reivindicar para si os valores e finalidade da literatura, ao contrário, o movimento é subversivo ao assumir e reivindicar a ambivalência oralidade-escrita como potência reúne, comunica e projeta suas próprias cosmologias, visão de mundo e as criações e cultura. Continuam a comunicar que,

no entanto, as concepções históricas e modernas de Literatura remetem ao homem das letras, ao conhecimento sistemático, ao conjunto de obras definido por diferentes critérios (público, temário, geográfico, histórico). Por todos estes pontos de vista, a literatura oral ou as narrativas míticas têm dificuldade em serem incluídas neste corpus. A própria construção do sentido de Literatura, portanto, contém, constitutivamente, um tensionamento explícito entre oralidade-escrita, que expressa uma forma ocidental de concepção do conhecimento, ganhando contornos coloniais que atuam como instrumentos de poder e submissão. O embate memória (oralidade) e história (literatura) está permeado de farta documentação da força imagética e discursiva de tais narrativas na negação da alteridade e no esforço de trazer o Outro para o campo do Mesmo, em um sistema hierárquico que privilegia a

palavra e a narração escrita – o logocentrismo. Assim, a própria ideia de uma literatura indígena é colocada em questão nos Estudos Literários que põem em debate sua existência ou não. (LIMA-PAYAYÁ; MARANDOLA JR 2020, p. 230)

As pedagogias indígenas, embora descrita como processo complexo, próprios de povos indígenas e distinto da educação escolarizada ocidental, tem a concepção que muito me faz refletir sobre os nossos processos formativos como educadores. Questiono então, quais são os nossos desafios e possibilidades de intervenção na formação/ação docente ocidental que criticamos? Uma das respostas pode nos direcionar são as concepções dos povos originários. Compreendo que, as concepções indígenas, suas pedagogias e suas literaturas se constituem em amplo referencial decolonial à formação docente que necessita ocupar os currículos das licenciaturas, não como leituras complementares mais leituras efetivas.

4.1. Outros Saberes: Sujeitos Outros

Diante dos desafios cotidianos e dos debates sobre as lacunas referentes aos conhecimentos dos povos originários, na formação docente, é crucial à compreensão de que, as concepções que fundamentam a educação são: elitista, patriarcal, eurocêntrica e branqueadas. Outras concepções diferentes das citadas, não são legitimadas sem o engajamento coletivo, bem como sugere as ideias freirianas. A construção de Pedagogias Outras que tensionam o modelo pedagógico vigente, na compreensão de Arroyo (2014), não é tão recente. Sinaliza Arroyo (2014, p. 31) que tal construção “está na origem da história das Américas, foi e continua sendo um dos capítulos mais tensos e densos na história da empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade”. Continua Arroyo (2014, p. 30) com seu argumento ao declarar que:

há um ponto que os coletivos populares em movimentos destacam ao afirmar-se sujeitos pedagógicos: que na história foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações e até sua sofrida história afirmação de seus saberes, culturas, identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas das histórias das ideias e práticas pedagógicas. [...] Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria identidade da pedagogia hegemônica.

A educação indígena que denomino como pedagogia indígena ou pedagogia do parente, se faz presente nas literaturas desses povos. Por assim ser, afirmo que as literaturas indígenas são anúncios pedagógicos decolonial, com maestria para fornecer a nós educadores comprometidos com a socialização de conhecimentos de sujeitos outros. Embora reafirme que há diferenças entre os processos pedagógicos indígenas, em virtude das concepções de diferentes povos, percebo ainda que essas diferenças também têm pontos conectivos semelhantes. Então é preciso parcimônia para não confundir diferença com dicotomia. As percepções de mundo e de educação dos povos indígenas sempre me trouxeram esperança de transformação das mazelas de nossa sociedade branqueada, excludente, injusta egocêntrica. Selecionei algumas falas que apresentam a epistemologia e pedagogias dos Kaiowá e Guarani. Vejamos com a alma receptiva!

De um modo singular, abaixo serão descritos um pouco dos ensinamentos tradicionais Kaiowá e Guarani que perpassa pelos conhecimentos das bisavós para avós, de avós para filhos e de filhos para netos. Assim,

esses ensinamentos poderiam ser pontos orientadores de toda a educação brasileira, pois é voltada para a espiritualidade e para o bem comum da nossa casa – o planeta Terra. Tekoha nhe'e Ayvu Arandu, Tekoha nhe'e, Nhanderekoha e Tekoha nhe'ẽ ayvu, são os conhecimentos repassados que dão vida e a constituição da pessoa que forma o bom Kaiowá e Guarani". Esses ensinamentos levam o povo indígena da etnia Kaiowá e Guarani a acreditar que a vida é cheia de amor, de humildade e esperança como fala o educador Paulo Freire. Nós, os Kaiowá, somos inspirados nessa educação e crescemos buscando os valores sociais e a essência da vida fortalecida por essa educação (XAMIRINHUPOTY; REZENDE 2016, p. 27).

Diante do exposto acima, Xamirinhupoty; Rezende (2016, p. 27-30), nos ensinam alguns dos diversos princípios que regem os Kaiowá e Guarani. Sinalizo que, dente os princípios abaixo, não há ordem de classificação de maior ou menor, eles se complementam dentro de características de complexidade e cosmovisão. Reforço que, a forma numérica em que os coloquei, não os definem em ordem de prioridade, porém só uma questão de organização no texto. Consideramos a sabedoria Kaiowá e Guarani:

1. *Tekoha nhe'ẽ* – vida – terra – língua. A vida, o território e a língua são a essência da vida do Kaiowá e Guarani. Portanto, sem terra não haverá vida e sem vida não haverá a língua;
2. *Teko Nhe'ẽ mba'ekua* – vida de conhecimento da realidade – PALAVRA SAGRADA. Esse ensinamento é repassado dos mais velhos que na vida devemos: ser muito sábio para saber respeitar o outro – na caça, na pesca, na hora de lavar roupa no rio, respeitar o lugar de banho dos mais velhos, saber falar na hora certa;
3. *Teko nhe'ẽ mborayhu* – vida afetiva – amor. Vida de amor com os filhos, netos, noras, genros, de filho para com pai, mãe com filhos e filhas; mesmo tendo muita fofoca dentro do convívio, saber contornar a situação para viver uma vida de amor. Esse geralmente é o papel das matriarcas das famílias grandes;
4. *Teko nhe'ẽ ete* – vida de palavra. A palavra na língua Kaiowá e Guarani é sagrada por isso não pode ser proferida de qualquer jeito. A palavra tem muita força. É carregada de compromisso e de valor, representa a verdade;
5. *Teko nhe'ẽ anhete* – vida verdadeira. Essa é a verdadeira lição que nos ensina jamais podermos deixar de ser Kaiowá e Guarani seja

onde for;

6. *Teko nhe'ẽ tee* – vida com falar verdadeiro. Na língua Kaiowá e Guarani é ensinado que devemos saber falar a verdade sem magoar o outro. Dar a palavra para o outro e cumprir;
7. *Teko nhe'ẽ porã* – vida sem mal. Esse ensinamento é repassado para criança desde o ventre da mãe Kaiowá e Guarani até a criança nascer, ou seja, para toda a vida busca viver essa vida sem maldade;
8. *Teko nhe'ẽ katu* – vida de respeito ao outro: justiça e ética. O teko katu nos ensina a saber viver de modo digno, com lealdade e vida correta. Esse é um conhecimento que retrata o verdadeiro modo de vida do Kaiowá;
9. *Teko nhẽ'ẽ rendu* – saber ouvir e obediência. Esse conhecimento nos ensina que devemos saber ouvir no momento certo, saber ouvir e obedecer aos mais velhos, saber ouvir a terra, saber ouvir a mata, saber ouvir os pássaros, saber ouvir os rios, saber ouvir os animais da mata, saber ouvir os animais do campo, saber ouvir os animais do brejo, saber ouvir o bebê na barriga da mãe, saber ouvir o céu, saber ouvir o seu ser
10. *Teko nhe'ẽ Joja* – vida de coletividade e justiça. Esse conhecimento nos ensina como devemos tratar o outro com igualdade, saber dividir as coisas com as pessoas, a saber: caças, pescado, mantimentos da roça (kokwe), decidir junto, dar a palavra junto;
11. *Teko nhe'ẽ Pu'aka e Mbarete* – vida de força para sobreviver. Esse conhecimento nos ensina que devemos ter sabedoria e buscar força para viver a vida com coragem: coragem na caça, coragem na pesca,

coragem para fazer roça, coragem para caminhar, coragem para falar, coragem no agir, coragem no pensar, coragem em decidir, coragem em recuar, coragem para construir, coragem para reclamar, coragem na retomada das terras tradicionais e coragem para sobreviver;

12. *Teko Mbo’e* – vida de repasse de conhecimento dos mais velhos para os mais novos durante as diferentes etapas da Educação Indígena.

O processo educativo imposto aos indígenas a época da colonização europeia, foi de extrema violência epistêmica e de tentativas de aniquilação das pedagogias dos povos originários. Os europeus chegaram e nomearam o que viam, não apenas por não compreenderem as distintas línguas aqui faladas, mas por suas ideias pretensiosas de dominação. Kopenawa; Albert (2015, p.70) declara que “antes dos brancos aparecerem na floresta, distribuindo seus nomes a esmo, tínhamos nossos apelidos”. Não só nomearam, como classificaram tudo que desejam a partir de suas lentes. Não se pode negar que, em nome da ciência as negações desses atores suas tradições, sejam no sentido do sagrado, do pedagógico, dos conhecimentos e relação com a natureza muitas violências foram estabelecidas. Lamentável. Como já pontuado anteriormente, a ciência conferiu superioridade a alguns conhecimentos em detrimento de outros. Nesse sentido, compreendemos a emergência do esforço por outras reflexões, outras epistemologias e pedagogias oriundas de outros sujeitos e das classes populares com suas demandas.

A perspectiva decolonial parte do pressuposto de que “o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” persistindo, “assim, na sociedade contemporânea, as estruturas de poder e saber que marginalizam os grupos sociais minoritários e seus conhecimentos” (SANTOS 2004, p. 8). Há nessa perspectiva, a

compreensão de que os saberes ancestrais, nos quais almejamos sugerir como aporte à formação, através das literaturas Indígenas, em particular a vasta obra literária do filósofo, historiador, educador e escritor indígena Daniel Munduruku, é, pois, um referencial decolonial.

Para Munduruku e Wapichana (2009, p. 9-10), “compreender a literatura indígena é entender que ela se manifesta nas diversas formas de socialização do saber; que ela é a reverberação do que mora dentro do corpo de nossa gente”. Assim, “nos completam como pessoas, porque nos lembra sempre de onde viemos, para onde vamos e qual o sentido de nossa pertença a esse planeta”. Logo, “é assim que a temos reelaborado compreendendo que é, também, uma forma de atualizarmos a memória responsável pela manutenção da nossa própria história”. A dimensão dos saberes ancestrais perpassa com profunda habilidade nos textos que direcionam olhares com intuito de lapidar nossa humanidade sempre em formação e, ainda para a formação.

Munduruku (2011), em uma entrevista concedida a Lemos (2011, p.3), traz sua opinião em relação ao poder e aos objetivos da literatura; a relação de saber ocidental, oriental e seu vínculo com a natureza:

foi então que eu percebi que com o livro eu chegaria muito mais longe, muito mais distante e isso acabou acontecendo porque além do livro chegar longe, ele me leva pra bem longe também, ele me carrega. Eu faço o livro, mas quem me carrega é o livro, porque ele me abre outras perspectivas, outras possibilidades e, abre outras portas. Esse pensamento não é um pensamento absolutamente ocidental, isso é claro pra mim. Eu não faço apologia do saber ocidental, eu uso o saber ocidental para fazer apologia do saber indígena.

Viveiros de Castro (1996, p. 237), alerta que o Etnocentrismo é regido na visão ocidental, todavia, o Cosmocentrismo, é inerente às concepções dos povos indígenas. Para ilustrar tal afirmação ele se utiliza de uma anedota transcrita por Lévi-Strauss em que, “enquanto o europeu tentava entender se o indígena tinha alma, o indígena o afogava e esperava que o corpo putrefasse para saber se o espírito tinha corpo”. Enfim, “essa visão

sociocósmica, estende o espírito a muitos seres, mesmo os que não têm um corpo físico, facilitando assim uma compreensão de mundo muito mais simples e saudável”. Onde natureza e cultura possam viver simultaneamente sem competir ou prejudicar uma à outra, melhor refletindo, sem que o ser humano destrua a natureza e consequentemente a si mesmo.

A relação de respeito que o sujeito indígena estabelece com natureza tem intrínseca ligação com o sagrado, assim não há apenas vidas nas florestas, contudo, a floresta é a própria vida. Davi Kopenawa e Albert (2015, p. 468) compartilha uma interessante mensagem a nós, napë⁶⁶, para que venhamos compreender que, “se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva”. Segundo ele “os brancos talvez não ouçam o seu lamento, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem, ela chora de sofrimento quando derrubadas e queimadas”.

Nas palavras de Krenak (2019, p. 26),

nossa tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência de vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E estar cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar, não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida.

Nessa perspectiva, é nítido que a humanidade deveria está diante do sentido de preservação do meio ambiente e tudo que nele habita, desse modo fortalecer todas as relações vitais, que transcendem nossa concepção simplista e visão periférica. Assim, pregnantes da cosmologia, os indígenas povos têm sentido de pertencimento e buscam ações de proteção socioambiental em sentido amplo através dos seus conhecimentos tradicionais e ancestralidade. Eles são protagonistas das tentativas milenares de proteção do planeta e, antes da sociedade pensar em denominar os ambientalistas, os povos originários já tinha essa essência como consciência e prática.

66 Homem branco, não indígena, estrangeiros, inimigos.

O prolífero trabalho literário do cacique Juvenal Payayá é alvo de pesquisas sobre literaturas. Francielle Silva Santos (2016) em sua pesquisa, apontou algumas características da escrita de Juvenal Payayá, o autor que a vida e obra se cruzam em diversos momentos, em outros, caminham lado a lado, em um mesmo sistema que eu chamo de migratório. Migra de um espaço para outro, nos trânsitos da vida, a procura de respostas que foram dadas para escrever, agora no presente, a sua história. Portanto, nesse sentido a que intento anunciar aqui mais sugestões de leituras, ao expor três livros de Payayá que apontam o referido trânsito por ele descrito. **A retomada x o interdito proibitório (2007), Negócios na periferia (2006) e O filho da ditadura (2010)**, indicação de leitura para que possamos compreender como vida e obra estão imbricadas na prática da escrita do autor Juvenal Payayá. Vale ressaltar que essas relações nos levam a entender o percurso pelo qual se constitui a autoria deste cacique.

Lima-Payayá; Marandola Jr (2020) sugerem pensar que a obra de Juvenal Payayá poderia ser melhor percebida como um grito-escavação existencial-política com empenho de reconhecimento nos trânsitos e embates com o Outro, entre hospitalidade e hostilidade. Esclarece que, dito de outra forma, sua literatura expressaria a violência do encontro com o Outro, sincronicamente procura construir uma face que suscite o reconhecimento. Assim, na tessitura poética, não há dicotomização entre moderno e tradicional, na via simples da oposição de uma memória ancestral pré-moderna e uma hostilidade colonial-modernizadora que opõe e desagrega.

Lima-Payayá; Marandola Jr (2020) sinalizam que o universo narrativo e poético de Juvenal Payayá é contemporâneo na perspectiva de não apresentar ou defender a pureza. A natureza política de sua produção, permeada por um profundo aceno à alteridade, favorece sua crítica contundente de aberturas que potencializam o encontro. É comum na literatura de Juvenal Payayá encontrar três elementos com ser indígena/indianidade, as experiências de violência e exclusão, a ancestralidade, de forma tão imbricadas ao ponto que nos permite considerar que se trata ser bem mais do que faces ou horizontes da obra poética, contudo,

expressões de sua cosmologia: uma sensibilidade ética, das quais a historicidade e geograficidade é fundamentada em um acontecer político-poético partilhado. Este seria o próprio arquétipo de literatura desse cacique. E um elemento desta poética que nos parece especialmente significante é a “voz”, Lima-Payayá; Marandola Jr (Payayá 2016, apud 2020, p. 237), Balada do cativo:

Melodia da mata
 Voz do selvagem
 Voz do pescador
 A voz da beija flor
 Voz do lunático
 Voz de Bina
 Voz do inca
 Vozes dos deuses
 Voz do coração
 Voz do sentimento
 Voz da lua
 Voz da serra
 Voz da Penha
 Voz da colmeia
 Voz da Chapada
 Voz do malandro
 Voz da órfã
 Voz da prosa
 Voz da cabana
 Cotovia e carcará
 Urubu e Carcará
 Falcão e o avião

Araponga

Os sujeitos Outros, os indígenas na contemporaneidade, não desistiram das diversas lutas enfrentadas desde a chegada dos invasores europeus. Atualmente, as lutas não se concentram apenas dentro dos territórios – demarcados ou não –, transitam em outros espaços e a literatura ganham outras vozes, sujeitos Outros. Dorrico (2018, p. 229) afirma que,

a literatura indígena brasileira contemporânea está marcada pela atuação direta dos escritores/autores, pela voz e pela letra, na publicização do pensamento indígena em livros/CDs/mídias sociais. Diante da pluralidade de pertenças étnicas, de estilísticas que perpassam a oralidade e a escrita alfabetica, os sujeitos indígenas enunciam sua voz e/ou sua letra em um movimento de autoexpressão e autovalorização de suas ancestralidades e costumes, bem como na dinâmica de resistência física, lutando pela demarcação de suas terras, e de resistência simbólica, reivindicando uma revisão dos registros oficiais que os escanteiam.

Jamais poderia deixar de trazer para nossa reflexão, o pensamento refinado e com uma potência fantástica de Jaider Esbell⁶⁷, que escolheu seguir por outra dimensão entre-mundos e nos deixou órfãos da sua forma material. Contudo, sua voz continua ecoando em suas obras verbais e não verbal. A escrita peculiar do artista Esbell (2020, p. 19,) é considera enigmática, e destaca ele que “o termo Arte Indígena Contemporânea é um dos lugares centrais e estratégicos para se perceber no mundo, perceber o mundo, os mundos, as imundícies e as maravilhas do talvez”. Jaider Esbell (2020, p. 20-21) especula que, “talvez tudo comece a se distanciar rapidamente quando desce do inesperado o termo educação, um pacote surpresa dentro da já violenta colonização”. Prossegue ele ao refletir que “estou fixado com essa palavra: educação. Preciso ficar atento e não me afastar das referências desta obra, pois talvez seja a justiça, a honestidade e a franqueza com a questão atemporal o que de fato levará a nos

⁶⁷ Jaider Esbell, morreu em 2/11/2021, em São Paulo, aos 42 anos. Do povo Macuxi foi artista, escritor e produtor cultural. Nasceu em Normandia, no estado de Roraima, e viveu até aos 18 anos onde hoje é a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TI Raposa Serra do Sol). Publicou sua obra autoral Tardes de agosto, manhãs de setembro, noites de outubro (Roraima: Edições do Autor, 2013). Foi um dos intelectuais que compõem a Coleção Tembetá (2018), editada pelo Beco do Azougue Editorial. Possui o seguinte site: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/>

compreendermos em nossa vergonha alheia ainda dormente, adormecida". Ocupa-se em dizer que acredita na proposição de,

clarear aqui que o meu ponto de escrita é, sobretudo, turvo, contudo é do lado de cá que escrevo, dessa trincheira, por detrás dessa ideia-bananeira que nasce junta, na mesma raiz e sai por outros terrenos aventurando horizontes pondo cachos próprios de si em outros mundos. É desse ambiente de representação que escrevo, da teimosia em parar o luxo com o próprio estanque e mormente compor a tensão das forças em ascensão. Ou seria declínio? Como agente-autor me cabe pegar a mão do humano e introduzi-lo na natureza até que ele se perca para se achar uma só coisa. Antropoceno reverso? Isso tudo é dito, pois talvez seja sentido o que se busca, visto que já temos ou tivemos o entretenimento, o alimento para vaidades desde vãs idades. E não é a ideia de cultura a ruptura, o mito de uma evolução, uma modernização arcaica? E não seria o conhecimento demonstrado a certificação da tolice quando escrevemos nas folhas das árvores já como papel envenenado os atos da nova revolução? (ESBELL 2020, p. 10)

Continua Esbell (2020, p 22),

as escalas das coisas exigem que elevemos a criticidade para um patamar de pluralidade assim, colocamos mais mistérios quando nos recusamos a analisar singularidades. Ao menos devemos sentir ainda fortes palpitações e aceitar que talvez enquanto autor ainda não tenhamos histórias, mas uma grande responsabilidade com o pensamento-trajetória dos antes da gente. Se a literatura indígena nasce na borda do abismo ela deve servir unicamente para criar e distribuir asas para regressarmos, pois essa curiosidade insana de querer cruzar é nosso algoz enquanto humanidade. Ela deve nos dar, digo, nós que nós ajuntamos em sua biqueira respingados pelos descuidos, deve nos dar um relatório, a impressão de nossa auto demanda. De fato, temos uma conta a pagar, um algo a apagar antes do antes.

Meu enfoque na tese, teve inclinação com maior ênfase nas literaturas indígenas como recurso pedagógico decolonial. Compreendo ao discorrer sobre as literaturas, tanto a epistemologia do Bem Viver, conforme as pedagogias indígenas como algo intrínseco. Todavia, não posso deixar de mencionar outros movimentos artísticos do universo indígena contemporâneo que vem ocupando espaço de grande valia na sociedade. As produções cinematográficas, artes visuais, elaboração de bioarte, moda estilizada e música. Estes são apenas alguns dos exemplos, dos muitos outros movimentos indígenas atuais que não se

limitam ao campo artístico, visto que é um movimento educativo que muito contribui com minhas proposições nesta tese. Essas produções não almejam puramente a estética, por exemplo, contudo tem propósitos outros, como fomentar questões que, de algum modo, inquietam cada sujeito ou coletivo que desejam deixar seus anúncios e denúncias.

A título de exemplo, a música indígena vem ganhando robustez dentro e fora do país, com participação em grandes eventos, atraindo músicos não indígenas em evidência e os mais diversos públicos. O *rap* vem mostrando sua potência entre os jovens indígenas que estão colocando suas reflexões em suas músicas, e trazem para o debate, temas que carecem não só de discussão, porém de interferência multi modo. Selecionei duas referências – das muitas que há, de cantores indígenas de *rap*: o rapper Owerá⁶⁸ – também conhecido como Kunumi MC, e o grupo de *rapper* Bro MC⁶⁹.

O *rapper* Owerá iniciou sua representatividade desde adolescente. De acordo com Luiz Felipe Stevanim (2022), durante a abertura da Copa do Mundo de 2014, Owerá aos 13 anos, ficou conhecido no mundo, através da mídia, ao quebrar o protocolo planejado pela Fifa e levantar a faixa “**Demarcação Já**”. Owerá foi uma das três crianças escolhidas pelo cerimonial do evento – uma branca, uma negra e uma indígena, para representar a paz. O pensamento e ação do jovem Owerá demonstra sua luta e declarou: mas como eu representaria algo que não temos na aldeia? Já faz tanto tempo, e infelizmente a luta não para, ainda lutamos por direitos básicos e pela preservação das nossas terras. Essa luta não é só nossa, é de todos, ou, pelo menos, deveria (grifo meu).

Owerá Mirim (2023), que também é conhecido pelo nome artístico como Owerá O **Kunumi MC**, registra que, após gravar com o DJ Alok em 2021, subiu no palco com Caetano

⁶⁸ Werá Jiguaka Mirim é do povo Guarani Mbyá de São Paulo, filho do escritor indígena Olívio Jecupé, autor de mais de 20 obras de literatura nativa.

Fonte: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/rap-ancestral>

⁶⁹ Os componentes do grupo são: Bruno Veron, Clemerson Veron, Charlie Peixoto, Kelvin Peixoto e Dani Muniz. Formado por jovens indígenas Kaiowa da Reserva de Dourados Mato Grosso do Sul. Fonte: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/3790/4003

Veloso para entoar um cântico Guarani junto com o clássico do cantor baiano, “Um índio”. Já no especial “2022” disponibilizado pelo HBO Max, marcou sua participação no evento que comemorou o centenário da Semana de Arte Moderna de 22. Owerá é um dos grandes nomes no panorama musical indígena do país e com projeção internacional. Nesse sentido, é a reverberação de um movimento que tem sido denominado de futurismo indígena, por fusionar elementos da ancestralidade com ritmos contemporâneos e tecnológicos, como o *rap* e o tecno. Em direção ao futuro, mas com as raízes fincadas na Aldeia Krukutu (grifo meu).

Owerá Kunumi MC (2023 p. 3-4) relata como a música o ajuda a falar sobre ancestralidade e a luta pelos direitos dos povos originários. Para mim,

a música me ajuda a viver a ancestralidade, principalmente as canções tradicionais guaranis. O *rap* é uma ferramenta não indígena, que o indígena descobriu. É com muito orgulho que falo que ele não é do indígena, mas é uma ferramenta que o indígena está sabendo usar para lutar: para falar sobre o sistema, sobre a nossa realidade e para alertar sobre pessoas que querem apagar a nossa cultura, a nossa língua, e derrubar os nossos direitos. É isso que a gente fala no rap. Pra mim, o rap é comunicação e resistência. É minha forma de comunicar, de levar a minha mensagem e do meu povo, o que muitas vezes na cidade não é visto. Não existe um olhar sobre a realidade e a cultura indígena, não só sobre aquilo que vivemos, mas também aquilo que não chega até à aldeia. Falo sobre políticas que querem quebrar os nossos direitos e sobre preconceito. Falo muito sobre a demarcação das terras indígenas, os nossos direitos como cidadãos brasileiros. A gente luta pela demarcação e recebe críticas: “Para que o indígena quer terra?” A minha visão é que nós, indígenas, é que deveríamos estar demarcando as áreas para os não indígenas. Só que hoje o mundo inverteu e está tudo uma bagunça. Hoje o indígena tem que lutar para talvez um dia ter a esperança de demarcar as nossas próprias terras, para nós podermos viver. Meu rap fala muito sobre isso. O indígena quer terra apenas para poder viver. Não é para ganhar lucro com isso. Na cidade se fala muito sobre enriquecimento. Só que o indígena já vive um enriquecimento natural: já é rico porque vive com a natureza.

Discutir sobre povos indígenas e a cultura *pop* pode assemelhar, para a doxa corrente, um contrassenso. Caso se fale de culturas indígenas, não se deve falar nas formas culturais

características “moderno”. Infelizmente permanece, as relações entre a sociedade brasileira e os povos indígenas mantendo ainda em imagens e imaginários representações equivocadas dos indígenas descritos nas cartas portuguesas do século XVI e nas pinturas dos primeiros missionários e viajantes que por aqui transitaram. Ou ainda, das personagens da fundação do Brasil enquanto nação moderna, situando os indígenas como personagens de um passado distante, selvagem, canibal e/ou romântico (OLIVEIRA, 2016). Prossegue Oliveira (2016, p. 200), além disso,

constituem contemporaneamente essas relações dois vetores antagônicos. De um lado, a descrença ou desdém quanto à autenticidade de sua condição étnica – do que viver ou transitar na cidade, usar tecnologias ou vestir roupas são os grandes indicadores de inautenticidade – lançando-os ao lugar de não-índios, de pobres urbanos ou mesmo de mendigos sem nenhuma consideração pelos processos históricos e redes de memória de constituição do ser indígena no Brasil e menos ainda pelos seus modos de vida, suas filosofias, seus saberes bem como seus direitos e reivindicações políticas com destaque para a demarcação de suas terras previstas pela Constituição Brasileira de 1988.

Os quatro integrantes do Bro MC's, grupo de *rap*, que Oliveira (2016) pesquisou é formado por quatro jovens indígenas do povo Kaiowá de Mato Grosso do Sul, sendo uma das vozes feminina, a de Dani nos *backing vocals* que foi integrada ao grupo em 2012, mas atualmente não faz parte do grupo. Com vários clipes e músicas gravados pelo grupo contaram com apoios locais e/ou colaboradores eventuais, além da circulação garantida entre jovens das *tekohas*, eventos indígenas no MS e redes sociais. A título ilustrativo, o clipe oficial do grande *hit* do grupo Eju Orendive tem aproximadamente 292.000 visualizações no You Tube, além dessa grande marca é a música mais tocada na Rádio Web Yandê⁷⁰. Os *rappers* alcançaram visibilidade mais ampla na MTV, abriram show de Milton Nascimento em Campo Grande MS (2012), fizeram apresentações na festa da primeira posse da presidente Dilma (2010) e no programa TV Xuxa da Rede Globo (2012). Além disso, musicaram a obra *Rap Global* do sociólogo português Boaventura de Souza Santos que foi apresentada no

70 A primeira rádio indígena do Brasil, disponível em: www.radioyande.com/

Fórum Social Temático em São Leopoldo, Rio Grande do Sul 2012.

Para Bro MC's (2014, apud Oliveira, 2016, p. 211),

os brancos têm que entender que a gente não está só lá no passado, a gente evolui junto com os brancos. A cultura está sendo preservada. A gente só usa o rap como ferramenta, entendeu? Ferramenta pra se defender de quem? Dos brancos, entendeu, que julgam as pessoas, não só os indígenas que sentem o preconceito, como os negros também... Porque lá é “os coitadinhos que não vão subir na vida. Se a pessoa é um indígena fica na aldeia e só lá”... Eu já não tenho essa visão... Eu tenho a visão de levar a voz indígena. Tipo assim subir nos palcos, mostrar o que é a voz indígena... Como outros parentes que usam a câmera pra mostrar o trabalho deles, entendeu, registrar a dança, a filmagem que eles fazem dentro da aldeia, entendeu.. [...] tem muita lenda em torno da questão indígena, da questão da pobreza. Aquela coisa: ‘ai um pobre, ai um indígena, nossa! Como ele é o silvícola’.... nada disso! São pessoas que têm anseios, sonhos, que sofrem, que querem, que buscam... E que se não vai buscar, os Bro pensam muito isso, tem alguma coisa de errado! Outro dia foi muito engracado, a gente tava em Brasília. Eu estava pintando os meninos e o cara abriu a porta pra dizer que era nossa hora. Aí ele disse assim: ‘ué, vocês não vão cantar pelados?! Então vocês não são índios de verdade!!!!’ (risos). O Bro canta música em guarani, em português e guarani. É pra mexer com a autoestima do povo indígena. Mas tem muita treta nisso. Coisa de internet. Gente que fala: mas como índio vai cantar rap?

Expõem Bro MC's (2014, apud Oliveira, 2016, p. 211-212),

a gente não mistura. A gente coloca junto”. Então mudar a visão dos brancos sobre os indígenas envolve um trabalho árduo de descolonização do olhar pois as relações de preconceito para quem as vive tomam dimensões difíceis por vezes de entender e com as quais romper. Antes de fazer rap eu ficava observando as coisas que aconteciam... Suicídios, violências, drogas. Às vezes eu ficava muito triste porque era um dia bonito assim e a gente ficava sabendo de uma pessoa que morreu por causa da bebida, essas coisas, né?! Lá nossa comunidade acontece muito isso e eu ficava perguntando porque.... Aí eu vi que quando acontece alguma coisa, o foco dos noticiários é só o indígena. Toda hora eles ficavam falando isso. E não é só o isso o que existe. Existe muita coisa boa dentro da aldeia. Por isso que eu falo, a mídia, lá na nossa cidade, no nosso estado, Mato Grosso do Sul, eles censuram muito a imagem do indígena. Eles não mostram as coisas boas que tem na nossa comunidade. É só morte, suicídio, e também esse conflito entre índios e fazendeiros, né... E os brancos (eu não estou querendo tirar vocês não.... risos) têm muito preconceito. Eles veem os indígenas na cidade e dizem: ‘o

que eles estão fazendo aqui? Será que vão querer tomar a cidade para eles também?’ Uma vez cheguei na cidade de carroça. Meu povo usa muito carroça e bicicleta, tem uns que têm carro e moto também. Aí fui estacionar a carroça. Tinha um senhor fumando perto do carro dele, um carrão, não sei se era latifundiário, mas parecia ter muita grana. Ele me disse que eu não podia estacionar ali. Eu perguntei por que? Ele falou que tinha uma lei que era proibido carroça na cidade. Eu falei: mas porque isso. Ele falou: porque está atrapalhando o trânsito. Aí eu fiquei por ali mesmo. Vi que era um jeito dele chegar com seu preconceito. Não existe essa lei. Os policiais quando morre um índio lá, eles não vão atrás do assassino... Eles esquecem Se fosse o branco eles estariam correndo atrás até hoje.

Diante da doxa existente sobre o lugar dos povos indígenas na sociedade contemporânea, me alegra saber que, há visíveis conquistas desses atores sociais que me inspiram na escrita e na vida. Os *rappers* indígenas vêm como movimento artístico e pedagógicos que nós educadores carecemos de refletir sobre suas atuações e que estão realmente “furando a bolha”. Em 2022, o Rock in Rio dispôs de uma das atrações mais esperadas pela multidão, o cantor Xamã contou com a participação do grupo indígena de *rap* Brô MC’s. Já Owerá Kunumi MC participou em 2021 com Alok que realizou – direto da Amazônia, uma performance com povos indígenas no Global *Citizen Live*⁷¹. Não há como questionar que, a arte, a epistemologia do Bem Viver e as pedagogias indígenas reverberam e potencializam os processos educativos decolonial e afetuosos como argumento nesta tese e em minhas narrativas.

Sugestões pedagógicas, literatura e filme:

- **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas.** Autora: Linda Tuhiwai Smith. Editora: UFPR, 2018.
- **Documentário Martírio.** Direção do antropólogo, Vicente Carelli, 2017.

71 Confira em:

https://www.google.com/search?q=kunumi+mc+no+rock+in+rio+com+alok&oq=Kunumi+MC&aqs=chrome_1.69i57j35i39l2j46i67j0i512l3j0i2i30i625j0i22i30l2.5213j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:5c690bc2,vid:3GIGj6j3SFU

5. TEXTOS E CONTEXTOS: um mergulho nas águas das acepções teóricas

O Bem Viver nos convida a sair da dicotomia entre ser humano e natureza, ou seja: despertar para uma consciência de que somos filhos da Mãe Terra, da Pachamama, e tomar consciência de que somos parte dela, de que dela viemos e com ela nos complementamos.

(Katu Arkonada)

As palavras de Said (1990, p. 27) apresenta o intuito deste elemento do texto: “o ato de começar implica necessariamente um ato de delimitação, por meio do qual algo é cortado de uma grande massa de material e transformado numa representação do ponto de partida”. Teóricos de diferentes linhas de pesquisa, os quais nos influenciaram em maior ou menor grau, nas inclinações teóricas, que nos inspiram iniciar as discussões teóricas e, certamente, nos indicarão futuras leituras – já que afirmo que minhas pesquisas não findam com esta tese, que darão suportes conceituais e possíveis alternativas para repensar a formação/ação decolonial dos educadores ambientais. Ciente de que, este capítulo da tese é um conjunto de concepções teóricas já consolidadas em diferentes campos do conhecimento, em função dessa percepção, a escolha pela escrita se constitui na primeira pessoa do plural, circunstância diferente dos outros capítulos do texto.

No intuito de buscar referencial teórico capaz de elucidar as questões acerca das contribuições epistemológicas, através das cosmovisões ancestrais dos povos indígenas, como aporte a formação/ação decolonial de educadores ambientais, buscamos algumas referências conceituais. Instigados pelo tema, miramos então, como sugere Guimarães (2016), tensionar as armadilhas paradigmáticas, que fragilizam a formação docente. Por conseguinte, confere certificação esvaziada de criticidade para o exercício profissional. Segundo Guimarães (2016, p. 52-53),

armadilha paradigmática é compreendida como uma limitação comprehensiva e uma incapacidade discursiva, o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental. Essa prática pedagógica presa à armadilha paradigmática, não se apresenta apta a fazer diferente e tende a

reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna.

Acrescenta Guimarães (2016), o conceito de paradigma, na concepção de Morin (1999), em que para ele paradigmas são estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso. Os paradigmas da sociedade moderna são chamados por Morin de paradigmas da disjunção, por fragmentar e foca na parte, separando e, quando quer rejuntar formando uma totalidade, a realiza pela soma das partes. Isso simplifica e reduz a compreensão da realidade, limitando o entendimento do meio ambiente em sua complexidade, que é muito mais do que apenas o resultado da soma das partes.

Essa compreensão de mundo disjuntivo e dicotomizado não vêm dando conta de estabelecer uma relação equilibrada entre sociedade e a natureza, o que se manifesta pela crise socioambiental. Pensar a crise socioambiental e suas inter-relações com as demandas da formação docente, em particular dos educadores ambientais, implica esvaziá-las de certezas e fragmentações. Como pontua Morin (1999, p. 176) vale refletir na complexidade como,

a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do '*complexus*' não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram.

Percebemos nesse contexto, a inevitabilidade de refletir na perspectiva da teoria da complexidade, com abertura para o complexo na dimensão do que é tecido junto e não em polos fragmentados. A teia da aranha é uma boa representação do complexo. Isso permite a

compreensão de que as certezas garantidas através dos conhecimentos científicos carecem ser confrontadas a partir de outros saberes, ou seja, incertezas que nos apontem outras concepções de pensar o mundo. Não significa que a complexidade almeja aniquilar a ciência, contudo, admitir outras epistemologias como outras fontes necessárias ao saber historicamente construído por diferentes sujeitos ou grupos sociais e seus movimentos. Há nesse sentido então, a compreensão de que os conhecimentos dos povos originários são de valiosa importância não só no sentido teórico, todavia no sentido das múltiplas relações sociais, pedagógicas e ambientais.

É relevante nesse sentido, a compreensão da importância de outras epistemologias/pedagogias, como possibilidade de superação das armadilhas paradigmáticas. Contudo, é imprescindível refutar o pressuposto da ciência moderna e arrogante, que Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 22) conceitua como epistemicídio:

com a subalternização do saber ao conhecimento; ou seja, ele acarreta a morte de um conhecimento local por uma ciência alienígena. Tenho vindo afirmar que nos encontramos em uma fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descritível, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós modernidade. Tenho mantido que essa transição é, sobretudo, evidente no domínio epistemológico: por baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual.

Desse modo, há tentativa de dominação não meramente dos sujeitos, mas dos seus conhecimentos, que são subsumidos em diversos contextos e elencados como não críveis, não confiáveis. Fato que demonstra cruéis tentativas de desmantelamentos de outras pedagogias e epistemologias. Santos (2007, p. 28-29), relaciona essa concepção arrogante e excludente da ciência moderna, como Sociologia das Ausências, assim:

é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. [...] essas ausências produzem em nossa racionalidade ocidental, a monocultura do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante e do produtivismo capitalista.

De acordo com Santos (2007, p. 32-33), há emergência de romper com a Sociologia das Ausências, assim nos motiva educar nossos olhares e ações e nos conduzir a refletir no conceito de Ecologia dos Saberes: “ecologia das temporalidades; ecologia do reconhecimento; ecologia da transescala e ecologia das produtividades”. Caminhar como sugere Boaventura nos faz conjecturar a importante tarefa de dialogar com outras epistemologias que permitam descolonizar o pensamento, a formação e atuação como educadores e, isso pode ser feito, via currículo. A categorização/inferiorização social, epistemológica e pedagógica adquiriu maior amplitude e se impregnou na vida e na subjetividade dos sujeitos imersos na condição de colonizados, infelizmente, ainda se encontra em curso.

Dessa maneira, somos levados a conjecturar sobre a invasão cultural, no entendimento de Paulo Freire (2008, p. 188),

a invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade” do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isso, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve

decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decidi.

A invasão cultural não é algo apenas contemporâneo, no caso dos povos indígenas e de outros grupos socialmente excluídos no Brasil. A gênese se deu com invasão europeia e continua nos dias atuais, como pensamentos colonizados que busca a supremacia cultural, epistemológica e pedagógica. Essa lógica reacionária, bárbara e colonial, infelizmente, ainda se faz presente nos processos formativos, cujas bases se sustentam na concepção de dominação, tradicionalista eurocêntrica. Aníbal Quijano aponta algumas ideias sobre a dominação e as relações estabelecidas com o eurocentrismo, o capitalismo e a colonialidade do poder. Para Quijano (2002, p. 1) colonialidade do poder:

e um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São as mais profundas e perduráveis expressões da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. [...] e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.

As colocações de Quijano (2002) traz com clareza a percepção, de que a favor da modernidade, fundamentada no capitalismo, sujeitos e seus saberes foram, são e serão – caso não lutemos contra essa colonialidade, silenciados com o objetivo de manter o *status quo* desse modelo econômico/social mundial que subjuga povos e culturas elencadas, infelizmente, como inferiores. Portanto, é imprescindível as tessituras sobre relação entre esses conceitos e suas implicações na formação docente que tem como fundamentação teórica paradigmas que realimentam o modelo moderno de disjunção. Modelo paradigmático que busca manter supremacia epistemológica e pedagógica pelo viés do cientificismo que desconsidera os saberes holísticos e interculturais.

O pensamento decolonial, por sua vez, é ocasionado pelo giro decolonial que se refere ao ato de abrir o pensamento ou, como Mignolo (2006 apud Oliveira; Lucini 2021, p. 99)

se refere, é o ato de se ‘desprender da camisa de força’ para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza.

Corrobora Maldonado Torres (2006, apud Oliveira; Lucini 2021, p. 99) que o “o giro decolonial tem relação, ainda, com a atitude decolonial”. Para ele, “o giro decolonial é, em linhas gerais, a consciência que o sujeito tem em relação a sua realidade e as suas

possibilidades frente ao ‘*proyecto de muerte y deshumanización modernos*’’. Nesse contexto “é a consciência da colonização como parte da modernidade. Logo, o giro decolonial é essencial para a decolonização, mas o autor adverte que o giro decolonial é constituído pela atitude decolonial”.

Boaventura (2009) comunica que o pensamento abissal se ocupa com a distinção entre visíveis (**metrópoles**) e invisíveis (**territórios coloniais**) por meio de linhas criadas, como a do Tratado de Tordesilhas. Afirma Boaventura (2009) que foi a primeira linha divisória classificatória de sujeitos e conhecimentos. O autor aponta que o lado invisível é visto pelo visível como parte ilusório, ou seja, que não produz nada relevante. O conhecimento, por exemplo, é considerado por Boaventura como uma linha global epistemológica – a outra linha global é a jurídica, e nesse contexto os saberes são invisibilizados, admitindo-se somente o conhecimento da parte visível. Nesse sentido, segundo o autor, não existe o reconhecimento de mais de uma forma de conhecimento, já que até os saberes sofrem inúmeras tentativas de colonialidade. Assim, para os visíveis, do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica, nada além disso. Os estudiosos, no entanto, consideram que a colonialidade do poder possui níveis que se entrelaçam e completam a sua estruturação, permitindo que o padrão, ou a matriz, seja mantido. Estes níveis foram e são exercidos pela colonialidade do saber, do ser, da natureza e dos recursos naturais (grifos nosso).

Fanon (1961) aponta algo que precisamos considerar nos debates sobre os povos indígenas e outros grupos oprimidos. Segundo o autor a prática colonial é permeada pela violência a que, através da polícia e do soldado, oprime o colonizado por uma agressividade pura, admitindo, portanto, uma lógica que compartimenta o mundo em dois. A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, fazem com que, por uma justa inversão das coisas, o colonizado os escarneça quando se evocam na sua

presença esses valores.

Vale trazer para o debate a importância do conceito de interculturalidade. De antemão, destacamos que há inúmeros estudiosos que abordam sobre tal conceito, contudo, as concepções de Walsh (2010) substanciará a discussão sobre interculturalidade crítica e a formação/ação decolonial de educadores ambientais. Walsh (2010) traz uma inquietante colocação ao de declarar que, por ser este um termo em “moda”, usado numa variedade de contextos e com interesses sociopolíticos, por vezes opostos, a compreensão de seu conceito muitas vezes fica muito larga e difusa. Como síntese, podemos explicar o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade a partir de três perspectivas distintas. Segundo a autora, a interculturalidade relacional,

é aquela que entendemos como, e que faz referência da forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, isto é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais e distintas, as quais poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Desta maneira, se assume que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina pois sempre existiu aqui o contato e a relação entre os povos indígenas (WALSH 2010, p. 140).

A segunda perspectiva de interculturalidade é concebida como de funcional, aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva – que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal” (WALSH 2010, p.141).

A terceira perspectiva, na concepção de Walsh (2010, p.142) é a interculturalidade crítica:

com esta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou diferença

em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima.

Como salienta Walsh (2010), a interculturalidade entendida criticamente ainda é vaga na práxis, é algo por construir e que necessita de implantação em sentido abrangente. Nós educadores temos essa empreitada. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo constantes de relação e negociação entre, condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante, é sua concepção, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos outros. E que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, os paradigmas dominantes – ou armadilhas paradigmáticas como afirma Guimarães (2016), as condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Percebemos nos argumentos de Walsh (2010), que o termo interculturalidade é instável e pode camuflar distintas intencionalidades, que podem limitar a formação decolonial e transformadora de educadores ambientais. Este problema pode ser observado, entre outros âmbitos, na produção de textos, na formação de professores e nos currículos usados nas instituições formadoras. Sob o pretexto da “interculturalidade”, as editoras de livros assumem uma política de representação que, enquanto, inclui imagens de indígenas, reforça estereótipos e processos coloniais, que busca categorizá-los como indivíduos presos ao passado, estereotipados e inferiores.

Na formação docente, a discussão sobre interculturalidade se encontra em geral, limitada a abordagem antropológica da tradição folclórica. Nessa conjuntura, a aplicação é, no máximo, marginal. Situação deplorável. Nessa perspectiva, é necessário considerar a

relevância teórica estabelecida pela **interculturalidade crítica**, que se torna impreterável seu entrelace ao currículo como suporte decolonial na formação docente. Caso contrário, há o risco de cair no que Paulo Freire (2008) chama de educação bancária, na qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos a sujeitos acríticos. Pensar assim, é compreender a importância do currículo como espaço de desafios, lutas de poder geradoras de tensões, mas de possíveis intervenções. Parafraseando Paulo Freire, ao mesmo tempo em que afetamos alguma situação ou alguém, o currículo mantém essa relação ao modo de ser afetado e reproduzir ação com condição de afetar (grifo nosso).

Silva (2003) reitera que o currículo contém ordenamentos, nem sempre claros, que podem direcionar para uma formação tradicional ou crítica. As lentes pelas quais, visualizamos os objetivos que nos movem, necessitam de maior amplitude diante das análises curriculares que darão possibilidades de enfrentamentos a formação tradicional que combatemos. Nesse contexto, travamos uma luta para que, os saberes indígenas e suas literaturas estejam inseridos de forma efetiva nos currículos dos cursos de formação docente. Silva (1995, p.194) afirma que:

o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e está construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.

O currículo com possibilidade de intervenção nos processos formativos tradicionais têm como concepção teórica e metodológica, a tendência histórica crítica com objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. Em concordância com, Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Nesse sentido é pertinente compreender que, o currículo tem influência e afeta direta ou indireta na formação/ação dos educadores

ambientais.

Sinaliza Alves (1992, p. 2-3),

que os currículos dos cursos de formação de professores devem possibilitar ao futuro profissional a superação de dicotomias já apontadas na prática docente, tais como: o etnocentrismo dos currículos; o uso da linguagem e as questões que envolvem os dialetos dos alunos e a língua culta; a leitura e a produção de textos; e a dicotomia da própria formação de professores expressa no currículo que separa a formação específica e a formação pedagógica. Estamos propondo, em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores.

Diante das incertezas que nos reserva o futuro, ante a ação destrutiva da espécie humana ao meio ambiente, faz-se imperativo interpessar modos de rupturas com os paradigmas hegemônicos inseridos nos processos formativos de educadores, que estão embasados em currículos cristalizados e tradicionais. A problemática ambiental, mais que uma crise civilizatória, é um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia de que aprender a complexidade ambiental implica em um processo de desconstrução do pensado para pensar o ainda não pensado, para desentranhar o mais entranhável de nossos saberes e para dar curso ao inédito, arriscando-nos a desbaratar nossas últimas e duras certezas e a questionar o edifício da ciência (LEFF, 2003).

Leff (2009, p. 20) desenvolve o conceito que, eleva nossos olhares para além da visão racionalista e científico, todavia, nos instiga a refletir sobre o saber ser. Assim:

a pedagogia ambiental consiste em aprender um saber ser com a outredade, que vai mais além do conhece-te a ti mesmo, como modo de vida. O saber ambiental integra o conhecimento do limite e o sentido da existência. É um saber vir a ser no sentido de saber que o ser é em um devir no qual existe a marca do sido sempre aberto ao que ainda não é. Significa incerteza como impossibilidade de conhecer o sendo e certeza de que o ser não se contém no conhecimento prefixado das certezas do sujeito da ciência, da norma, do modelo, do sistema.

Krenak (2019, p. 16) argumenta que tudo é natureza, que a Terra é a natureza e que somos Terra. Assim,

refleti sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem da nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que se ele é uma coisa e nós a outra coisa: a Terra e a humanidade. Eu não consigo perceber onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Como sinaliza Krenak (2019), nos reconhecermos como natureza é uma concepção que muda completamente nossa estadia no planeta. É uma mudança conceitual potente e nos mostra, entre outras formas de viver em natureza que difere de viver na natureza. Essa questão me remete a proposta da ComVivência Pedagógica. Para Granier (2017, p. 123),

a ComVivência Pedagógica pode ser compreendida como é uma estratégia metodológica que pode ser utilizada no processo formativo, pela qual o ambiente educativo se constrói na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis pedagógica. Propõe-se, pela vivência da dialogicidade, o reconhecimento do outro, a partir de referenciais integrativos de novas relações. A experiência proporciona o aprendizado vivencial de forma coletiva, pela experiência entre os participantes, na interação com o contexto proposto por essa intencionalidade educativa de formação. Através destas experiências, os educadores ambientais em formação têm a oportunidade de experienciar a ruptura da armadilha paradigmática, como afirma Guimarães (2011, apud GRANIER, 2017) ao estabelecer, a partir da práxis e na vivência da amorosidade, novas relações com o outro e com o mundo.

Sobreveêm Granier (2017, p. 126) ao expor que,

é nesta perspectiva que se insere a proposta de “ComVivência Pedagógica” no processo formativo de educadores ambientais. No entendimento de que, o educador ambiental formado nesta proposição, pela práxis, criará em sua ação ambientes como os experienciados no processo formativo, que ofereçam condições de propiciar o estabelecimento da ComVivência Pedagógica. Observamos que, por

melhor servirem à sua conservação, a perspectiva hegemônica tende a estimular relações sociais pautadas na dominação, exploração, individualismo, competitividade, hierarquização entre culturas, disjunção sociedade e natureza, etc. A proposta central da “ComVivência Pedagógica” é estabelecer uma relação diferenciada, entre dois coletivos com referenciais distintos, propiciada por um espaço educativo que ofereça outra perspectiva que não seja a configuração dos padrões hegemônicos.

A ComVivência Pedagógica foi um dos conceitos pesquisados na dissertação de Mestrado de Sofia Eder⁷² em 2021. Vale destacar que, Sofia Eder não só faz parte do grupo que pesquisa a ComVivência Pedagógica, contudo é uma das pesquisadoras que com o Prof. Dr Mauro Guimarães vêm dando forma ao conceito. Eder (2021 p. 68 a 70) salienta que a ComVivência Pedagógica “emerge um importante conceito: a criação do ambiente educativo. Essa construção busca gerar um espaço educador receptivo à diversidade de realidades das pessoas do grupo e que provoque inquietação”. Sendo “assim, o educador ambiental assume o papel de catalisador do processo de transformação coletiva, inclusive a sua própria, concebendo dessa forma um educador transformado, transformador e em constante transformação”. Prossegue ao informar que a construção de sentidos da “ComVivência Pedagógica requer a abertura para o desconhecido para o que não se pode antecipar, que é o essencial para a transformação”. Nessa concepção, “os sujeitos devem estar receptivos à experiência, e que essa precisa ter um sentido, único e especial para cada indivíduo”.

Eder (2121, p. 82) completa que a ComVivência Pedagógica, é multiforme no sentido de sua complexidade e como fios de uma grande teia tem seus desdobramentos, entre eles os cinco princípios formativos. Os princípios não fecham neles mesmos, assim como o Pensamento Circular, “não há um limite definido onde começa um e termina outro, eles se permeiam. E nas interseções suas essências se ampliam, provocando novas abordagens e se completando numa relação dialógica de interdependência”.

⁷² Membro do GEPEADS – UFRRJ, assim como Cassia Viana, Jeniffer de Souza Faria e Noeli Granier também mencionadas neste trabalho.

Com argumentos explicativos, Eder (2021) apresenta a síntese dos cinco princípios formativos, contudo adverte que não há hierarquia entre eles. Continua a pesquisadora a pontuar cada princípio a seguir:

A postura conectiva remete a uma forma de se comportar ou se expressar que conecte ideias ou pessoas, como uma força que liga elementos separados por espaços. Mas que espaços seriam esses? Onde acontece a desconexão, a ruptura e a fragmentação? Falar de espaços onde não há união é falar de ambientes conflituosos; assim esse princípio também tem um sentido de harmonização, de amorosidade e de pertencimento. As relações hierarquizadas de poder são alimentadas pelo individualismo da sociedade de consumo, que reforça desigualdades sociais e ambientais quando estabelece que determinado grupo é melhor ou mais importante que outro. Essa forma de pensar essencialmente excludente tensiona os vínculos e reduz a complexidade para uma simplicidade polarizada: bom ou ruim; bem ou mal; esquerda ou direita. Essa postura taxativa desconecta o ser humano da sua diversidade intrínseca, pois coloca apenas duas possibilidades, sendo que apenas uma é julgada como a certa (caminho único possível). Assim, trabalhar a postura conectiva requer que se considere a diversidade no experienciar do mundo e suas infinitas possibilidades, agregando sentidos outros nas trocas e aprendizagens mútuas, como tolerância, inclusão, pertencimento, amorosidade, solidariedade e acolhimento. Requer que se reconheça nossa identidade planetária e nossa multidimensionalidade, desconstruindo rótulos, estereótipos e identidades preestabelecidas. Esse princípio também implica a dimensão da ruptura com a hegemonia da matéria e do mundo físico transcendendo a outras possibilidades, trazendo a dimensão do *religare* como parte da práxis formativa (EDER (2021, p. 83-84. Grifo nosso).

Princípio formativo **Reflexão Crítica**, de acordo com Eder (2021 p. 86, 88. Grifo nosso),

ao considerar que estamos imersos numa hegemonia onde se prevalece a racionalidade e se pretere a amorosidade, talvez seja possível concluir que a reflexão crítica da realidade possa funcionar como ponto de partida na construção do ambiente educativo para a maioria das pessoas. Empiricamente, esse princípio parece remeter a uma reflexão racional e lógica da realidade e das instituições. De fato, existe essa faceta. Porém, ele pode assumir muitas camadas de profundidade dependendo do olhar que se estabelece. Camadas que ultrapassam a racionalidade. Empiricamente, esse princípio parece remeter a uma reflexão racional e lógica da realidade e das

instituições. Refletir criticamente também possui uma dimensão de autoconhecimento, pois na relação com os outros (reflexão externa) é possível identificar receios, inseguranças e medos, propiciando uma transformação coletiva, e na relação consigo mesmo (reflexão interna) pode-se buscar a compreensão de padrões de comportamento e, assim, uma mudança de atitude ou de pensamento. É importante considerar que ser crítico aqui é diferente de julgar o outro. O julgamento disjunta e desconecta, entrando em conflito com o princípio da postura conectiva

Com relação ao princípio formativo **Intencionalidade Transformadora** esclarece a pesquisadora que,

em qualquer prática que seja, ter uma intenção clara é fundamental para que se alcance os objetivos, assim, esse princípio marca não apenas o início, mas também o fim do ciclo [...]. Ao considerar uma intenção, esse conceito vai permeiar todos os princípios formativos dando um direcionamento claro e objetivo, mas também repleto de subjetividades que acompanham o sentido de transformação. Transformar, por si só, apenas refere-se a uma mudança, mas não direciona nem fomenta um intuito. Assim, a intencionalidade transformadora se enriquece de sentido na interseção com os outros princípios, que por sua vez a orienta e direciona. Sob a perspectiva desse princípio é possível observar como todos eles possuem uma forte dialogia entre si o que os torna essencialmente complexos. Se a intenção é a transformação então parte desse processo pode não ser compreensível, pode ser caótico e irracional. Penso que passar pela transformação de forma coletiva pode gerar o “inextricável” quando não soubermos mais diferenciar que conteúdos são meus e quais são dos outros no processo. Cada um existe como partes indivisíveis do todo, que no caso, se constroem no todo do ambiente educativo na “ComVivência Pedagógica”. O transcurso da experiência requer uma ampliação da percepção para fora da zona de conforto, sob outros tempos e espaços possíveis, saindo do controle do que vai acontecer (ansiedade) e se focar no que pode vir a acontecer (espontaneidade). Nessa perspectiva, a transformação também precisa alcançar a relação com o tempo da modernidade que aprisiona e aliena os seres humanos consumindo todos os seus recursos, inclusive o próprio tempo presente (EDER 2021 p.89, 90,91 Grifo nosso).

Princípio formativo **Indignação Ética**, pode ser compreendido da seguinte maneira:

este princípio carrega valores fortes de senso de justiça e empatia. Empiricamente, a indignação traz uma dimensão de revolta e ira, que ajustada na lente da ética desperta um sentido de revolta, mas com empatia e sensibilidade, necessários para superar a centralidade em si para o outro, e

provocar a indignação com as desigualdades socioambientais. A ética, num sentido de fundamentar valores sociais do ser humano, conduz a indignação para a construção do sujeito ético. Para a concepção de um presente harmônico é necessário respeitar e celebrar os que vieram antes e suas contribuições. Em um primeiro momento, é possível que esse princípio possa gerar certa angústia quando sensibilizar as pessoas porque ele toca em lugares de revolta e indignação. Assim, é necessário equilibrar e alinhar a indignação e o senso ético a fim de que os sentimentos despertados pelas injustiças socioambientais possam se tornar uma energia potencial para a transformação individual e coletiva. Uma força transformadora com um viés de revolta, se reconhecendo no mundo, no outro, e na dor do mundo e do outro. A sensibilização aqui proposta requer que se trabalhe profundamente na alteridade de Freire dentro do arcabouço da experiência significativa de Larossa considerando que somos todos seres inacabados e, assim, passíveis de transformações ao longo de toda nossa existência. Uma indignação que nos mobilize eticamente e conduza a novos caminhos que abram outras possibilidades de nos relacionarmos com configurações menos degradantes (EDER 2021 p.92, 93 Grifo nosso).

O princípio formativo **Desestabilização Criativa** consoante com Eder (2021 p.94, 95 Grifo nosso),

a desestabilização e a transformação têm uma relação próxima porque ambos dependem da quebra de padrões e da desconstrução de certezas para fluírem como princípios. Empiricamente, passa a ideia de insegurança, de falta de apoio ou bases sólidas, como se desestabilizar pode ter um viés positivo? Podemos compreender a falta de estabilidade como um momento de atenção e reflexão profundos, de quebra de paradigmas e abertura para novas perspectivas. É o desenvolvimento do mundo com o auxílio de novas óticas por meio de uma estranheza desestabilizante e transformadora. Se desestabilizar gera incertezas que causam desconfortos, e aqui voltamos a transitar pela complexidade de Morin, passando por tudo que ainda não foi ordenado e codificado pela racionalidade. A desestabilização como ruptura do ordenado para o caótico pode ser bem impactante e causar certa confusão, bloquear em vez de gerar fluência, podendo se apresentar como uma “situação-limite”, porém, dentro da dimensão da criatividade o sujeito é impulsionado a encontrar novos sentidos e caminhos, talvez nunca antes pensados, podendo, durante o processo, alcançar um “inédito-viável” e se consolidar como uma esperança crítica. É no momento de ruptura de certezas que se desvela o despertar da criatividade no encontro com outras saídas e possibilidades fora do pensamento padronizado. Ao se criar estranhamento sobre as próprias convicções imediatamente se abre para vivenciar o inédito viável e mergulhar numa experiência repleta de significados, abraçando as incertezas na busca por outros modos de vida e relações, para chegar a uma

transformação criativa de si e do grupo, nos assumindo como sujeitos de nossas próprias histórias.

Em linhas gerais a proposta da ComVivência Pedagógica pode ser compreendida como a possibilidade de uma imersão em um ambiente diferente do que as pessoas – discentes e docentes, estão habituadas a viverem, por exemplo, uma aldeia indígena, ou comunidades ribeirinhas, ou quilombos. Possibilitar intencionalmente aos educadores uma vivência e experiência em um espaço alternativo, diferenciado, em meio a natureza, para que haja uma desconstrução de paradigmas ocidentais e se propicie a partir dessa experiência de uma nova maneira de se posicionar na vida em relação a nossa forma de ser e estar com natureza. Para maior compreensão e amplitude da ComVivência Pedagógica e seus cinco princípios formativos, recomendamos a leitura do livro, **Educação ambiental e a “ComVivência Pedagógica”: emergências e transformações no século XXI**. Organização do Prof. Dr Mauro Guimarães, Editora Papirus, 2022.

A proposta da ComVivência Pedagógica dialoga com a epistemologia do Bem Viver e com as pedagogias indígenas. Essa interlocução em forma de tríade, se escabece em bases firmes, mas não gessada; em consonância, contudo sem generalização; virtuosa, entretanto não romantizada. Como já abordamos no texto, por diferentes pensadores, o Bem Viver nos aponta possibilidades outras de modos de vidas com cooperação em detrimento competição desvairada de nossa espécie. Subscreve Gudynas (2023) que o Bem Viver envolve um complexo de ideias que está sendo forjado como reação e alternativa aos conceitos convencionais de desenvolvimento. O Bem Viver é uma expressão que está adquirindo vários sentidos que exploram novas perspectivas criativas tanto no plano das ideias como na práxis.

O Bem Viver não pode ser reduzido ao **bem-estar ocidental**. Deve alicerça-se na cosmovisão, por exemplo, dos povos indígenas, onde a luta por melhores condições sociais é uma categoria em permanente (Re)construção e (Re)produção. Nesse ponto de vista, demanda um questionamento substancial às ideias contemporâneas de desenvolvimento e, em especial sua conexão com o crescimento econômico. É pertinente compreender que, nem sempre a

lógica do crescimento econômico busca resolução dos problemas da pobreza, da exclusão e, menos ainda se preocupa com suas famigeradas práticas que acarretam severos impactos sociais e ambientais.

Gudynas (2023) aponta a existência de um ponto central na formulação do Bem Viver, que se encontra no campo da crítica ao desenvolvimento capitalista contemporâneo e na ânsia pelo progresso. Assim, questiona-se, por exemplo, a racionalidade do desenvolvimento atual, sua ênfase nos aspectos econômicos e no mercado, sua obsessão pelo consumo e o mito do crescimento exponencial, a qualquer custo. Outro conjunto de crítica está direcionado ao modelo de desenvolvimento que aponta para as diferentes concepções em disputa. Por exemplo, questiona-se duramente a ênfase convencional de entender o bem-estar unicamente como um assunto de rendimentos econômicos ou posse material ou que só se pode resolver no/com a lógica do mercado. Nessa conjuntura, o Bem Viver põe o acento na qualidade de vida, no entanto não a reduz ao consumo ou à propriedade de bens materiais. Também se questiona o reducionismo de apresentar o desenvolvimento apenas como crescimento econômico e se alerta para sua inviabilidade, uma vez que, os recursos naturais são limitados e a capacidade dos ecossistemas de lidar com os impactos ambientais também é pequena.

Emerge então, proposições com outras concepções investigativas que tensionam as armadilhas paradigmáticas incrustada nas ideologias arrogantes da modernidade, que subestima atores e saberes, justifica a homogeneização e almeja silenciar às diferenças. Diante disso, instigados a buscarmos outros caminhos com possibilidade de intervenção no exposto, nos incorre o estudo das concepções indígenas, sua epistemologia do Bem Viver e pedagogias – por meio das literaturas indígenas, que reconhecemos decolonial e contra hegemônica ao modelo formativo acrítico e colonizado de educadores ambientais.

Nossas indicações:

- Livro: **Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico**

brasileiro. Autor, André Fernando Baniwa. Editora, UFPR;

- Filme: **Hotel Ruanda.** Dirigido por Terry George, ano 2004.

FEITO PÁSSAROS COLORIDOS, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: completar sem finalizar os voos

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.

(Ailton Krenak)

A proposta da inserção da epistemologia do Bem viver e das pedagogias indígenas, por meio das suas literaturas, numa perspectiva decolonial, fomenta as discussões e tensiona o modelo dominante que institui a formação/ação de educadores ambientais, esse foi o objetivo precípua desta tese. Em todo o texto busquei argumentar sobre a importante empreitada de refletir sobre outros conhecimentos e sujeitos outros e suas contribuições pedagógicas. Coloco-me como docente e pesquisadora que, refuta a formação de educadores ambientais em perspectiva tradicional instituída em sua prática instrumental e reducionista. Percebo na perspectiva decolonial como uma possibilidade de intervenção no modelo formativo tradicional eurocêntrico e, que busca espaço para posicionamento propício para desconstrução de matrizes dominantes. Legitimo um agente formador, com sensibilidade crítica que consiga dialogar com outros saberes, sem excluir saberes tradicionais e científico, ou priorizar conhecimentos e sujeitos.

A formação aqui defendida tem a pretensão de situar a práxis docente para além do fazer pedagógico, ou seja, sujeito apto a assumir o papel de educador comprometido com as possíveis transformações dos atores, do coletivo, e com ressignificações das reflexões e ações que norteiam nossas relações com o ambiente. A tese e minha postural autoral pelo tema é instigada pelo pressuposto da Educação Ambiental direcionada aos valores sociais, a ética, a

arte, a política, a cumplicidade entre os seres, a amorosidade e o sentido de pertencimento à natureza que se contrapõem ao princípio da apropriação da mesma.

Compreendo o modo de ser/estar no mundo das epistemologias dos povos indígenas, como as teias pedagógicas das sábias aranhas arquitetas. Os seus fios se entrelaçam ao sagrado, a afetividade, a estética, a poética, a política, aos saberes ancestrais, a preservação ambiental e, essas conexões se articulam aos seus processos educativos que podem dialogar com conhecimento científico. O sentido de ser e pertencimento ao mundo é extensivo, sociológico e dialógico. Essas acepções mobilizam esses povos em busca de seus mais diversos interesses e desejos, sejam ancestral e/ou contemporâneo. Percebo a necessidade eminente da **autoperformance** enquanto pessoa, que integra autoconhecimento, auto-responsabilidade, autocritica, autorrespeito, autoestima e a percepção das próprias vulnerabilidades. Essa pode ser a ponte entre nós e os outros, nossa relação como ser no mundo. Sem a percepção do que somos ou como estamos, o embaraço pode se estabelecer nas relações outras e gerar dificuldades de amplitude no olhar como educadores decolonial. Como exposto em toda a tese, a cosmovisão indígena nos aponta meios de reconstruir pontes que possibilite outras práticas pedagógicas, interversões no modo eurocêntrico e capitalista que a educação ainda arrasta.

Ao logo desta e de outras pesquisas, a parti das leituras, da ComVivência Pedagógica, das Rodas de Conversa e de todas as trocas de afeto e saberes, constato a relevância da proposta de inserção epistemológica/ pedagógica indígenas como e aportes conceituais nos currículos das licenciaturas. Como graduada em duas licenciaturas, minhas experiências discentes apontam as insipientes implantações nos currículos dos conhecimentos e história indígenas. Constatou essa invisibilidade das temáticas indígenas nos currículos, como uma problemática que compromete a formação de educadores e reproduz estereótipos danosos sobre os povos originários. Penso que essa problemática é prejudicial não só para educadores e discentes, sobretudo, para sociedade brasileira que desconhece as potencialidades que há nas

culturas indígenas. Percebo-me privilegiada por desejar e investir em conhecer mais sobre os povos indígenas, com os quais me identifico e edoco meu Corpo/Sentir, minha Mente/Apreender e meu Espírito/Sonhar.

Relacionada a Pedagogia Indígena ou do Parente, a qual o recorte escolhido foi a Pedagogia do Parente Munduruku – Educação para Sentir (no corpo), Educação para Apreender (na mente) e Educação para Sonhar (no espírito), avalio como significativa e justifico minha posição. As concepções de Daniel Munduruku atribuídas aqui como Pedagogia do Parente Munduruku, não intenta oposição ou superioridade as demais pedagogias de outros Parentes. Meu olhar para elas, se deu a partir das leituras de suas obras, daí as percebi como aporia aos desencantos que nossa sociedade nos impõe.

Visualizo a Pedagogia no Corpo, na Mente e no Espírito como uma promissora fonte de conhecimento sensível, crível, crítico e que como sugere Krenak na epígrafe, nos inspira refletir que se há quedas – e existem, carecemos de criatividade para construir paraquedas coloridos. Não digo com isso, uma declaração romantizada, contudo afirmo a importância de **esperançar**, pois me inspiro na premissa do Pastor Vitão – da igreja Batista Lagoinha Niterói, que **ainda é muito cedo para ser tarde demais**. Se caímos na ideia fatalista do abismo total, o sentido de educadores decolonial, que nos fortalece na luta por transformação, teria se dissipado de nós e tudo que eu, você e NÓS, escrevemos e lemos nesta tese – e em outras, não faria sentido o empenho.

As literaturas indígenas, e suas multifases, sejam como proposta teórico-metodológica, política, fonte identitária, como contação de histórias, espiritualidade, arte, preservação ambiental e processos pedagógicos, têm mérito inquestionável **como e para** além de recursos pedagógicos. Minhas práticas docentes, que consiste em exercício no Ensino Fundamenta I, II, Ensino Médio, Superior e Pós-graduação, as literaturas indígenas substanciaram minhas atuações. Esta minha experiência com as literaturas indígenas como referencial teórico em meu fazer pedagógico, me conferiu o prêmio de vencedora do concurso de literatura, chamado

Curumim, no ano de 2016. O concurso foi realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. É necessário contextualizar esse concurso nacional, visto sua relevância para mim e todos vencedores do prêmio. O Concurso FNLIJ Curumim, Leitura de obras de Escritores Indígenas, se apresenta como edital público anual, para professores em exercício, entre as normas consta a elaboração de um texto dissertativo acerca da prática docente com a utilização de livros autores indígenas. Tal concurso é uma das comprovações da viabilidade das literaturas indígenas como referencial teórico-metodológico em sala de aula e nas pesquisas.

Pensar em educação ambiental decolonial me interpela pontuar que as concepções indígenas, são por essência protetoras ambientais. Para os povos indígenas, a proteção do ambiente é como respirar, eles são educadores ambientais por excelência, bem antes de nossas pretensões em debater ou cunhar a Educação Ambiental e suas diferentes vertentes conceituais. Infelizmente, desconsideramos o protagonismo indígena na luta por proteção socioambiental. Até discutimos sobre tal protagonismo, todavia ainda carecemos de avançar na práxis. Corrobora com minha proposição a intenção de reconsiderar e relembrar a importância do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, sistematizado por educadores ambientais de distintos países, entrementes ao Fórum Paralelo à Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO 92 ou Rio 92. O evento foi realizado na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1992. O documento explicita no item II que:

a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue [...] A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento (BRASIL, 1992).

Portanto, já na ECO 92 (há mais de 31 anos) os povos indígenas e seus aliados chamavam a atenção para a importância da biodiversidade e sua complexidade e da

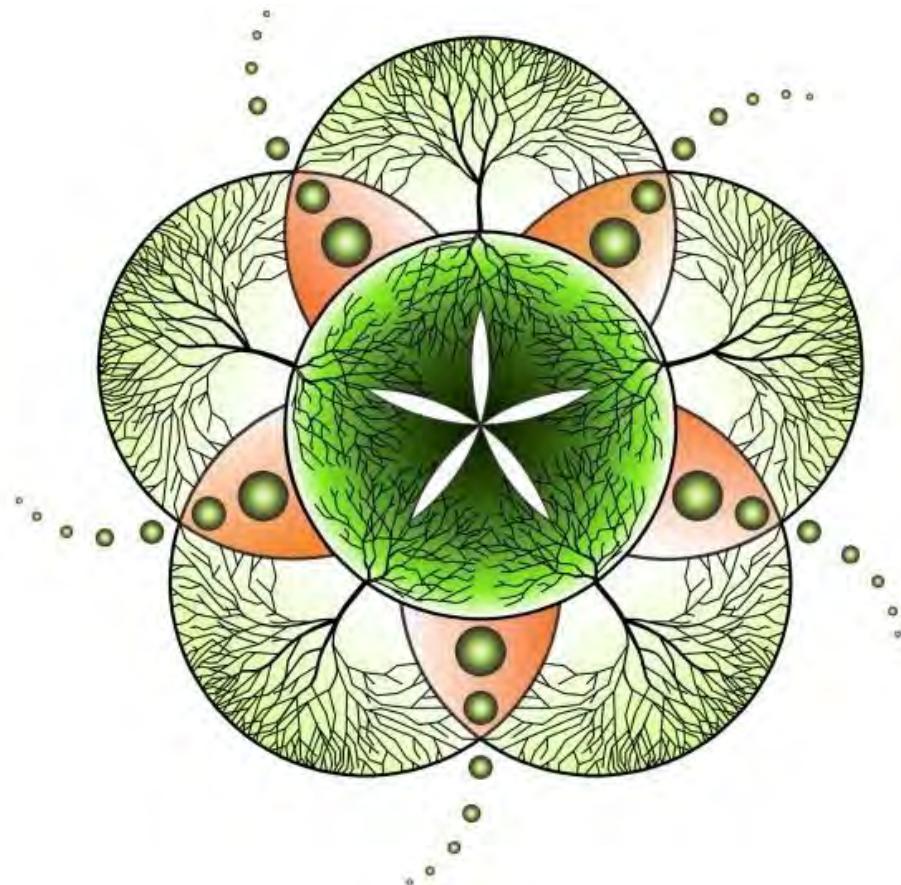
necessidade de preservá-la. Pois, sem as florestas, rios, animais, plantas, seres outros, sem os povos indígenas o que seremos? Como serão os nossos dias? Haverá alguma perspectiva de futuro global? A formação docente, as pesquisas educacionais não são neutras ou esvaziadas de ideologias e esses questionamentos são cruciais para os movimentos de rupturas paradigmáticas dominantes. Subsiste ainda na formação docente o etnocentrismo, preconceito e desconhecimento de outras formas de conhecer, pensar, de produzir saberes, conforme apontou Lévi-Strauss em seu clássico “*La Pensée Sauvage*” (1962).

Desse modo, a formação/ação de educadores ambientais que legítimo, não está fundamentada nas ideias da modernidade insana, no neoliberalismo, no cientificismo ocidental que prioriza a hegemonia epistemológica da modernidade entre as espécies, que traz inúmeros ranços do Positivismo. Que elege o progresso a qualquer custo como prerrogativas para satisfação humana, em detrimento da epistemologia do Bem Viver indígena. Por falar em progresso, penso que nossa desvairada corrida por ele, vem alterando a direção. Não sei afirmar a partir de quando essa alteração se deu, mas percebo que de tanto corrermos atrás do progresso, ele passou a correr atrás de nós. Creio que com o progresso a nossa espreita, estamos suscetíveis as suas investidas e não vejo nossa possibilidade de vitória. O progresso a qualquer custo, nos mostrou que não conseguimos dominar a natureza e que ela está revindicando seus direitos e nossa dívida com ela é impagável. Os grandes problemas climáticos, por exemplo, apontam o custo do progresso irresponsável. O grande avanço tecnológico/digital que nos beneficiam hoje, pode ser o mesmo que não dominaremos em um futuro próximo. Em uma sociedade onde as mídias sociais dominam nosso tempo e impõem novas formas de relações humanas, podemos observamos o crescente números de pessoas deprimidas, dos suicídios e das doenças psicossomáticas. Questiono: seria o alto progresso e a alta tecnologia as saídas de emergência ou mergulho no vazio existencial de nossa espécie? Quanto seremos bons alunos do equilíbrio das nossas buscas?

Nesse contexto, com inúmeras reflexões e ponderações, vejo com incômodo a contradição que permeia a formação de educadores ambiental, em nível superior e de pós-graduação, em relação a obrigatoriedade do ensino da cultura/história indígena e afro-brasileira, tendo em vista, que neste ano a Lei Federal 11.645 (BRASIL, 2008) completa 16 anos. Compreendo então, a importância de fomentar os debates sobre a relevância dessas epistemologias/pedagogias dos povos indígenas, com engajamento através de tentativas intervir na formação docente, sob outra perspectiva capaz de romper com a armadilha paradigmática, como adverte Guimarães (2016).

Nesse entendimento, comprehendo que esta tese apresenta grande relevância epistêmica e pedagógica com consistência suficiente para fomentar o debate sobre a crise civilizatória da modernidade. Ratifico a grandeza das literaturas indígenas e outros movimentos – como já citados, como reconfiguração de encontros entre o homem e a realidade, a imaginação, a poética, a sociopolítica, a história, as ações formativas e a natureza. Nessa acepção, os livros – de escritores indígenas e aliados, ou outro material impresso, audível ou visual é sempre uma submersão do homem ao processo histórico hostil, é sempre cheio de intencionalidades e que demarca o lugar de fala do autor e/ou seu grupo social. Cabe assegurar que a proposição da tese aponta conexão dissociável – entre outras, epistemologia e pedagogia indígena, Bem Viver indígenas e os cinco princípios formativos da ComVivência Pedagógica – veja figura 19 representativa dos cinco princípios formativos.

Figura 19 – Os cinco princípios formativos da ComVivência Pedagógica



Fonte: EDER, 2021.

Nesse sentido, considero que as literaturas indígenas nos apontam de maneira consistente o modo de ser/estar no mundo dos povos originários, suas pedagogicidades e suas relações estruturantes de uma realidade vivida que tensiona a crise civilizatória da modernidade. Ressalto que as literaturas indígenas contribuem na ruptura e construção de uma necessária transição paradigmática necessária para enfrentarmos os graves contextos ambientais, como as mudanças climáticas, por exemplo. Nessa reflexão, não carece dúvidas que o leitor crítico pode ser considerado um subversor aos interesses à ordem estabelecida.

Coparticipo com Munduruku (2010), sobre o encantamento pelo processo educativo ao modo indígena de socializar conhecimentos e a concepção holística da educação, que as literaturas indígenas nos apresentam.

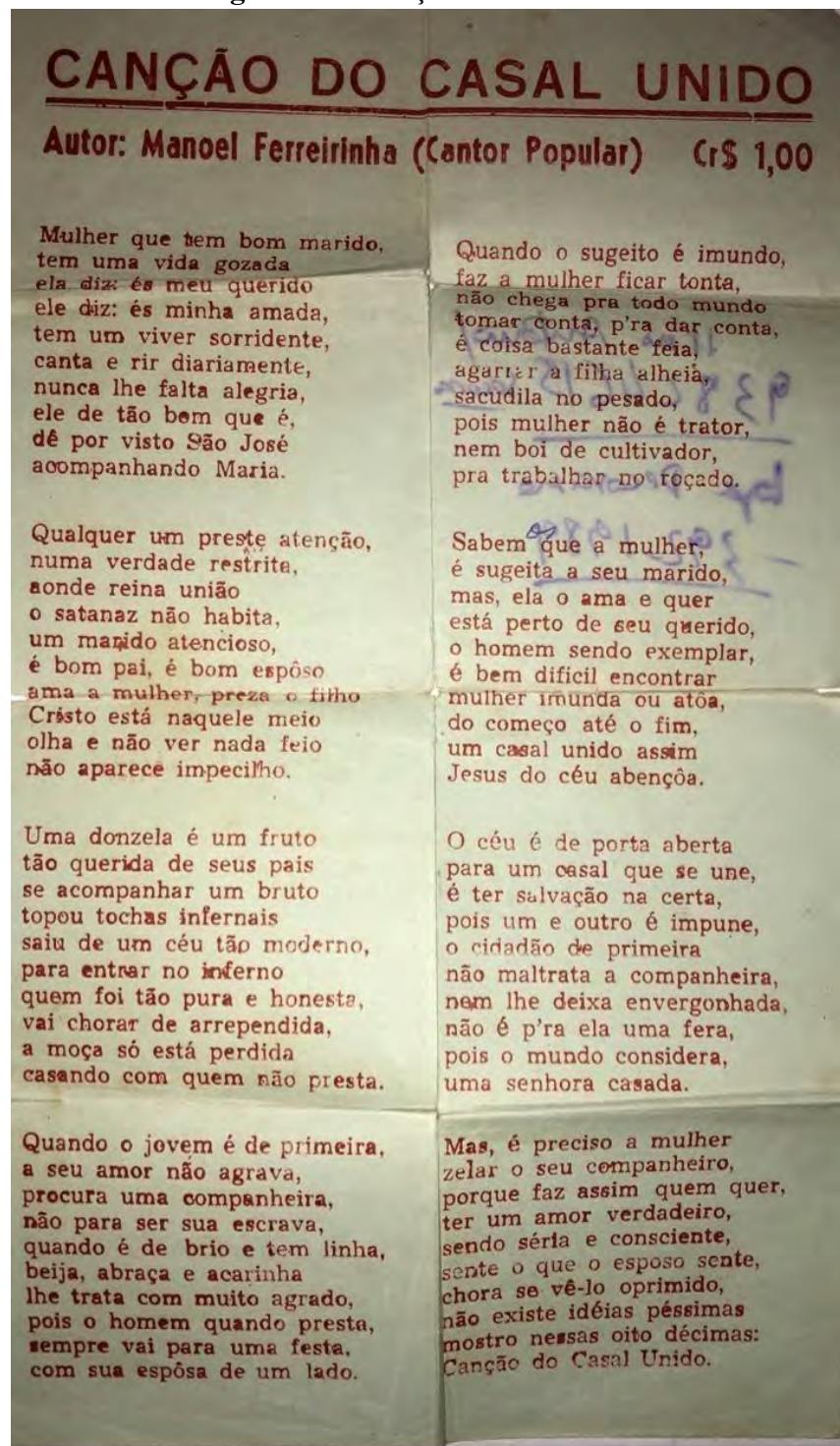
Disposta na busca pela inserção de outras epistemologias/pedagogias aos processos formativos dos educadores ambientais, pactuo com Arroyo (2014) ao pontuar que, os movimentos negros, indígenas, quilombolas, em sua diversidade de ações e fronteiras de lutas, repõem a centralidade da raça e da etnia, da identidade racial e étnica em nossa formação. Suas pedagogias passam pelas desconstruções do caráter racista branqueado de padrão saber e poder, que almeja inferiorizar ou desqualificar sujeitos e coletivos. Há, no entanto, na riqueza de ações coletivas a construção de outros conhecimentos, outras formas de pensar os **Outros** e os **Nós** e **Outras Pedagogias** de formação de outros sujeitos sociais, políticos e humanos (grifos meus).

Ambiciono que esta tese de alguma forma, alcance pessoas com espíritos – como o meu, sonhadores e disponíveis para lutar com ética e dignidade pelo Bem Viver comum. Não sem propósito Kazand'wyn, vivencia o sentido do meu nome, sonho. Sonho alto; com coragem e intensidade, sem desprezar a leveza; sonho com o cosmo pois nele, os paraquedas coloridos fazem total sentido, lá vejo com clareza, novos projetos, condições de realizações dos anseios, o lugar do sonho que pode ser libertador e acolhedor. Sonhe! A literatura me encanta como pássaros coloridos, que sabiamente cantam, se calam quando desejam, procriam em seu tempo, voam e não deixam assinaturas em suas revoadas, são educadores sem a necessidade de certificação, são apenas pássaros, os meus são coloridos e apreciam voos em tempos chuvosos. Antes dos meus sonhos, com pássaros coloridos e com a literatura, meu avô⁷³ já sonhava, compunha cações veja a figura 20, cantava repente, escrevia poesia e vivia a

⁷³ Manoel Ferreira Sobrinho (1907-1978), nasceu e morreu no Sítio Zé velho/ Queimadas – PB. Manoel, nunca frequentou escola, aprendeu ler em casa, com um dicionário. Era agricultor, artista popular no campo da escrita e canto dos diferentes estilos, por exemplo, forró e repente. Lamento não o ter conhecido, mas imagino que ficaria feliz ao saber que teve sua primeira neta, aluna de Universidade Pública e com raízes na arte e literatura. Obrigada meu avô, por seu dom de artista popular.

Arte e seus encantos. Voe!

Figura 20 – Canção de meu avô materno



Fonte: EVARISTO, 2023.

Finalizo esta tese, contudo não as reflexões e nem as lutas pelos objetivos propostos e outros que surgirão no encontro, nos desencontros, no constante e efêmero trânsito no entre-mundos. Meu convite é que não nos esqueçamos de todas violências físicas e simbólicas sofridas pelos povos indígenas, mas que possamos de algum modo impedir tais repetições.

Argumento que a epistemologia do Bem Viver indígena, é possível ser uma práxis em nossa sociedade, porém, penso que precisamos descolonizar nossos Corpos, Mentes e Espíritos. Sem a descolonização como citei, não conseguiremos construir paraquedas coloridos como nos sugeriu Ailton Krenak. É pertinente registrar que, já podemos vislumbrar o colorido do protagonismo indígena na atual esfera política, nesse início de 2023, com indígenas eleitos; uma Ministra⁷⁴ indígena, Sonia Guajajara e outra indígena como Presidenta⁷⁵ da FUNAI, a indígena Joenia Wapichana. Que tenhamos a humildade necessária para aprendermos com outros sujeitos, outras pedagogias, com as miudezas como sinaliza Manoel de Barros. Sugiro um livro e um filme para outras reflexões:

- Livro: **O lugar onde a terra descansa.** Autor **Ailton Krenak.** Editora Petrobras,
2000.
- Filme: **Rama Pankararu, o filme.** Com roteiro e produção de Bia Pankararu e Pedro Sodré, 2022.

⁷⁴ Novo Ministério Indígena - ou Ministério dos Povos Originários - criado pelo presidente eleito Lula (PT), eleito democraticamente em 2022. Fonte: <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2022/12/29/sonia-guajajara-nova-ministra-do-ministerio-dos-povos-indigenas-de-lula.htm>

⁷⁵ Fonte: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/01/02/quero-total-autonomia-para-os-povos-indigenas-diz-nova-presidente-da-funai.ghtml>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. **O ensaio como forma.** In: COHN, Gabriel. (org.). Theodor W. Adorno. Tradução Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 54).

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

AMANTE, Vandreza. 13 mulheres indígenas falam sobre as violências que enfrentam em seus territórios: **Mulheres indígenas das cinco regiões do país relatam as violências de gênero contra as quais se insurgem.** Disponível em:

<<https://catarinas.info/21diasdeativismo-a-luta-das-mulheres-indigenas-pelo-pais/>>. Acesso em 8 nov 2022.

APIB. **Governo da morte:** Bolsonaro tenta utilizar a guerra na Ucrânia para massacrar os povos indígenas. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2022/03/07/governo-da-morte-bolsonaro-tenta-utilizar-a-guerra-na-ucrania-para-massacrar-os-povos-indigenas/>>. Acesso em 16 mar 2022.

BANIWA, Gersem. **É preciso superar a epistemologia colonial.** III Congresso Internacional Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina/ UFG. Disponível em: < <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>>. Acesso em 16 nov 2022.

BARZOTTO, Leoné Astride. **Interfaces Culturais:** The Ventriloquist's & Macunaíma [Tese de Doutorado], Londrina. 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: Mitos e Fatos**, Trad. Sérgio Milliet, São Paulo, Círculo Do Livro 1986.

BENSE, Max. **Ünber the essay und saine prosa**. Berlin: Merkur I, 1947.

BENTES Ariel. **Como o feminicídio de indígenas se tornou uma realidade invisibilizada no Brasil**. Amazônia Real, 26 de dezembro de 2021. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2021/12/26/como-o-feminicidio-de-indigenas-se-tornou-uma-realidade-invisibilizada-no-brasil#.Y2bf2d6vjLs.whatsapp>>. Acesso em 8 nov 2022.

BONIN, Iara. O Bem Viver Indígena e o Futuro da Humanidade. Disponível em: <<https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade/>>. Acesso em 22 nov 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L9394.htm> Acesso em: 10 mai.

_____. Ministério da Educação. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, junho de 1992. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2018.

BRASILIENSE, Correio. **‘Índio do buraco’ é sepultado em sua terra, em Rondônia, após 74 dias**. Disponível bem: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/11/5049698->>

[indio-do-buraco-e-sepultado-em-sua-terra-em-rondonia-apos-74-dias.html](#) . Acesso em 29 out 2022.

BRASIL, BBC News. **O que é 'gaslighting', a palavra do ano do dicionário em inglês Merriam-Webster:** manipulação psicológica é a marca principal do gaslighting. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-63802313>>. Acesso em 06 nov 2022.

BEHR, Héloïse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJON, Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia. **Momentos da ficção brasileira.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017.

BONNICI, Thomas. **O Pós-colonialíssimo e a literatura.** Maringá: Eduem, 2000.

BUENO, Samira (Coordenação). Violência contra mulheres em 2021. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>>. Acesso em 8 nov 2022.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. “O recado da mata”. In: D. Kopenawa & B. Albert. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena. Mana, Rio de Janeiro. v.2 n.2. 1996.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil,** São Paulo, Global, 2001.

CRUZ, Fabiane Medina da. Feminismo indígena ou Nhandutí Guasu Kunhã: A rede de mulheres indígenas pelos direitos ancestrais e reconhecimento ético. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando, (Orgs.). **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:** autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 b.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termos estético-literários.** Revista Scripta, v. 24 n. 50, 2020a. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23803>>. Acesso em: 29 dez 2020.

_____(Orgs.). **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:** autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 b.

DERRIDA, Jacques. Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DORRICO, Julie [et. al.] (orgs.). Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

ESBELL, Jaider. Literatura indígena brasileira contemporânea: Autoria, autonomia e ativismo – o que dizer e para quem? In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando, (Orgs.). **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA:** autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 b.

EDER, Sofia. **A Bioconstrução no ambiente educativo de formação de educadores**

ambientais críticos: um modo de confrontar a hegemonia em novas sociedades possíveis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2021. p.208.

EDER, Sofia. **Imagen ressignificada baseada no desenho de EVARISTO 2021.** Seropédica/RJ. 2021b.

ESTERMANN, Josef. El vivir bien y su potencial utópico. In: CONDORI, Víctor C. et al. **Vivir bien:** contextos e interpretaciones. La Paz: ISEAT, 2013.

EVARISTO, Rosinere. Foto de arquivo pessoal, 2006.

_____. Rosinere. Foto de arquivo pessoal, 2020.

_____. Rosinere. Foto de arquivo pessoal, 2022.

_____. Rosinere. Foto de arquivo pessoal, 2023.

FARIA, Jeniffer de Souza. **Foto do arquivo pessoal.** Lavras Novas/MG, 2013.

FILHO, Ricardo Lessa. **Querido índio de Ti Tanaru ou uma carta ao mundo “civilizado”.** Disponível: em: <https://www.academia.edu/40246152/_Livro_UFMG_Querido_%C3%ADndio_de_Ti_Tanaru_ou_uma_carta_ao_mundo_civilizado_>. Acesso em: 20 out 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. Enilce Rocha e Lucy Magalhães, Juiz de Fora: UFJF, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIULIETTJ, Ana Maria *et al.* **ESTUDOS EM “SEMPRE-VIVAS”: TAXONOMIA COM ÂNFASE NAS ESPÉCIES DE MINAS GERAIS, BRASIL**. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/abb/a/Pyg8pL9CjyYSHP9dFstvcXt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: em 6 nov, 2022.

GRANIER, Noeli B. **Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 167. 2017.

GRAÚNA, Graça. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

_____. **Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos**. Disponível em: <<http://tecidodevozes.blogspot.com/p/artigos.html>>. Acesso: em 25 out 2012.

GUDYNAS, Eduardo. **Bem-Viver**: Germinando alternativas ao desenvolvimento. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 4 jan 2023.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Q. de. Outras Epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, Ed. Especial, julho/2016. Disponível em: <<http://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>> Acesso em: 20 ago 2016.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** São Paulo: Papirus, 2011.

HINKELAMMERT, Franz. A maldição que pesa sobre a lei: as raízes do pensamento crítico em Paulo de Tarso. São Paulo: Paulus, 2012.

JECUPÉ WERÁ, Kaká. **A sociedade não está conseguindo dormir, quanto mais sonhar.** [Entrevista concedida a] Anna Ortega. Jornal da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/kaka-wera-jecupe-a-sociedade-nao-esta-conseguindo-dormir-quanto-mais-sonhar/>>. Acesso em: dez 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um Xamã Yanomami.** 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. **Bem viver: um aprendizado para a humanidade.** IHU On-line, São Leopoldo, ano 10, nº 340, ago, 2010.

KOTHE, Flávio R. **Autoritarismo e Universidade.** [imeo]. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

KRENAK, Ailton. **Narrativa Krenak: O eterno retorno do encontro.** 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/narrativa-krenak-o-eterno-retorno-do-encontro/>> Acesso em:

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª Ed. São Paulo Companhia das

Letras, 2019.

LEITE, Tainah Victor Silva. 2013. **Imagens da humanidade**: metamorfose e moralidade na mitologia Yanomami. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/mana/a/3msbkC5LmVw3rhqJwPwXHrD/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez, 2021.

LEFF, Enrique. (org.). **A Complexidade Ambiental**. Blumenau, Cortez/Edifurb, 2003.

_____. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Revista Educação e Realidade**. Rio grande do Sul, v. 34, n. 3, 2009.

LEMOS. Roma, G. Entrevista o Professor Daniel Munduruku. In: **Pedagogia em Foco**. Nov. de 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ent02.pdf>>. Acesso em: 21 jan 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **La Péense Sauvage, Parigi, Plon**; trad. it. Il pensiero selvaggio, Milano, Il Saggiato-re, 1962.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; MARANDOLA JR, Eduardo. **VOZES SELVAGENS": Ecoando a literatura indígena**. Revista da ANPEGE, Dourados - MS. v. 16. n. 31, p. 228 - 242, ANO 2020.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. Hanna Limulja: **a forma única como os yanomami sonham, assim como todo o universo deles, está sob ameaça**. [Entrevista concedida a] Leonardo Neiva. Revista Gama. Disponível em: <[Hanna Limulja fala da cultura yanomami a partir de seus sonhos — Gama Revista \(uol.com.br\)](#)>. Acesso em 13 nov 2022.

MBOESSARA, Josenice Souza França. **O que os indígenas acham da representação do índio na Literatura Brasileira e no Livro Didático.** Entrevista concedida a Rosinere Evaristo. Dissertação (mestrado em educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, p. 151. 2013.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **DOCUMENTOS E DEBATES: O que é um ensaio-teórico?** Revista de Administração Contemporânea. Abr 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt>>. Acesso em: 13 abr 2022.

MINDS, Made for. **Coronavírus:** Brasil tem 3.459 mortes por covid-19 em 24 horas. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-br/brasil-tem-3459-mortes-por-covid-19-em-24-horas/a-57206967>>. Acesso em: 14 abr 2021.

MIRIM, Werá Jeguaka. **RAP ANCESTRAL:** Ao unir ativismo e ancestralidade, o rapper guarani Owerá transforma a música em ferramenta para afirmar a identidade indígena. [Entrevista concedida a] Luiz Felipe Stevanim. Fundação Osvaldo Cruz. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/rap-ancestral>>. Acesso em; 03 jan 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2^a ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MONTAIGNE, Michel E. de. **Ensaios**. Volume 1. Trad. De Sergio Milliet, 2 ed. Brasília: Hucitec, 1987.

MONTEIRO, André. **Iracema**: História e f(r)icção. *Locus: Revista De História* 17 (1) 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20328>>. Acesso em 8 nov 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: UKA, 2010.

_____. Daniel Munduruku. In: WERÁ, Kaka (org.). **Tembeta**. Rio de Janeiro: Azouge, 2018.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristina. (orgs) **Antologia Indígena**. Cuiabá: Palavra de Índio-SEC, 2009.

MUSEU DO ÍNDIO. Site. Disponível em:

<<http://museudoindiorj.blogspot.com/2013/12/arquitetura-guarani-no-novo-espaco-do.html>>. Acesso em 25 mar 2020.

NOVO	JORNAL.	Site.	Disponível	em:
< https://www.novojornal.com.br/wp-content/uploads/2022/08/capa-reproducaodvcxg.jpg >				
Acesso em: 12 nov 2022.				

OLIVEIRA, Luciana de. **Bro Mc's rap indígena**: O pop e a constituição de fóruns cosmopolíticos na luta pela terra Guarani e Kaiowa. *Revista Eco pós – RJ*. v. 19, n. 3, p. 199-220, ano 2016.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial**: Conceitos

para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Boletim Historiar, v. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon - Palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando, (Orgs.). **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020 b.

PAULA, Marcela Magalhães. **Entre cafres e cafajestes: relações afetivas entre colonizadores e colonizados na formação do Brasil**. Caderno de Literatura Comparada N.º 29 – 12/ 2013 | XX-XX – ISSN 1645-1112. Disponível em: <<https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/163>>. Acesso em: 4 nov 2022.

PINTO, José Alcides, **Os Verdes Abutres Da Colina**. Fortaleza, EDUFC, 1999.

PODER, O. Europa em guerra: Rússia ataca a Ucrânia. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/internacional/russia-ataca-a-ucrania/>>. Acesso em: 15 mar 2022.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

PREFEITURA DE MORRO DO CHAPÉU. Portal. Disponível em: <<https://morrodochapeu.ba.gov.br/portal/portal/viewnoticia/1763>> Acesso em: 28 dez 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. São Paulo, v. 37, n. 17, 2002.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza;

MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Sidarta. **A urgência de sonhar generosamente: crise civilizatória. Outras mídias.** Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmídias/sidarta-ribeiro-a-urgencia-de-sonhar-generosamente/>>. Acesso em 13 nov 2022.

_____. **É hora de reprender a arte de sonhar com os xamãs.** [Entrevista concedida a] José de Paiva Rebouças. Revista *Ihu On-Line*, publicada por Agecom/UFRN. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/614825-e-hora-de-reaprender-a-arte-de-sonhar-com-os-xamas-nativos>>. Acesso em dez 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discours sur les Sciences et les Arts: in **Oeuvres Complètes**, Vol. 2 Paris: Seuil, 1971.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SALDANHA, Nelson. **Filosofia, povos, ruínas:** páginas para uma filosofia da história. Rio de Janeiro: Calibân, 2002.

SALVADOR, Angelo D. **Método e técnicas da pesquisa bibliográfica:** elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Salinas Editora, 1971.

SANTOS, Margarete Nascimento dos. **ENTRE O ORAL E O ESCRITO: a criação De uma oralitura.** BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras n.01, dezembro de 2011.

SANTOS, Tiago Moreira dos. **Tanaru, o “índio do buraco” que viveu protegendo a**

floresta: Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/tanaru-o-indio-do-buraco-que-viveu-protegendo-floresta>>. Acesso em 13 nov 2022.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria de Paula.; NUNES, João Ariscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo, in: SANTOS, Boaventura Sous. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Porto: Afrontamento, 2004.

_____. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** 2009. p. 23-72

_____. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial.** Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. 1^a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018.

SEMARH, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Projeto Sempre-vivas Parque Municipal de Mucugê.** Prefeitura Morro do Chapéu/BA. Disponível em: <<https://morrodochapeu.ba.gov.br/portal/portal/viewnoticia/1763>>. Acesso em: 6 nov 2022.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 24, ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA,

Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Edna; Lucia da Silva e MENEZES; Estera MUSZKAT. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3^a ed. rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. **Terra Indígena Tanaru:** Área habitada por Isolado do Tanaru. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4570>>. Acesso em: 11 nov 2022.

SUESS, Paulo. **Elementos para a busca do bem viver (sumak kawsay) para todos e sempre.** Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>>. Acesso em: 30 set 2022.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Site. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4570>>. Acesso em: 21 dez 2022.

VALENTIM, Marco Antônio. **SONHO DE FOGO:** a Cosmologia onírica de Davi Kopenawa. Revista Peri, Santa Catarina, v. 13, n. 02, 2021.

VIANA, Cassia. **Poesia.** 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica.** La Paz – Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

XAMIRINHUPOTY, Valdelice Verón; REZENDE, Maria Aparecida. Nhande rekoha nhe'e

ayvu arandu: Para o bem viver da humanidade na cosmovisão kaiowá. In: **POVOS INDÍGENAS E PSICOLOGIA:** a procura do bem viver. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo, 2016.

APÊNDICE A: TCLE



UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE

JANEIROIE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
IM – INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu _____ portador do documento de identificação de número _____ autorizo a divulgação de meus textos obtidos através de entrevistas e imagens como fonte de pesquisa sob autoria de Rosinere Evaristo. As informações a seguir destinam-se a esclarecer que é necessário formalizarmos esta autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

1. A minha participação é totalmente voluntária;
2. Ancorado em uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva;
3. Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
4. Concordo e libero o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas.

() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontadeOU

() NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar da pesquisa e seus desdobramentos, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): _____

Tels:(_____) _____ E-mail: _____

_____, ___ / ___ / ___.

_____ ASSINATURA

_____, ___ / ___ / ___.

ASSINATURA do
responsável no caso de menores de
18 anos de idade

APÊNDICE B: GALERIA DE FOTOS COM ALGUNS INSPIRADORES DA PESQUISA



Davi Kopenawa, Daniel Munduruku e Rosinere Evaristo



Márcia Kambeba, Eliane Potiguara e Rosinere Evaristo

Recebimento do 16º Prêmio Curumim, 2016



Salão do Livro FNLIJ 2017/ 2019





ANEXO A: CODA

Querido índio de Ti Tanaru ou uma carta ao mundo “civilizado”

Ricardo Lessa Filho

TALVEZ FALAMOS porque temos um rosto. Em cada palavra ou em cada imagem, de certo modo, é o rosto quem se pronuncia. Mas também imaginamos. Talvez imaginamos porque nosso rosto tem uma parte inversa que sempre nos escapa, e porque este *rosto invertido* aparece em si mesmo como a impressão, interior, dos rostos que nos fizeram nascer e que perdemos: os rostos de nossos mortos. Assim, uma imagem de um rosto-dorso surge no breve instante de oitenta e sete segundos de registro visual e sonoro. Uma imagem que perdemos também: ela é um rosto de nossos mortos. O índio de Ti Tanaru, o único sobrevivente do último extermínio perpetrado contra sua tribo na década de 1990 por ruralistas na região Norte do Brasil.

A carta a seguir se propõe não a radiografar a história do extermínio indígena, senão atentar, na fragilidade e insuficiência que movem minhas palavras, para a tenacidade de uma vida violada em seu próprio habitat, em seu próprio mundo – porque mais do que herdeiros, os indígenas são os verdadeiros donos de qualquer *terra brasiliis*. Eles são os verdadeiros primitivos deste solo, e que se entenda o adjetivo primitivo aqui não somente (porque de fato também significa) como algo suspenso no tempo (fora de toda ideia de modernidade, de tecnologia), como algo supostamente “atrasado”, mas sobretudo como algo, alguém, uma tribo, um povo portanto, que chegou, que edificou, que arquitetou, enfim, que fundou primeiro, primevamente uma cartografia - um conceito de terra, de mundo.

O gesto epistolar que me envolve tenta também refletir a ideia de uma alteridade da imagem que surge a partir de um dorso, deste outro rosto que habita toda vida, toda

sobrevivência. Ao deparar-me com as imagens precárias do indígena de Ti Tanaru (comumente chamado de “o índio do buraco” pelos membros da FUNAI), algo rapidamente em mim se projetou: ele era uma espécie de espectro que dança, um ser movente, como se tivesse se esculpido no mármore do crime a partir da tenacidade de seu corpo, a partir de sua resistência à aniquilação – tornando-se o contraste inquebrantável da crueldade do mundo “civilizado”. Poderia dizer inclusive que todos os seus movimentos são gestos de ar (pela leveza, pelo domínio) e de pedra (por sua tenacidade, por sua sobrevivência), mas que assim mesmo jamais conseguem camuflar a sua dor. Talvez minhas palavras tentem constatar que o ar e a pedra se encontram na alteridade da imagem, para então (tentar) articular a questão interminável desta com a do tempo dos mortos, ali onde somente um desejo absoluto pela memória e pelo reconhecimento dos crimes contra os povos indígenas podem restituir, minimamente, uma dignidade à nossa ancestralidade, à nossa genealogia esquecida.

Maceió, 24 de julho de 2018

Querido índio de Ti Tanaru,

Em 18 de julho de 2018 *vazou* na internet um vídeo seu. Um pequeno vídeo de oitenta e sete segundos. Poderia ter sido um vídeo qualquer, como hoje em dia quase toda a gente realiza de seus celulares – estes vídeos absolutamente superficiais, esquecíveis em sua própria ignorância. Mas era um vídeo seu, ou melhor, imagens suas a machadar um tronco de árvore no centro pulmonar da Amazônia. Para estas imagens, apenas o fascínio de sua sobrevivência e a ignorância de sua dor: você, querido índio de Ti Tanaru, que perdeu quase tudo (sua família, seus amigos, *seu próprio povo*, em suma, as coisas verdadeiramente preciosas a qualquer ser vivo) continua, apesar de tudo, a viver. A filmagem clandestina realizada por um membro da FUNAI me comoveu profundamente. Alguma coisa, ali, naquelas imagens desorbitadas de qualquer técnica – o *zoom in* e o *zoom out* completamente desajustados do olhar do registrador, talvez para dimensionar a clandestinidade destas imagens – atravessou, à

sua própria luz, a história mesma do genocídio indígena no meio de meu próprio mundo “civilizado” *sempre tão cruel*.

Esta *filmagem clandestina* – recorro a este termo porque ele me parece possuir a justeza para condensar ao mesmo tempo o peso do genocídio indígena no século XX e XXI (a clandestinidade dos assassinatos em massa, realizados por fazendeiros e políticos do agronegócio) e a *potência* de seu corpo sobrevivente, querido índio de Ti Tanaru – é iniciada em seu primeiro milésimo de projeção com um plano desfocado, meio amarelado daquilo que parece ser a silhueta de um pássaro (FIG. 1). Um ou dois segundos depois, nos planos trêmulos do registrador desconhecido, consigo perceber que o possível vulto de um pássaro era, na verdade, a silhueta – todavia desfocada – da folha de uma planta (FIG. 02).



Figura 01 – o plano do primeiro milésimo da filmagem

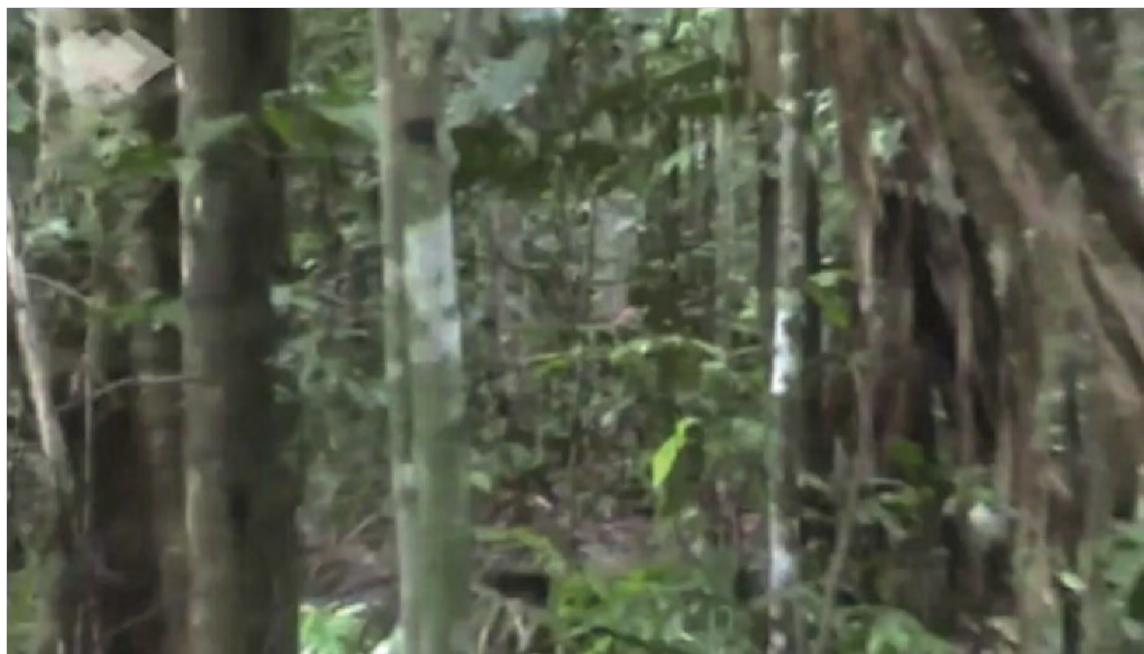


Figura 02 – o plano agora distanciado nos revela a folhagem de uma planta e não a silhueta de um pássaro

Seu corpo indígena, primevo, querido índio de Ti Tanaru, emerge então nesta filmagem (FIG. 03). Portando um machado – oferecido às escondidas, segundo relatos, pela própria FUNAI para que você consiga permanecer “selvagem”, isto é, imaculado deste meu mundo “civilizado” *sempre tão cruel* – você busca talhar uma árvore, esta sua companheira e confidente, tenho certeza, de sua solidão neste espaço florestal onde as formas de vida podem existir de uma maneira tão rara. Para golpear esta árvore certamente você, como um ser otado dos privilégios da natureza, sentiu a permissão deste tronco onde na filmagem você desfere seu machado – pois a despeito de minha ignorância da história indígena, muito bem sei da questão fundamental que liga sua história à história da natureza e do respeito incomensurável pelas coisas vivas.



Figura 03 – O dorso do índio de Ti Tanaru

A pele amoreada de seu dorso – como é toda a pele verdadeiramente indígena, esta coloração tão capaz de adaptar-se a todas as estações desta floresta-mundo chamada Amazônia – e sua estrutura delgada emergem por entre as folhagens deste ambiente em que só você poderia existir da maneira como existe. O registrador, aparentemente atônito por ter encontrado você, procura caminhar pelo meio da floresta para de alguma maneira aproximar sua câmera – sua possibilidade de testemunho – desta espécie de *tesouro vivente* que é você, querido índio de Ti Tanaru. O que este singelo registrador realiza, talvez sem saber, é possibilitar ao mundo visível, justamente, um *testemunho visual de sua existência*. Ali onde os vinte e dois anos do extermínio de sua tribo, de seu povo poderia transformá-lo em mera lenda, este registro filmico derruba toda a possibilidade mítica de sua inexistência, na

verdade, de alguma maneira as imagens suas *tornam-te chão*, poderia dizer, inclusive, que essas imagens são *imagens chãs*, imagens da terra mesma a legitimar sua vida – sua sobrevivência – malgrado tudo.

Querido índio de Ti Tanaru, algo nesta filmagem clandestina de sua dorsalidade – praticamente todos os oitenta e sete segundos da filmagem capturaram não outra coisa senão o seu dorso –, além de sua própria existência atestada ao meu mundo visual, claro, comovera-me profundamente: o canto de um pássaro rasgando a imagem desde o início. E confluindo entre o *canto rasgado* da ave e o som potente de seu machado, alguma coisa dentro de mim pulsou (talvez pela precariedade da filmagem clandestina em toda sua imensidão?): compreendi, neste átimo irrepetível, sobre a mais profunda ideia de liberdade que, talvez, jamais pude perceber através de todo e qualquer registro visual. Tanto você quanto o pássaro são coisas absolutamente livres, tanto você quanto o pássaro são sobreviventes não somente do extermínio florestal, mas sobretudo do extermínio físico de suas próprias “espécies”.

Querido índio de Ti Tanaru, permita-me então debruçar-me um tanto sobre este pássaro que vocifera seu canto no mesmo momento que você golpeia a árvore. É um *Lipaugus vociferans* (FIG. 4) (mais comumente conhecido como cri-crió ou numa definição perversa, capitão-do-mato). Seu nome científico designa, justamente, algo que vocifera (*vociferans*), que faz eclodir pela potência de seu canto toda a atenção espacial. Em uma época nem tão longínqua assim (certamente, não tão longínqua quanto a do início do extermínio de seu povo), dizem as histórias populares que o *Lipaugus vociferans* ganhou o apelido de capitão-do-mato, porque ele era considerado uma espécie de delator dos escravos fugitivos – estes seres humanos, cuja epiderme era geralmente alguns tons mais escuros do que a sua; estes seres humanos absolutamente violados, assim como o seu próprio povo, querido índio de Ti Tanaru, pelo meu povo, pelo homem branco – que se embrenhavam nas florestas para conseguir escapar das condições desumanas nas quais eram submetidos pelos seus “senhores”. Por sua natureza dominadora, o *Lipaugus vociferans* (sobretudo os machos desta espécie) “denunciava” os escravos fugitivos no momento mesmo em que estes adentravam em

seu território (cada clã destes pássaros possui entre doze a dezoito membros e ocupam entre dois a quatro hectares de terra). E segundo as histórias populares, os capitães do mato (serviços de uma fazenda ou feitoria) cuja função era, justamente, recapturar os escravos fugitivos, norteavam-se até eles através do som do canto desta ave.



Figura 04 - *Lipaugs vociferans*

Num mundo perverso como o meu (o mundo “civilizado”), não poderia imaginar outra coisa senão a consagração desta definição terrível (“capitão-do-mato”) a esta pequena vida esvoaçante. Prefiro pensar de uma maneira inversa: em vez de “delatar” as vidas em fuga aos capitães do mato, não serviria o canto estrondoso do *Lipaugs vociferans* como uma espécie de cacofonia – ali onde o desespero da fuga descompassa toda a respiração; ali onde as chagas das chicotadas e humilhações fazem dos pés dos escravos fugitivos um escudo para suportar os fiapos de árvores, os pedaços de pedras que lhes perfuravam no momento desesperador da corrida pela vida – para, justamente, ludibriar os vassalos das fazendas escravocratas que precisavam do silêncio para escutar a corrida dos fugitivos? Na vociferação incansável do

Lipaugs vociferans não se misturava, de certa maneira, a vontade que estes pequenos seres vivos tinham de contribuir apesar de tudo para que outras vidas pudessem, à sua própria maneira de resistir, também serem livres como eles, naquela posição privilegiada (habitar uma floresta sem fim) que eles tinham de ver e ouvir tudo – os gritos da violência imposta aos escravos; o barulho das chicotadas perpetradas pela perversidade do homem branco?

Talvez eu esteja sendo demasiadamente inocente, querido índio de Ti Tanaru. Mas eu prefiro crer na comoção de meus olhos e espírito em vez de irresistivelmente aceitar esta versão popular da história do *Lipaugs vociferans*. Mais do que uma inocência qualquer, uma esperança custe o que custar. Uma esperança semelhante a essa que a FUNAI (um órgão volta e meia marginalizado e menosprezado pelo meu povo) possibilita para você – realizar o seu monitoramento há tantos anos, mas sem jamais interferir na natureza de sua vida; registrar imagens suas, mas sem jamais fazê-las coisas tolas, superficiais, comercializáveis; planejar ações de vigilância do território indígena (Tanaru) onde você habita, garantindo assim a sua mínima proteção contra ameaças externas (o mundo “civilizado”).

É preciso então voltar à sua filmagem – à sua imagem. Você carrega em suas costas uma espécie de mochila com tranças (FIG. 03) onde muito possivelmente neste utensílio armazena suas flechas, seu arco. Como já comentei aqui, meu conhecimento sobre os costumes (e os materiais) indígenas é parco. Mas não pude deixar de notar este ornamento em suas costas. Um grande investigador brasileiro sobre a condição indígena, Eduardo Viveiros de Castro, escrevera certa vez algo sobre uma espécie de vivência selvagem que não caberia em sua totalidade somente aos selvagens (aos “puros” da condição civilizatória, maculada), aos povos da selva amazônica porque a própria ideia de um pensamento selvagem pertence a uma ideia de domesticação própria (Viveiros de Castro, 2002). Assim, querido índio Ti Tanaru, poderia dizer que você foi domesticado pela sua própria sobrevivência? Ao sobreviver na solidão deste seu espaço, você não aprendeu a viver, justamente, a partir da morte do outro, dos seus outros, de seu próprio povo?

Mas aprender a viver, aprender por *si mesmo*, sozinho, ensinar a *si mesmo* a viver [...] não é, para quem vive, o impossível? Não vem a ser isto mesmo que a lógica não permite? Viver, por definição, isto não se aprende. Não por si mesmo, da vida pela vida. *Somente do outro pela morte*. Em todo caso, do outro no limite da vida. Tanto no limite interno quando no (limite) externo, trata-se de uma heterodidática entre vida e morte. (DERRIDA, 1994, p. 10).

Sob um céu amazônico, em alguma parte que jamais saberei com exatidão onde, existe você e o seu nome, querido índio de Ti Tanaru. Na língua aikanã, tentei buscar-te, mas não obtive êxito; o que sei (de maneira muito parca) é que popularmente, entre os seus protetores na FUNAI, chamam-te de o “índio do buraco”, que o “Ti” do nome de sua terra é a abreviação de “Terra indígena”, e o “Tanaru” por sua vez, o nome de um rio localizado em Rondônia. Como você se recusa a manter qualquer contato com o mundo “civilizado”, suponho que jamais poderei saber sobre seu nome de nascimento. É a língua aikanã mesmo que você fala? Ou seria a também tão devastada língua tupi-guarani? Ou alguma outra que desconheço completamente? Ou você nenhuma língua fala devido a dor de seu destino e escolheu simplesmente o silêncio?

Então você é um homem sem nome – ao menos para o meu mundo “civilizado”. Um único homem sem nome. Você, nesta filmagem clandestina, emerge do fundo de uma espécie de anfractuosidade florestal – as densidades diversas de seu próprio *habitat*, as rupturas do solo, seus buracos inevitáveis – e, à sua própria luz, sai de seu buraco, de sua escuridão. Ao fazer-se visível ao mundo “civilizado” por alguns instantes, você, “índio do buraco”, me fez imaginar o seu nome. Você teve um pai, uma mãe, veio de algum lugar que, hoje, já não se é capaz de registrar. Aqui, nesta filmagem, querido índio de Ti Tanaru, você se apresenta como um homem sem história e, também, sem rosto – nas imagens capturadas de você, pela precariedade do registro, não se é possível ver os seus traços fisionômicos e, talvez, tenha sido melhor assim.

Ao sair de seu “buraco”, apenas consigo imaginar que, como um ser da floresta, você parece renascer da própria terra a cada nova manhã. E ocupado pela vivência de cada dia –

cortar árvores, plantar, caçar, dormir etc – você parece reconstruir, vestígio por vestígio, uma certa história do genocídio de seu próprio povo. Existe uma grande invenção da minha “civilização”, querido ser sem nome, chamada “cinema” – uma invenção cuja evolução permitiu ao registrador clandestino fazer as imagens de seu dorso. E existe um grande filme que retrata este crime bárbaro contra os seus irmãos indígenas. O filme, ao contrário de você, porta um nome reconhecido: *Martírio* (Vincent Carelli, 2016). Se um dia você pudesse assistir este filme será que reconheceria a si mesmo naquelas imagens, naquele martírio? Ou melhor, se você pudesse assistir aos mesmos oitenta e sete segundos da sua própria filmagem clandestina, seria capaz de reconhecer-se ali?

Querido índio de Ti Tanaru, ao ver as suas imagens chás, alguma coisa dentro de mim chorou – e, todavia, chora. Eu, em toda minha ignorância sobre seu povo, olhei verdadeiramente para você – ali em sua dorsalidade portando um machado; ali, onde percebi que pela posição em que o levantava, é um ser destro. E na minha língua materna – saberia você alguma palavra dela? – existe um termo precioso para diferenciar a mera ideia de perceber as coisas em sua figuralidade redundante e compreender as coisas em sua visualidade inadvertida e dilacerante. Mais precisamente: *ver* é então perceber as coisas em sua superficialidade mesma. Mas *olhar* – eis a palavra preciosa – é compreender as coisas em sua mais profunda complexidade, em sua própria dilaceração. Não à toa, querido índio de Ti Tanaru, o órgão que em minha língua materna designa a capacidade de ver as coisas é chamado de “olho”, por isso que a palavra olhar é, para mim, tão importante: porque vincula a própria natureza à questão de olhar as coisas a partir de sua vida, de seu movimento orgânico – como é, à sua própria luz, o olho humano, a sua vida de olho que é capaz de ao fechar-se me fazer sonhar.

Assim, querido índio de Ti Tanaru, preciso falar dos instantes finais de sua filmagem (FIG. 05 e 06). Você então consegue rachar completamente a árvore que golpeia – e esta árvore agora rachada oferece-lhe algo que muito vagamente consegui enxergar. Você se dá por satisfeito – sabe extrair da natureza o estritamente necessário, sabe, portanto, respeitar o

limite da própria árvore para, neste gesto, concedê-la toda a plenitude para reflorescer enquanto vida natural –, pega uma lasca, um pedaço de casca arboral talvez para ressignificar o tronco violentado por você, para fazê-lo teu – para reformar algum utensílio, um lar; para substituir alguma presença distante. Assim, permita-me utilizar algumas palavras tão belas para descrever as cascas de uma árvore – este objeto que, a partir da rachadura exercida pelo seu machado, você pôde arrancar:



Figura 05 – o exato momento em que a árvore é totalmente rachada pelo machado do indígena

A casca não é menos verdadeira que o tronco. É inclusive pela casca que a árvore, se me atrevo a dizer, se exprime. Em todo caso, apresenta-se a nós. Aparece de aparição, e não apenas de aparência. A casca é irregular, descontínua, acidentada. Aqui ela se agarra à árvore, ali se desfaz e cai em nossas mãos. Ela é a impureza que advém das coisas em si. Enuncia a impureza - a contingência, a variedade, a exuberância, a relatividade - de toda coisa. Mantém-se em algum lugar na interface de uma aparência fugaz e de uma inscrição sobrevivente. Ou então designa, precisamente, a aparência inscrita, a fugacidade sobrevivente de nossas

próprias decisões de vida, de nossas experiências sofridas ou promovidas (DIDIHUBERMAN, 2013, p. 132).



Figura 06 – O índio de Ti Tanaru desaparece para dentro da floresta

Você recusou todo e qualquer contato com a “civilização”, querido índio de Ti Tanaru. Só assim você pôde restituir a este mundo a herança de seu próprio povo – como voltar a ter contato com o mundo “civilizado” que perpetrhou o extermínio de sua própria história? Você tornou-se senhor de si mesmo ao dominar as forças da natureza, ao domar a geografia ao seu redor – as suas anfractuosidades (Hegel, 2007). Você vive, à sua própria maneira, uma solidão compartilhada com a natureza.

A sua dor que ignoro, amigo sem nome, dota-te de um privilégio dos seres vivos frente àqueles que carecem de vida (Hegel, 1997). A dor, de fato, é um privilégio daqueles que vivem. Você que sobreviveu ao seu próprio desaparecimento, talvez um dia já considerado morto, saiu da escuridão através destas imagens, destes frágeis segundos de filmagem que, lançados ao mundo, fizeram sua vida tocar-me como *algo germinante*. A sua vida ao apresentar-se ao mundo da (minha) visualidade, fez retornar à superfície do mundo a

lembrança ao mesmo tempo mais íntima e devastadora do genocídio indígena - este *buraco no meio de minha própria “civilização”*.



Figura 07 – o buraco construído pelo índio de Ti Tanaru (Fonte: FUNAI)

“Como tocar sem ferir” (*Comment toucher sans blesser*)? Perguntou-se recentemente um grande homem (Didi-Huberman, 2015) de minha “civilização” acerca da dificuldade de encenar o momento singular de um genocídio. E indagação semelhante fiz a mim mesmo quando vi sua filmagem, querido índio de Ti Tanaru: como seria possível tocar-te uma vez mais, sem causar o retorno da memória da dor em você? Certamente, ao ver qualquer pele branca você não deve conseguir desassociá-la da violência mais profunda e perversa. E é por isso que comprehendo perfeitamente a sua recusa em consolidar qualquer contato com os funcionários da FUNAI, mesmo eles tendo as melhores das intenções. Você experimentou o

horror de um genocídio indígena pelos seus próprios olhos. Você olhou e foi olhado por esta violência insular e mesmo assim continua a viver em seu buraco (FIG 07) ou em sua singela cabana (FIG 08), apenas desejando viver um dia após o outro dentro da natureza – e somente nela.



Figura 08 – Uma das cabanas onde vive o indígena (FONTE: FUNAI)

Os buracos que cava na terra tornam-te indubitavelmente um *ser arqueológico* – esta coisa solitária, lenta, eficazmente realizada na organização das condições de sua própria sobrevivência. Não há ninguém que lhe diga o que fazer de sua vida – e será que sofre por isso? Sua aparência é tão objetivamente soberana: as suas vestes, os seus utensílios, a intimidade inconteste com a natureza – você que desaparece do registro filmico, justamente, movendo-se para dentro da floresta logo apôs lascar o tronco da árvore (FIG. 06).

Talvez ali, no golpear do machado no interior do tronco da árvore, a sua dorsalidade ao irromper daquela maneira não restituí, justamente, a *ideia de um rosto*? Este rosto que se

expõe a partir de seu dorso – de sua vulnerabilidade –, desta coisa que não pode estar de frente para mim, mas *sempre acima de mim*?

A proximidade do rosto é o modo de responsabilidade mais básico [...]. O rosto não está de frente para mim (*en face de moi*), mas acima de mim. É o outro diante da morte, olhando através dela e a expondo. Segundo, o rosto é o outro que me pede para que não o deixe morrer só, como se o deixar seria se tornar cúmplice de sua morte. Portanto, o rosto diz a mim: não matarás. Na relação com o rosto eu sou exposto como um usurpador do lugar do outro (LÉVINAS, 1986, p. 159).

Então é em seu dorso – este rosto, esta rostidate sempre acima de mim – onde percebo você diante da morte? Ao ser *exposto* – registrado, filmado – visualmente ao mundo “civilizado” alguma coisa em seu outrora desconhecido corpo não se tornou ainda mais inerme? Desta sua própria inermidade – ali mesmo onde a singularidade de sua existência torna-te um ser desamparado de qualquer socorro humano – não reside o direito ontológico de existir do (seu) mundo, de um Outro mundo para além de um lugar “civilizado”?

Algo ainda, querido índio de Ti Tanaru, compele-me para imaginar sobre a sua ideia de tempo – de um tempo único, inabitável senão por você mesmo. A repetição cirúrgica de seus gestos – empunhar o machado, desferir o golpe, retornar o machado para trás de sua cabeça e retornar a desferi-lo contra a árvore –, contracena com a singeleza de uma paciência forjada pela solidão, pela persistência de seus movimentos, dizendo melhor, por seu caráter obstinado e tenaz para além das durações habituais, das durações civilizadas.

Este meu desejo por saber sobre a sua ideia de duração me fez ter vontade de sondar a própria conexão que você deve manter, justamente, com os seus objetos, com os seus utensílios – todos, evidentemente, concebidos por suas mãos. Em uma de suas cabanas (FIG. 08) diversas madeiras você utilizou para construir este singelo lar – este seu pequeno palácio em ruínas. Penso no seu laço vital com cada um desses objetos que garantem ao mesmo tempo o exercício de seu trabalho e a perenidade de sua sobrevivência.

Assim, a duração de cada uso. A duração de cada molde.

E a duração de sua solidão, desta solidão compartilhada com a natureza?

O simples fato de que um indivíduo não tenha nenhuma ação recíproca com outro indivíduo não é, certamente, um fato sociológico, mas tampouco esgota por completo o conceito de solidão. E esta, na medida em que está fortemente marcado e é muito importante para a vida interior, não significa de modo algum a única ausência de companhia senão, justamente, sua presença, oferecida em princípio de uma maneira qualquer e a continuação recusada. A solidão assume um sentido indiscutivelmente positivo como efeito da distância da sociedade, seja como um eco de relações passadas ou como a antecipação de relações futuras, como nostalgia ou como distanciamento voluntário. O homem solitário não é o único habitante da Terra desde sempre; seu estado, ao contrário, também está determinado pela socialização, ainda que em um valor negativo afete a esta. A felicidade e a amargura da solidão não são, de fato, mais que reações diferentes a influências sofridas no social; a solidão é uma ação recíproca da qual um dos membros se afastou concretamente (SIMMEL, 2016, p. 218-219).

A sua solidão somente se fez visível para mim, conhecida, graças ao registrador que comovido por ter vislumbrado a sua presença, decidiu filmar a funda parcela de sobrevivência que é você, querido índio de Ti Tanaru. Esta sua solidão não seria também, em um outro nível, o registro singular sobre toda a comunidade de seus semelhantes que, assim como você, recusam, de certa maneira, qualquer contato com o mundo “civilizado”? O registrador que muito humildemente te filmou, talvez jamais tenha pensado na simples – mas comovente e honrada – tomada de posição que exerceu nos oitenta e sete segundos deste registro: não buscar o seu passado, nem suas ideias, nem seu nome, nem o seu lugar na sociedade ou sua exata geografia. Apenas tratou de registrar, apesar de toda a precariedade e urgência, um testemunho visual de seu dorso e desta sua condição inalienável de sobrevivente.

Um olhar arqueológico – esta coisa vacilante, incerta – tentei exercer aqui, e uma arqueologia do olhar não pode ser proposta sem antes perceber as pequenas e voláteis imagens, como as suas, que sem tempo e exatidão surgem como um “relâmpago repentino” (Benjamin, 2012) para sair da escuridão e ressignificar, custe o que custar, a própria história de minha “civilização”. Talvez também uma possibilidade do reconhecimento da herança que você é – que sua vida faz irromper no coração do mundo. Você é *parte* da herança de meu mundo “civilizado” – sua catástrofe, seu buraco negro devastador –, e a sua imagem, capturada naqueles segundos tão frágeis do tempo, é a inscrição tão dolorida de um testemunho do martírio de todo um povo. Aquilo que escrevera Blanchot (2003), de que a vida humana é o indestrutível, mas que pode ser *eternamente* destruída, colou-se à sua imagem – irrompida, emergida –, à sua incontornável condição de sobrevivência.

Querido índio de Ti Tanaru, agora despeço-me sem jamais saber se um dia minha carta chegará a você – e se um dia ela te tocar como as suas imagens dorsais me tocaram, poderia você, querido, ler alguma coisa disso que aqui escrevi? As tuas imagens arderam em mim e de alguma maneira o teu nome jamais conhecido está inscrito, interminavelmente, como as nuvens, como as coisas que não morrem em meu mundo “civilizado” *sempre tão cruel*.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BLANCHOT, Maurice. In the night that is watched over. In: DOBBELS, Daniel (org.). *On the Robert Antelme's the human race: essays and commentary*, pp.55-59. Evanston: The Malboro Press, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Cascas. In: *Serrote*, nº 13, pp.98-133, 2013.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sortir du noir*. Paris: Minuit, 2015.
- HEGEL. G.W.F. Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- LÉVINAS, E.; KERNEY, R. *Dialogue with Emmanuel Levinas*. Face to face with Levinas. Albany: SUNY Press, 1986.
- SIMMEL, Georg. *Sociología*: estudios sobre las formas de socialización. Cidade do México: Titivillus, 2016.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

FILMOGR