



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Adriana Maria Loureiro


**Naturezas e culturas em (con)textos Xakriabá (MG):
um estudo *com* educadores indígenas**

Rio de Janeiro

2021

Adriana Maria Loureiro

**Naturezas e culturas em (con)textos Xakriabá (MG):
um estudo *com* educadores indígenas**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fátima Teresa Braga Branquinho

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A

L892 Loureiro, Adriana Maria
Naturezas e culturas em contextos Xakriabá (MG): um estudo com educadores indígenas / Adriana Maria Loureiro - 2021.
203f. : il.

Orientadora: Fátima Teresa Braga Branquinho.
Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação indígena - Minas Gerais - Teses. 2. Educação ambiental - Teses. 2. Teoria ator-rede - Teses. I. Branquinho, Fátima Teresa Braga. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Título.

CDU 37(815.1)

Patricia Bello Meijinhos CRB7/5217 - Bibliotecária responsável pela elaboração da ficha catalográfica

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana Maria Loureiro

**Naturezas e Culturas em (con)textos Xakriabá (MG):
um estudo *com* educadores indígenas**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de novembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Fátima Teresa Braga Branquinho (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Fátima Kzam Damaceno de Lacerda
Instituto de Química - UERJ

Prof.^a Dra. Viviane Fernandez
Instituto de Geografia - UERJ

Prof.^a Dra. Joana Silva Macedo
Reserva Ecológica de Guapiaçu - REGUA

Prof.^a Dra. Edilaine Albertino de Moraes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos humanos e não-humanos que eu amo e que me fazem quem sou.

Ao meu pai e aos meus filhos.

À memória de minha mãe, Maria Lúcia Marinho Loureiro.

AGRADECIMENTOS

Quando paro para pensar em tudo o que aconteceu ao longo desses cinco anos (desde a escrita do meu projeto à defesa), vejo que tenho muito a agradecer.

Agradeço ao meu pai Roberto Loureiro e aos meus filhos Gabriel Loureiro Lima e Bernardo Loureiro Berino, que acompanharam de perto o processo deste trabalho, com paciência e amor, sempre me ajudando de todas as formas. Sem vocês eu não teria conseguido. Agradeço também ao meu irmão, Roberto Loureiro Jr, pelo apoio, também me ajudando sempre que possível. Agradeço ainda ao Capitulino Loureiro, meu gatinho, que tem nome e sobrenome, e que me acompanhou durante toda escrita deste trabalho, com seus ron-rons que acalmam.

Agradeço ao Ricardo Tadeu Barbosa, que segurou a minha mão desde bem antes da elaboração do projeto e percorreu todo esse caminho comigo. Sem você, eu não teria conseguido sequer iniciar. É sempre importante repetir: “ainda bem que a gente tem a gente”. Este trabalho também é seu.

Durante 34 anos da minha vida, eu tive ao meu lado uma pessoa que cuidou de mim e de minha família. Suelli Ferreira Neves, minha querida Su, você se foi em maio de 2020, mas me ajudou tanto a chegar até aqui. Muito obrigada!

Gostaria de agradecer também ao Dr. Aldo Vitório Filho, do Instituto de Artes da UERJ, e à Dra. Regina Cohen Barros, docente de Geografia da UFRRJ, pelas cartas de recomendação quando do processo seletivo para o PPG-MA.

Agradeço à Dra. Lena Geise, coordenadora do PPG-MA quando do meu ingresso, pela orientação e pelo apoio, sem me conhecer, tirando minhas dúvidas em relação ao processo seletivo e me levando até minha orientadora.

E como tenho que agradecer a você, minha orientadora tão querida, Dra. Fátima Branquinho! Você, que me aceitou apenas com a leitura do meu projeto, sem me conhecer, e que nunca me deixou só desde o início. Lembro do dia que nos vimos pela primeira vez. Fui à UERJ, cedinho, pegar a sua assinatura para poder me inscrever na seleção. Era o último dia de inscrições. Depois que consegui entregar toda a documentação, enviei um e-mail para você, agradecendo a oportunidade de poder passar pelo processo seletivo. A próxima etapa seria a prova escrita. E você, carinhosamente, citou o Rappa: “a fé na vitória tem que ser inabalável”. Cinco anos depois estamos aqui, sem nunca ter perdido essa fé. Muito obrigada! Agora vou desestressar e tentar degustar a vida como uma torta de cupuaçu com Nutella.

Agradeço às Dras. Fátima Kzam e Viviane Fernandez, que compuseram minha banca de qualificação. Suas sugestões me indicaram bons caminhos, que tentei seguir neste trabalho.

Agradeço à Danielle Raposo e à Jeniffer Nascimento, que tornam a nossa vida no PPG-MA mais organizada. Agradeço ainda aos coordenadores durante meu período como aluna do curso, Dra. Rosane Manhães Prado e Dr. Rafael Ângelo Fortunato, aos professores e aos colegas com os quais aprendi tanto, em especial, ao Leonardo Oliveira da Silva, que nos deixou no dia que concluí esta tese.

Agradeço ao Dr. João Pacheco de Oliveira, do PPGAS/MN//UFRJ, que me aceitou para cursar uma disciplina. Grata pela acolhida e pelas aulas maravilhosas!

Agradeço à Dra. Ana Gomes, da FaE/UFMG, pelo envio de material precioso.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que tornou possível meu afastamento para cursar o doutorado, em especial à direção do Colégio Técnico, nas pessoas dos Professores Ricardo Crivano Albieri e Luiz Alberto Timotheo da Rocha, diretor e vice quando do meu afastamento, em junho de 2017, e Professores Luiz Carlos Estrella Sarmiento e Maria do Socorro Guedes Freitas Durigon, diretor e vice quando do meu retorno, em abril deste ano.

Agradeço também aos meus colegas docentes do curso técnico em Meio Ambiente, pelas trocas e pelo apoio, em especial ao meu coordenador, Professor Ronaldo da Silva. Além disso, agradeço à toda equipe do curso de Hospedagem, o outro curso em que leciono no Colégio, em especial às Doutoradas Magda Queiroz e Maria Danielle P. R. C. Barbosa. E, claro, agradeço aos meus alunos. Sempre.

O Colégio Técnico me deu grandes amigos. Não quero ser injusta, perdoem-me por não conseguir citar todos. Agradeço, em especial, à querida Eliane Mendonça dos Santos, que me acompanhou quase que diariamente durante a escrita desta tese, apesar da distância. Agradeço também ao Paulo Sérgio Pereira Gama e ao Wellington Augusto da Silva, pelo apoio e trocas de ideias. Agradeço ao meu “Grupo da Pesada”! Agradeço também a você, meu querido Frederico José Falcão, que partiu há dois anos, nos deixando capengas. Se você estivesse por aqui, eu já teria terminado esta pesquisa há muito tempo na base das suas broncas.

Agradeço ainda e sempre à Cidinha, à Catarina e à Jurema, por todo cuidado comigo.

Por fim, agradeço aos autores dos trabalhos que inspiraram esta tese. Viva o povo Xakriabá!

Tudo começou logo na apresentação dos visitantes. ‘Somos cientistas’, disseram eles. Contudo, a palavra ‘cientista’ não existe na língua local. O termo escolhido pelo tradutor foi *inguetlha* que quer dizer feiticeiro. Os visitantes surgiam assim aos olhos daquela gente como feiticeiros brancos. O sueco que dirigia a delegação anunciou a seguir: ‘Vimos aqui para trabalhar na área do Meio Ambiente.

Ora, a ideia de Meio Ambiente, naquela cultura, não existe de forma autónoma e não há palavra para designar exactamente esse conceito. O tradutor hesitou e acabou escolhendo a palavra *Ntumbuluku*, que quer dizer várias coisas, mas, sobretudo, refere uma espécie de Big Bang, o momento de criação da humanidade.

(Mia Couto, 2011, p. 17)

RESUMO

Loureiro, A. M. **Naturezas e Culturas em (con)textos Xakriabá (MG):** um estudo *com* educadores indígenas. 2021. 203f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Os saberes indígenas e a Ciência são convergentes ou contraditórios? O questionamento sobre a possibilidade de que a ciência e os saberes tradicionais fertilizem um ao outro mobilizam meus estudos nesta tese, assim como a tentativa de superação da dicotomia ser humano/natureza, sujeito/objeto, ciência/saberes tradicionais. Para responder à pergunta inicial, este trabalho poderia dialogar com a decolonialidade, que trata diretamente de temas ligados à imposição hierárquica de saberes, mas houve a opção pela Teoria Ator-rede como referencial teórico-metodológico, pela possibilidade de buscar a superação das dualidades já apresentadas. Ao dialogar com os estudos da Antropologia das Ciências e das Técnicas e, a partir do entendimento de que há outras formas de produzir conhecimento, este estudo tem por objetivo descrever o que o povo Xakriabá, do Norte de Minas Gerais, pensa de si a partir das associações entre humanos e não-humanos reveladas por estudantes dessa etnia em trabalhos de conclusão de curso de graduação. A Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) é uma licenciatura oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais a estudantes de diferentes etnias. Com muitos temas que mergulham na questão ambiental, os TCC's dos cursistas Xakriabá revelam pesquisas que produzem conhecimento tanto sobre os Xakriabá quanto sobre a nossa sociedade científica e técnica. É possível perceber, então, uma indissociabilidade entre o "social" e as "técnicas". Na busca pela percepção de que conceitos formulados a partir de percursos diferentes dialogam entre si, construindo contextos de forma pouco linear, há o entendimento de que a superação da hierarquia entre os saberes é um outro caminho para construir conhecimento de uma forma diferente da proposta pela ciência moderna. Ancorada, principalmente, em Bruno Latour, esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a opção pela Teoria ator-rede é descrita, assim como é justificado o porquê de se estudar comunidades tradicionais à luz desse referencial teórico-metodológico; o segundo propõe uma incursão no tema da educação escolar indígena, principalmente, no estado de Minas Gerais; o terceiro capítulo, ao tratar sobre a formação de professores indígenas, passa pelo processo da expansão universitária até chegar à FIEI; o quarto capítulo busca o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimento científico na universidade e na realidade Xakriabá, relatando meus primeiros contatos com seus textos; e o último capítulo traz a rede sociotécnica apresentada por esses trabalhos, dentro da lógica de naturezas e culturas indissociadas. Por fim, com a opção intencional de não formular uma conclusão, deixo uma carta aos autores dos TCC's. O relato escrito a partir deste estudo revela que a produção de conhecimento dos povos indígenas na universidade, sendo resistência, pode nos dar pistas sobre como escapar da crise que é, ao mesmo tempo, ambiental e epistemológica.

Palavras-Chave: Povo Xakriabá. Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Teoria ator-rede. Rede sociotécnica. Associações entre humanos e não-humanos.

ABSTRACT

Loureiro, A. M. **Natures and Cultures in Xakriabá (MG) (con)texts:** a study *with* indigenous educators. 2021. 203f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Are indigenous knowledge and science convergent or contradictory? The questioning about the possibility that science and traditional knowledge fertilize each other mobilize my studies in this thesis, as well as the attempt to overcome the dichotomy human being/nature, subject/object, science/traditional knowledge. In order to answer the initial question, this work could dialogue with decoloniality, which deals directly with issues related to the hierarchical imposition of knowledge, but there was the option for the Actor-network theory as a theoretical-methodological framework, due to the possibility of seeking to overcome dualities already presented. By dialoguing with the studies of Anthropology of Sciences and Techniques and, based on the understanding that there are other ways of producing knowledge, this study aims to describe what the Xakriabá people, from the North of Minas Gerais, think of themselves from the perspective of the associations between humans and non-humans revealed by students of this ethnic group in graduation course conclusion works. The Intercultural Formation for Indigenous Educators (IFIE) is a degree offered by the Federal University of Minas Gerais to students from different ethnicities. With many themes that delve into the environmental issue, the graduation course conclusion works of the Xakriabá participants reveal researches that produce knowledge both about the Xakriabá and about our scientific and technical society. It is possible to see, then, an inseparability between the “social” and the “technical”. In the search for the perception that concepts formulated from different paths dialogue among each other, building contexts in a non-linear way, there is the understanding that overcoming the hierarchy between knowledges is another way to build knowledge in a different way than the one proposed by modern science. Mainly anchored in Bruno Latour, this thesis is organized into five chapters. In the first chapter, the option for the actor-network theory is described, as well as the reason for studying traditional communities based on this theoretical-methodological framework; the second chapter proposes an incursion into the theme of indigenous school education, mainly in the state of Minas Gerais; the third chapter, dealing with the formation of indigenous teachers, goes through the process of university expansion until reaching the IFIE; the fourth chapter seeks the dialogue between traditional and scientific knowledge in the university and in the reality of Xakriabá, reporting my first contacts with their texts; and the last chapter brings the socio-technical network presented by these works, within the logic of inseparable natures and cultures. Finally, with the intentional option of not formulating a conclusion, I leave a letter to the authors of the TCC's. The report written from all this study reveals that the knowledge production of indigenous people at the university, being resistance, can give us clues on how to escape the environmental and epistemological crisis.

Keywords: Xakriabá people. Intercultural Formation for Indigenous Educators. Actor-network theory. Sociotechnical network. Associations among humans and non-humans.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Descrição simplificada do percurso desta pesquisa.....	32
Figura 2 -	Localização dos municípios com maiores percentuais de indígenas em Minas Gerais.....	74
Figura 3 -	Localização de diferentes unidades da UFMG na cidade de Belo Horizonte.....	100
Figura 4 -	Áreas de interesse que surgiram das reuniões do PIEI-MG.....	103
Figura 5 -	Exemplos de materiais didáticos produzidos por estudantes da FIEI.....	108
Figura 6-	Formandos da FIEI em 2019.....	116
Figura 7 -	Localização do Município de São João das Missões.....	126
Figura 8 -	Localização da TIX e da TIXR.....	130
Figura 9 -	Fotografia do Rio São Francisco.....	132
Figura 10 -	Árvore Barriguda – nativa do território Xakriabá.....	133
Figura 11 -	Imagem da Cerâmica Xakriabá.....	144
Figura 12 -	Casa de Cultura e Aldeia Sumaré I.....	148
Figura 13 -	A Casa de Cultura por outra perspectiva.....	149
Figura 14 -	Localização da Casa de Cultura.....	150
Figura 15 -	Esquema de uma casa tradicional Xakriabá.....	152
Figura 16 -	Descrição do funcionamento do banco de sementes.....	154
Figura 17 -	Sementes crioulas de milhos armazenadas no banco de sementes.....	155
..		
Figura 18 -	Pequizeiro.....	158
Figura 19 -	Folha, flor e fruto do pequizeiro.....	159
Figura 20 -	Acúmulo de lixo no entorno da Lagora de Rancharia.....	164
Figura 21 -	Projeto de limpeza 2015 realizado na Lagoa de Rancharia.....	165
Figura 22 -	Lagora Cheia em 2016.....	165

Figura 23 -	Árvore do Xixá no período de seca e as chuvas.....	167
Figura 24 -	Xakriabá em Oração.....	168
Figura 25 -	Festa de São João.....	169
Figura 26 -	A rede sociotécnica apresentada pelos TCC's.....	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos da FIEI por ano.....	137
Gráfico 2 - Relação entre o número de trabalhos e o número de autores por ano.....	138
Gráfico 3 - Comparação entre o número de autores e suas etnias.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Lista de etnias indígenas do Estado de Minas Gerais e suas respectivas localizações.....	72
Quadro 2 -	Disciplinas que compunham o primeiro módulo do curso de formação de professores indígenas do PIEI.....	76
Quadro 3 -	Organização curricular do curso de Formação de Professores do PIEI.....	77
Quadro 4 -	Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.....	82
Quadro 5 -	Eixos Temáticos que compõem o Edital MEC/SESu/SECAD nº 5/2005.....	93
Quadro 6 -	Eixos Temáticos que compõem o Edital MEC/SESu/SECAD nº 3/2008.....	93
Quadro 7 -	Licenciaturas Interculturais no Brasil.....	94
Quadro 8 -	Organização Curricular do Núcleo Comum da FIEI.....	110
Quadro 9 -	Organização Curricular das diferentes habilitações da FIEI.....	111
Quadro 10 -	Ciência Xakriabá.....	123
Quadro 11 -	Habilitações da FIEI ano a ano.....	136
Quadro 12 -	Categorização preliminar dos TCC's.....	139
Quadro 13 -	Palavras-chave que mais se repetem nos TCC's.....	140
Quadro 14 -	Usos da Cera de abelha na Ciência Xakriabá.....	157
Quadro 15 -	Óleos e banhas naturais da Aldeia Sumaré III e seus usos.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Municípios com as maiores populações indígenas no Estado de Minas Gerais.....	73
Tabela 2	Municípios com os maiores percentuais de indígenas no Estado de Minas Gerais.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIXABP – Associação Indígena Xakriabá da Aldeia Barreiro Preto
ANT (ou TAR) – *Actor-Network Theory* (Teoria Ator-rede)
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CD – Conselho Deliberativo
CEAD – Centro de Referência em Educação a Distância e Projetos Especiais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDEFES – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPI – Conselho Nacional de Proteção ao Índio
CP – Conselho Pleno
CTUR – Colégio Técnico da Universidade Rural
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EaD – Educação a Distância
EEI – Educação Escolar Indígena
FaE – Faculdade de Educação
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FALE – Faculdade de Letras
FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Educação
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da UFMG
IEF – Instituto Estadual de Florestas
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
ISCOS CISL – Instituto Sindical pela Cooperação e Desenvolvimento
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC – Licenciatura em Educação do Campo

LPT – Licenciatura Pedagógica da Terra
MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIEI – Programa de Implantação de Escolas Indígenas
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNX – Parque Nacional do Xingu
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPG-MA – Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESAI – Secretaria Especial da Saúde Indígena
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIL – *Summer Institute of Linguistics*
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIX – Terra Indígena Xakriabá
TIXR – Terra Indígena Xakriabá Rancharia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNEMAT – Universidade de Mato Grosso
UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	A OPÇÃO PELA TEORIA ATOR-REDE	24
1.1	Percurso metodológico da tese	25
1.2	A Teoria Ator-rede e suas fontes de incerteza	32
1.3	Por que estudar comunidades tradicionais a partir da ANT?	38
1.4	O meu laboratório: sobre etnografia e documentos	47
2	APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA	53
2.1	Breve histórico	54
2.2	Educação indígena no estado de MG	68
2.2.1	<u>Presença indígena no estado de MG</u>	69
2.2.2	<u>O programa de implantação de escolas indígenas em MG (PIEI)</u>	75
2.3	Educação Ambiental e Educação Indígena: meio ambiente ou ambiente inteiro?	80
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	88
3.1	Gestão de instituições federais de ensino superior: sobre a expansão universitária	88
3.2	A Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG	98
3.2.1	<u>Sobre a UFMG</u>	99
3.2.2	<u>A Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG</u>	101
3.2.3	<u>Naturezas-Culturas nas Disciplinas da UFMG</u>	111
4	RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SABERES POPULARES	117
4.1	Os saberes tradicionais e a produção de conhecimento científico na universidade	117
4.2	Sobre o povo Xakriabá	125
4.3	Os TCC's dos Xakriabá na FIEI: primeiros encontros	134
5	ASSOCIAÇÕES ENTRE HUMANOS E NÃO-HUMANOS: RELAÇÕES E REALIDADES EM TEXTOS E CONTEXTOS XAKRIABÁ	143
5.1	Naturezas e culturas nos textos indígenas: identificando a não	

	modernidade Xakriabá.....	145
5.2	A rede sociotécnica dos saberes Xakriabá: como humanos e não-humanos se relacionam na realidade apresentada pelos textos.....	169
5.3	Povos tradicionais e educação ambiental: uma proposta à luz da ANT.....	173
	CARTA AOS EDUCADORES XAKRIABÁ.....	178
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICE: Lista de Trabalhos de alunos Xakriabá da FIEI/UFMG disponíveis na íntegra na Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira até a conclusão desta tese.....	197

INTRODUÇÃO

“O silêncio
 Foi a primeira coisa que existiu
 Um silêncio que ninguém ouviu
 Astro pelo céu em movimento
 E o som do gelo derretendo
 O barulho do cabelo em crescimento
 E a música do vento
 E a matéria em decomposição
 A barriga digerindo o pão
 Explosão de semente sob o chão
 Diamante nascendo do carvão
 Homem pedra planta bicho flor
 Luz elétrica tevê computador”
 (Arnaldo Antunes)

Sou professora da Educação Básica pública há vinte e três anos. Iniciei esse percurso em fevereiro de 1998, lecionando língua inglesa em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, na cidade serrana de Teresópolis, onde atuei por mais de oito anos nos Ensinos Fundamental e Médio. Minha experiência anterior havia sido em cursos livres de inglês, por isso eu costumava dizer que o diploma era uma mera formalidade para quem seguia manuais e tinha as aulas preparadas a partir de “receitas de bolo”. Aprendi (e continuo aprendendo) a ser professora na escola pública, vivendo as possibilidades que ela me abriu. Como eu morava, na época em que comecei a trabalhar como professora da rede estadual, a cinco minutos do trabalho, podia estar sempre presente nas atividades cotidianas da escola, muito além da sala de aula. Percebo a importância dessa presença (e participação) na construção do meu ser e do meu fazer como docente.

Apesar de gostar muito do que fazia, sentia que faltava algo em minha formação como profissional, assim, no ano de 2002 decidi fazer outra graduação e optei pela Pedagogia. Algumas lacunas foram preenchidas, como eu esperava, mas compreendi que novas se abriram e se abririam sempre, como um fio de linha puxado de uma roupa.

Estudar o humano no curso de Pedagogia me fez desejar compreender um pouco mais sobre a construção do que somos e como chegamos a ser o que somos – ou do que eu achava que éramos. Resolvi me inscrever em um curso de especialização em História Moderna. Retomar os estudos após anos de formada parecia já um caminho sem volta. Eu percebia o meu olhar diferente em relação à escola; eu me sentia cada vez mais à vontade, e os manuais tinham ficado para trás definitivamente. Fiz uma solicitação à direção da instituição onde lecionava, deixei

de ser unicamente a Professora de Inglês dos Ensinos Fundamental e Médio, e passei a atuar também no curso de Formação de Professores até o ano de 2006, quando fiz outro concurso, dessa vez para professora da área de Pedagogia do Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), escola que abriu outras possibilidades para mim. Estava conquistando algo que sonhava havia muito tempo: trabalhar apenas em um lugar (não mencionei, mas além da escola da rede estadual, eu trabalhava em escolas particulares e em um famoso curso livre de língua inglesa). Para completar esse sonho – agora, realidade – esse lugar era uma instituição pública.

Mais da metade do meu tempo de atuação como professora no CTUR tem sido ocupado por cargos administrativos, concomitantemente ao meu trabalho de sala de aula. Foram dois anos como coordenadora do Serviço de Orientação Educacional, quatro anos como Chefe da Divisão de Assuntos Pedagógicos, dois anos como Chefe da Divisão de Assuntos Estudantis e, os últimos seis meses como coordenadora do Ensino Médio. Durante esse período, cursei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola no Instituto de Agronomia da UFRRJ – ainda durante meu estágio probatório, entre 2007 e 2009. O colégio permitiu meu primeiro contato com a Agricultura Orgânica e com a Agroecologia. No ano de 2015, optei por deixar os cargos administrativos e atuar exclusivamente como docente dos cursos técnicos em Hospedagem e Meio Ambiente, esse último, implementado durante a minha gestão pedagógica na escola, e onde leciono a disciplina Educação, Ambiente e Sociedade.

O Colégio Técnico revelou, então, para mim, uma outra forma de ver a vida e a minha profissão. Realizei pesquisa sobre a questão de gênero no Mestrado, com a feminização do magistério na educação agrícola, mas esse assunto foi ficando cada vez mais distante da realidade que começava a se apresentar. O nascimento do curso de Meio Ambiente, entre os anos de 2010 e 2011, o diálogo com a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) oferecido pela UFRRJ desde 2010, além do trabalho com a minha disciplina, iniciado em 2012 e aprofundado com a minha saída dos cargos administrativos em 2015, foram me levando, gradativamente, ao interesse por estudar comunidades tradicionais e a questão ambiental, chegando a cursar outra especialização, agora em Conhecimentos Tradicionais e Práticas Escolares na Educação Básica, na Universidade Federal de

Juiz de Fora. Tudo ocorreu de forma muito lenta, mas, como sempre, o meu trabalho como professora impulsionou todo e qualquer movimento.

Disciplina com característica multi/interdisciplinar, sempre tomei cuidado para não reduzir “Educação, Ambiente e Sociedade” puramente ao termo “Educação Ambiental” dentro de uma lógica que especializa as disciplinas técnicas – contrariando o que muitos colegas revelaram pensar sobre meu trabalho logo que o curso foi implementado. Ao longo dos meus anos no CTUR, percebi uma constante demanda apresentada pelos alunos por atividades que envolviam as Artes e áreas afins, se contrapondo ao currículo idealizado para os cursos técnicos e suas atividades desenvolvidas para os fazeres considerados mais práticos e voltados para o mundo do trabalho. Olhar para essa demanda dos alunos me levou a iniciar a construção da minha disciplina com base na legislação e em leituras que fui realizando ao longo desse processo. Como afirmei no início desse parágrafo, a minha intenção nunca foi de isolar a disciplina, assim, busquei o encontro com outros saberes, para levar aos meus alunos o que eu imaginava ser o ideal.

Confesso que cheguei para essa empreitada de implementar uma nova disciplina livre de algumas amarras vindas da minha formação e desfeitas pela minha prática, nesse sentido, surgiu o diálogo com outros indivíduos que pudessem enriquecer e fazer dos encontros com os alunos, momentos de sensibilização acerca do que é vivido histórica e cotidianamente.

Compreendendo que há diversas concepções de Educação Ambiental e que a Educação, em si, como nos lembra a obra de Paulo Freire, não é neutra, assumi naquele momento a minha escolha por trabalhar com a vertente crítica. O plano de ensino da disciplina sempre foi vivo, atualizado todos os anos e alterado ao longo de cada período letivo, como eu entendo que deve ser. Assim, entre um texto e outro, chegaram os alunos da LEC, estreitei meu diálogo com a Agroecologia e comecei a levar questões ligadas às comunidades tradicionais para que meus alunos pudessem refletir e debater sobre a(s) relação(ões) entre esses povos e a questão ambiental, sem abandonar a capa da Educação Ambiental Crítica, no entendimento, naquele momento, da necessidade de superação de uma lógica colonial.

No ano de 2016, ao realizar uma pesquisa durante a preparação de aulas, cheguei à página na internet do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG), instituição com a qual tinha uma ligação mais pessoal do que acadêmica, e li uma notícia sobre a oferta, pelo *campus* Januária (antigo CEFET-Januária), no final do

ano de 2015, de cursos técnicos voltados especificamente para o povo Xakriabá. Entre esses cursos, havia o de Meio Ambiente. A partir dessa notícia, que chamou a minha atenção, iniciei uma investigação, primeiramente, conversando com contatos que possuo dentro do Instituto, depois em trabalhos já escritos sobre o povo Xakriabá, para tentar entender a lógica do que estava se passando. Tive acesso, por exemplo, a um projeto do então CEFET-Januária, do ano de 2006, do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que ofereceu, já naquela época, um curso específico para esse povo e voltado para a questão agrícola, com um viés ambiental.

A partir dos autores com os quais vinha realizando as leituras para as minhas aulas no CTUR, comecei a construção de um projeto visando ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente (PPG-MA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para o qual fui aprovada na turma de 2017. O projeto inicial visava compreender a construção pedagógica do curso de Meio Ambiente ofertado pelo IFNMG à comunidade Xakriabá, sua aplicabilidade teórica e prática em relação às reais necessidades ambientais e culturais daquele povo, sob uma perspectiva crítica, dialogando com autores e teorias que visam à superação da ideia de opressão e inferiorização do processo educativo. Esse mesmo projeto, vivo como o plano de curso da minha disciplina no CTUR, foi alterado após o encontro com minha orientadora, que me apresentou uma outra possibilidade de fazer a pesquisa, buscando a superação de dicotomias, que seriam reforçadas caso eu continuasse com minha proposta inicial.

Há exatos cinco anos eu estava nesse processo de escrita do projeto, que foi modificado e cujo processo de modificação será descrito já no primeiro capítulo desta tese. Optei por um referencial que me levaria à elaboração de uma rede. Não à toa, ao longo de todo período do doutorado, eu me senti como alguém que aprende a tecer e que faz e desfaz seus pontos, arremata alguns, inicia outros até concluir a peça.

A mudança de referencial alterou, obviamente, todo o percurso da tese. A Teoria Ator-rede, que começará a ser detalhada no primeiro capítulo, e meu exercício de seguir os atores ao me exercitar como uma formiga míope, olhando bem de perto tudo aquilo que compõe a rede de conhecimento revelada pelo material empírico com o qual dialogo, são a principal característica deste trabalho.

Meu exercício de ser formiga e de seguir atores a partir do curso oferecido pelo IFNMG ao povo Xakriabá me fez sair do Norte de Minas Gerais e chegar à Faculdade de Educação da UFMG. A Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira disponibiliza trabalhos de conclusão de curso de estudantes da Formação Intercultural para Educadores Indígenas, a FIEI, licenciatura indígena oferecida pela universidade. Nesse sentido, este trabalho, organizado em cinco capítulos, se propõe a ser um relato sobre a realidade do povo Xakriabá apresentada pelos TCC's dos cursistas da FIEI entre os anos de 2016 e 2020. Assim, na busca por superar dicotomias características do mundo moderno, principalmente ancorada em Bruno Latour, tive como objetivo neste estudo, mapear as controvérsias por meio da análise daquilo que os TCC's me revelam sobre aquele povo, mais especificamente, o que o povo Xakriabá pensa de si, as associações entre humanos e não-humanos apresentadas por esses textos, dentro da ideia de indissociabilidade entre natureza(s) e cultura(s). Para tanto, trago a seguinte controvérsia: os saberes indígenas e a Ciência são convergentes ou contraditórios¹?

Deste modo, no primeiro capítulo descrevo a minha opção pela Teoria Ator-rede. Para isso, realizo todo o percurso metodológico da tese, desde o projeto com o qual ingressei no doutorado. Além disso, procuro trazer a discussão sobre esse referencial teórico-metodológico, descrevendo alguns pontos importantes para a compreensão do trabalho. Assim, procuro elencar motivos para se estudar comunidades tradicionais à luz desse referencial. Ainda no primeiro capítulo, e a partir da elucidação sobre minha escolha metodológica, descrevo o meu laboratório composto pelos textos, a partir da discussão sobre a etnografia dos documentos.

O segundo capítulo trata sobre a educação (escolar) indígena. Logo no início, faço uma descrição histórica do processo de educação desses povos, desde a colonização, buscando um amparo na legislação. A seguir, discorro sobre a educação indígena no Estado de Minas Gerais, citando, especificamente, o Programa de Implementação de Escolas Indígenas (PIEI). Além disso, faço uma discussão sobre educação ambiental e educação indígena, buscando conceitos que se amparam mutuamente.

No terceiro capítulo realizei um estudo sobre a formação de professores indígenas, destacando a expansão universitária como um ator que possibilitou a

¹ Compreendendo que pode ser ora de um modo, ora de outro, afinal este estudo se situa dentro da lógica de existência dos híbridos.

criação de cursos voltados para os povos originários. Dessa forma, destaco especificamente a Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG. Amparada por documentos da universidade, como o Plano de Desenvolvimento da Instituição e o Projeto Pedagógico da FIEI, faço uma investigação sobre esse curso e como ele se organiza dentro e fora da universidade.

O quarto capítulo discute as relações entre conhecimento científico e saberes tradicionais a partir da produção de conhecimento na universidade nascendo desses saberes, como pode ser visto nos TCC's que compõem o corpo empírico desta tese. Para mergulhar nos textos dos estudantes/educadores Xakriabá, apresento um relato de meus estudos sobre esse povo.

O quinto capítulo é o meu trabalho de formiga com os TCC's, para entender as associações realizadas entre humanos e não-humanos apresentadas pelos autores dos textos. Além disso, a rede sociotécnica revelada pelos trabalhos é descrita neste capítulo, que traz também uma proposta de educação ambiental à luz da Teoria Ator-rede, apontando para a ideia de que natureza(s) e cultura(s) não se dissociam.

Como entendo que esse trabalho não tem um fim em si, optei por não escrever as tradicionais considerações finais, mas uma carta dirigida aos educadores Xakriabá com os quais esta tese dialoga. Falar diretamente com eles por meio desta carta foi a forma que encontrei de superar a ausência do campo, programado para ser realizado em maio e setembro de 2020, e impedido de ser realizado devido à pandemia da Covid-19.

A recente publicação de uma coletânea de textos sobre o principal autor que dá sustentação a este trabalho cita, em um dos artigos, pesquisas que têm a Teoria Ator-rede como referencial teórico-metodológico realizadas no PPG-MA, na UERJ. A autora afirma que os autores dessas pesquisas reúnem o social a elementos naturais, buscando “não cair na armadilha dicotômica, mas considerar que todos os coletivos são produtores de naturezas-culturas” (FREIRE, 2021, p. 133). Preciso revelar que, com essas pesquisas, aprendi a ser formiga, e é como uma delas que busquei realizar este estudo.

1 A OPÇÃO PELA TEORIA ATOR-REDE

“Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza”. (*Guimarães Rosa, 2019, p.300*)

“Nós, como as formigas, não devemos sonhar nem com o céu nem com o inferno, pois há muita coisa a ser feita nesse mundo”. (*Bruno Latour, 2012, p. 204*)

Pode parecer óbvio, mas considero importante destacar que uma pesquisa de doutorado tem seu início desde antes do ingresso do/a pesquisador/a no programa de pós-graduação, quando há o exercício de pensar e escrever o projeto. A conclusão dos trabalhos, com a defesa da tese, não é mais importante do que o processo, que se faz contínuo durante os anos de dedicação àquela investigação.

Não é rara a entrada de pesquisadores que desejem, com seus trabalhos, “salvar o mundo” ou “dar voz aos silenciados”. Comigo não foi diferente. Ingressei no doutorado com um projeto de pesquisa cheio de certezas, a partir do qual buscava investigar um curso de Meio Ambiente a distância oferecido por uma instituição federal a estudantes indígenas², no norte de Minas Gerais, sob uma ótica – ou com uma certeza – de que poderia haver um viés colonial nesse curso. Talvez de forma inconsciente (ou não) eu desejasse encontrar ali alguma pista que indicasse formas de dominação, e conseguisse, com o meu trabalho, dar voz a um povo que eu julgava silenciado.

As leituras e os caminhos que escolhemos explorar ao longo do doutoramento é que permitem o amadurecimento do trabalho – e por isso ele não deve ser feito com a pressa característica dos nossos dias. Assim, no meu caso, ao percorrer leituras e discussões que me afastaram da proposta inicial, compreendi que havia outros caminhos para realizar minha pesquisa e produzir conhecimento, compreendendo que a lógica em que meu projeto se encontrava não mais satisfazia ao trabalho que me propus realizar. E é esse o percurso que descreverei a seguir.

² Neste trabalho, utilizarei predominantemente os termos “indígena” e “índio”, mas considero importante esclarecer que o termo “povos indígenas” refere-se a grupos humanos diferentes entre si, espalhados pelo mundo. Em países como o Brasil, usa-se o referido termo; na Austrália, por exemplo, usa-se o termo “aborígenes”. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss da Língua portuguesa, os dois termos significam “originários de determinada região, nativos, autóctones”. Os termos “índios” ou “ameríndios” indicam os povos indígenas das Américas. Já o termo “silvícola” se torna inadequado por significar “quem nasce ou vive nas selvas”. Ser indígena não tem qualquer ligação com o lugar. (Para saber mais: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, <https://pib.socioambiental.org/pt/Perguntas_frequentes>. Acesso em 08 mar. 2021.) Importante também destacar que autores como Daniel Munduruku consideram o termo “índio” uma palavra carregada de preconceitos pela sociedade não-indígena e recomenda o uso do termo “indígena” pelo seu significado: “nativo”, “originário de um lugar”. Cf. Munduruku, 2017.

1.1 Percurso metodológico da tese

Minha proposta de pesquisa, ao ingressar no doutorado, tinha como foco um curso técnico em Meio Ambiente a distância oferecido pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) a estudantes da etnia Xakriabá³. O IFNMG – *Campus Januária* – realiza, há tempos, ações voltadas ao povo Xakriabá, como cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), atividades realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (NEABI) ou trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Referência em Educação a Distância e Projetos Especiais (CEAD) – que se constituía meu foco inicial de estudo.

Naquele momento de elaboração do projeto, chamou a minha atenção a implantação de um polo de Educação a Distância (EaD) do IFNMG na Aldeia Sumaré, em São João das Missões, cujo objetivo era atender à nação Xakriabá. Compreendi que se tratava de uma forma de o Instituto Federal (IF) consolidar seu vínculo com a comunidade, a partir da oferta de cinco cursos, entre eles, um curso de Meio Ambiente. Tratava-se de uma alternativa de formação profissional sem necessidade de deslocamento para os estudantes. Assim, as primeiras inquietações surgiram. Entre elas, passou a me interessar a pesquisa sobre como se deu a construção pedagógica desse curso de Meio Ambiente para indígenas. Nas primeiras investigações, identifiquei que no referido curso, ministrado por docentes do IFNMG, os tutores eram indígenas. Assim, eu também me perguntava sobre como teria se dado a construção das relações educativas entre o IF e os cursistas Xakriabá em relação à formação ambiental, além de quais seriam as concepções de Educação Ambiental dos educadores. E mais, se essas concepções estavam relacionadas com as percepções de Natureza daqueles indígenas. Outras perguntas surgiram a partir dessas iniciais, mas a que mais me incomodava era se o aprendizado adquirido atenderia às necessidades ambientais do povo Xakriabá.

Meu olhar, nesse momento inicial do meu processo de doutoramento, ainda no final de 2016, durante a seleção, estava voltado para uma possível armadilha colonizadora, mergulhada no que Paulo Freire chama de “educação bancária”, sendo a educação um ato de depositar valores e conhecimentos no educando

³ Sobre o povo Xakriabá: ver o capítulo 4 desta tese.

(FREIRE, 1987). Ao dialogar com a Educação Ambiental Crítica e com a ideia de Decolonialidade, eu assumia, com a minha proposta, a existência de um abismo entre o IF e os cursistas. Nesse sentido, havia a compreensão da necessidade de uma Pedagogia libertadora, que daria voz aos silenciados, pois de acordo com o pensamento de Arroyo,

toda pedagogia para os diferentes que não superar essas visões inferiorizantes que vêm desde as origens de nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagogias. Terminarão reproduzindo essa perversa e antipedagógica história de inferiorizações (ARROYO, 2012, p. 131).

Após minha aprovação no PPG-MA, no início de 2017, iniciei o curso com disciplinas obrigatórias e eletivas, já visando aos estudos para a tese, dando sequência ao processo iniciado alguns meses antes. Como eu já citei neste capítulo, cheguei ao doutorado carregada de certezas das quais fui me despindo conforme novas leituras, novas exposições, novas falas, novas ideias foram se somando. Logo eu percebi que não havia um mapa exclusivo para percorrer o caminho até a tese. A pesquisa poderia ser realizada sob um olhar diferente do que eu propunha inicialmente, mas sempre de forma guiada por meus princípios, meus valores, e por um referencial que melhor se encaixasse à proposta de trabalho.

Formada na área de Educação na graduação e no mestrado e com uma incursão na História Moderna, comecei a perceber, desde as primeiras leituras no doutorado, que colocar o curso de Meio Ambiente do IFNMG em uma placa de Petri para examinar o que se passava naquelas relações Instituto / Povo Xakriabá era um modo de realizar a investigação, mas que poderia me levar a reforçar a ideia de que eu trabalhava com lados opostos e excludentes. Os primeiros livros nos quais iniciei o mergulho – *Jamais fomos modernos* (2013), *Cogitamus* (2016) e *Reagregando o Social* (2012), todos de Bruno Latour⁴ – foram fundamentais para uma mudança no meu modo de ver o mundo e, conseqüentemente, a ciência e a minha pesquisa, a partir da Teoria Ator-rede (ANT) e a ideia de superação dos abismos dualistas do paradigma cartesiano. Não quero, com essa minha fala, dizer que minha proposta inicial estava errada ou que estudos que seguem aquele caminho inicialmente pensado são incompletos. Eu poderia ter realizado a minha pesquisa a partir do

⁴ Outros livros do mesmo autor e sobre a Teoria Ator-rede vieram depois e serão citados, junto com esses três, mais adiante.

referencial sugerido por meu projeto, mas optei por mudar e traçar outro percurso em minha investigação. Compreendi que “salvar o mundo” não seria suficiente nem possível. Tive o entendimento de que eu também poderia contribuir com a construção de conhecimento sobre a realidade que eu me propunha estudar, ao realizar minha pesquisa de outro modo.

É importante deixar claro que este trabalho, ao buscar o afastamento da ideia de lados excludentes, não nega a existência de que há grupos que “mandam” e grupos que “são mandados”, para descrever a coisa de um modo bem simples. Seguindo o pensamento de Latour, “se desigualdades são geradas, então outros tipos de atores que não os sociais entram no jogo” (LATOURE, 2012, p. 99) – uma pista para a mudança de referencial em minha pesquisa. Compreendi que, ao trabalhar com a Educação Ambiental Crítica e com os Estudos Decoloniais, pautados por uma visão dualista sujeito/objeto, opressor/oprimido, humano/natureza, eu reforçaria hierarquias entre conhecimentos diferentes, o que não seria suficiente para dar um enfoque, ao mesmo tempo, político e epistemológico para meu estudo, pois colocaria esses dois termos em posições separadas. A ANT pode ser um modo de reinterpretar essa condição.

Ao me aprofundar nas leituras sobre a ANT, palavras conhecidas começaram a ganhar novo sentido e novas expressões começaram a fazer parte do meu cotidiano. Diário de bordo, cosmograma, mapeamento de controvérsias, rede sociotécnica, relato, associações, entre outras, assim como novos termos como “o que faz-fazer” e “seguir os atores” começaram a guiar minhas ideias na construção da minha pesquisa, e as incertezas começaram a substituir as certezas com as quais ingressei no doutorado.

Branquinho et al. (2018) defendem que

ter menos certezas, menos hipóteses, antecipar menos os resultados não significa deixar de ser ético ou ser descuidado com a metodologia da pesquisa. Apenas, o que queremos dizer é que o excesso de conhecimento prévio atrapalha a pesquisa!!! Se antecipamos tudo o que pode ser visto, tiramos o sabor, inviabilizamos a pesquisa... Por isso, é saudável para o processo de construção de conhecimento sobre a realidade não determinar *a priori* como as coisas devem ser (BRANQUINHO et al., 2018, p. 174).

Despindo-me das certezas, iniciei o processo de seguir os atores – compreendido pela ANT como o caminho inicial e constante para realizar a pesquisa, ao considerar que a rede de conhecimento é composta por atores

humanos e não-humanos que agenciam a realidade estudada. Segundo a ANT, nós, humanos, vivemos à base de objetos integrados às nossas práticas: os objetos moldam e transformam nossas ações, pois não são inertes. O modo como agimos depende desses objetos. Sem eles, nossas ações seriam outras. Os objetos (os não-humanos) criam outras realidades ao modificar nossos movimentos, nossas ações. Assim, nesse momento, não posso deixar de mencionar que entre esses objetos há elementos materiais e imateriais (o imaginário, por exemplo).

Para ser mais clara em relação ao agenciamento, recorro a Costa (2016), que, ao discorrer sobre os manguezais em Macaé, RJ, afirma que eles “agenciam, portanto, um largo espectro de atores que desempenham ações e protagonizam processos, modos de vida e trabalho, saberes, crenças, técnicas, recursos de toda ordem”. Assim, o autor destaca o manguezal “como um ator que protagoniza debates políticos e científicos, locais e globais, naturais e sociais entre especialistas e legisladores, jornalistas e gestores, moradores, economistas e empresários (COSTA, 2016, p. 122). Dessa forma, é possível perceber a fluidez e a ação dos atores no relato do pesquisador.

Nesse sentido, é importante destacar que a ANT não isola um objeto para observá-lo como em um laboratório. Ao olhar para a rede entre humanos e não-humanos em vez de examinar um objeto, percebe-se como ele se configura. É também importante esclarecer que, para a ANT, não há pontos de vista diferentes para observar as coisas; as coisas é que não são únicas, elas são várias⁵, como pode ser observado no modo como o manguezal é apresentado acima. Descrever esses objetos é trabalho do pesquisador que opta pela Teoria Ator-rede.

A ANT torna possível o que Bruno Latour (2012) denomina “sociologia das associações” - que é diferente da “sociologia do social”⁶ - ao considerar que associações entre humanos e não-humanos são a melhor forma de refletirmos (sobre) e de compreendermos o que a expressão “social” significa. Quero esclarecer que o que entendemos como “social”, a partir da ANT, é mais do que relações entre os humanos. Trata-se de uma noção de relações entre atores que agenciam outros e nesse agenciamento compõem uma rede sociotécnica. Contudo, não se trata de

⁵ Essas ontologias variadas aparecem melhor descritas em Latour 2013; Latour, 2016; Latour, 2017.

⁶ A fim de, entre outros motivos, servir como modo de afirmação das Ciências Humanas, a sociologia promove uma cisão entre humanos e objetos não-humanos, entre o humano e o natural. A supremacia da sociedade, de Durkheim, prevaleceu sobre a sociologia integrada, de Gabriel Tarde. Cf. Latour, 2012.

uma rede palpável ou de um diagrama, mas de um lócus de produção de conhecimento sobre a realidade que um pesquisador se propõe investigar. Como lócus de produção de conhecimento, a noção de rede é uma ferramenta heurística que auxilia na descrição da realidade estudada. Em relação à rede, Macedo (2015) destaca que, sendo uma ideia

de natureza heterogênea e dinâmica, é aplicada como método para analisar como se dá a construção do conhecimento, no ramo de estudos denominado antropologia das ciências e das técnicas. Grosso modo, é como aplicar o método etnográfico, voltando sua lente não para descrever 'os outros', e sim aos próprios cientistas, suas técnicas, instrumentos, produtos e tudo o mais que envolve a construção do conhecimento, no que Latour chamou de rede sociotécnica (MACEDO, 2015, p. 123)

Nesse mesmo caminho, Almeida (2015) descreve a rede sociotécnica como “a consideração de todos os elementos (entidades, pessoas, conceitos, ações etc.) que interagem com o fenômeno analisado. Como os elementos são influenciados e influenciam esse fenômeno, ele deixa de ser um objeto isolado e passa, então, a ser uma rede” (ALMEIDA, 2015, p. 134). Para chegar a essa rede, realizamos o procedimento de seguir os atores e não o de eleger um objeto para realizar um estudo sobre ele. Mas como? Explico a seguir.

As sociedades modernas, formadas a partir das disciplinas e da especialização, pressupõem que, quando um sujeito estuda um objeto, há uma produção de conhecimento sobre esse objeto. A ANT busca outro caminho ao propor uma redefinição da “noção de social remontando a seu significado primitivo e capacitando-o a rastrear conexões novamente” (LATOUR, 2012, p. 18). Não há um sujeito de um lado e um objeto do outro. Há, como citado, associações que produzem esse conhecimento. Latour destaca a importância de seguir “os atores enquanto enveredam[os] pelo meio das coisas que acrescentaram às habilidades sociais tornar mais duráveis as interações em perpétua mudança” (idem, p. 104). A etnografia dos objetos aparece, então, dessa noção de que a humanidade deriva da não-humanidade dos objetos. Esses objetos não se fazem presentes apenas por eficácia, por tornarem nossas vidas mais fáceis. Não se trata de aprimoramento. Trata-se das relações dos humanos e seus objetos. Sobre esse assunto, Bezerra (2019) ressalta que “conforme a humanidade se torna natureza, as coisas se tornam parte da vida social” (BEZERRA, 2019, p. 17). Nesse sentido, eu busco apoio em Latour (2012), quando o autor afirma que

A ANT não alega, sem base, que os objetos fazem coisas ‘no lugar’ dos atores humanos: diz apenas que nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada, embora isso signifique descartar elementos que, à falta de termo melhor, chamaríamos de *não humanos*. [...] O projeto da ANT cifra-se em ampliar a lista e modificar as formas e figuras dos participantes reunidos, esboçando uma maneira de fazê-los agir como um todo durável (LATOUR, 2012, p. 109 – grifos do autor).

Assim, a Sociologia das Associações, ao incluir os não-humanos, faz um convite para retornarmos às origens da Sociologia, quando não se sabe do que é constituído o “social”, em que se questiona “que ‘social’ é esse?”, e se pode duvidar sempre de nossas certezas ao seguir os atores com o desejo de saber o que agenciam, o que fazem-fazer. E dessa forma, comecei a (re)pensar meu estudo.

Não sei se o melhor nome é esse, mas considero ter iniciado, em 2017, um processo de realizar “exercícios ANT”, ao organizar o diário de bordo, o cosmograma e a mapear controvérsias. A Teoria Ator-rede, em inglês “Actor Network Theory” (ANT, sigla que compõe a palavra “ant” ou “formiga”, em inglês), traz a ideia de que o pesquisador se comporte como uma “formiga míope”, que vai construindo seu caminho olhando para aquilo que nos está próximo, em contraposição à complexidade.

Assim, seguindo a proposta de Latour (2016), comecei a organizar um diário de bordo:

Aconselho que faça como meus alunos e crie um diário de bordo, que você poderá preencher de acordo com sua vontade, na maior frequência possível, com o intuito de incluir nele os documentos, juntamente com os acontecimentos que tenha encontrado, aos quais você agregará depois os comentários que o curso lhe suscitar (LATOUR, 2016, p. 10).

A organização desse diário me mostrou que antes, de forma até intuitiva, eu já o estava elaborando, quando notícias, vídeos, textos, exposições, filmes, enfim, tudo aquilo que me remetia aos temas “indígenas”, “Xakriabá” ou “norte de Minas” era separado em pastas virtuais ou físicas, dependendo da forma como obtido o material. Livros de autores indígenas passaram a compor uma nova e pequena biblioteca. A possibilidade de ter esses elementos em minhas mãos e seguir atores que compunham aquela rede me fez percorrer caminhos que começaram a me afastar da pesquisa de campo no norte de Minas Gerais. Tratava-se de meu material empírico, com o qual eu poderia dialogar e analisar para realizar meu estudo.

O diário de bordo levou ao cosmograma, que se constitui em associações que surgem, independentemente da minha lógica ou de qualquer outro pesquisador: se revela a partir da lógica dos atores daquele mundo. Sobre os cosmogramas, Latour destaca que

devem aprender a descrever as associações de conveniência, de coexistência, de oposição e de exclusão entre os seres humanos ou não humanos cujas condições de existência vão pouco a pouco se tornando explícitas no transcurso das provas submetidas pelas disputas (LATOURE, 2016, p. 116-117 – grifos do autor).

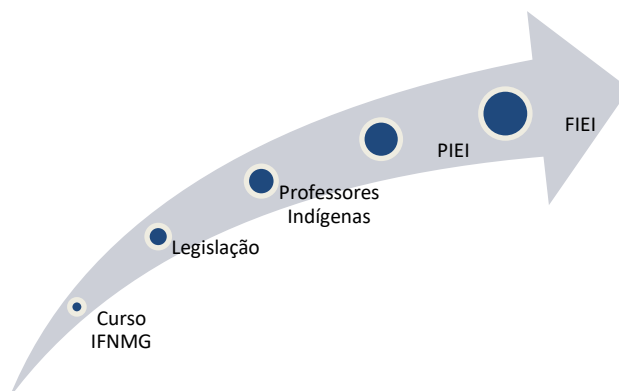
Santos e Branquinho (2020) descrevem a composição do cosmograma em uma pesquisa sobre as sempre-vivas da Serra do Espinhaço como a possibilidade de perceber que essas flores

estão em muitas partes/coisas, compondo objetos, modos de vida e trabalho, legislação ambiental, artigos científicos e a narrativa da opinião pública. Estão em muito do que sabemos sobre agricultura; estão na origem do mundo como o conhecemos, na origem do ato de respirar (SANTOS e BRANQUINHO, 2020, p. 58).

No caso do meu estudo, compor o cosmograma foi um exercício de identificar as associações dentro da realidade Xakriabá, o que me conduziu a novos questionamentos a partir da identificação de controvérsias. O conhecimento não se encontra no mundo das ideias, mas no mundo real em que vivemos. Por isso, ao optar pela ANT e ao compreender que controvérsia não significa conflito, mas sim, a construção de conhecimento sobre uma realidade particular, o novo percurso escolhido para minha investigação do doutorado me tirou definitivamente do campo no Norte de Minas, e me levou para dentro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mais precisamente, para a Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI)⁷, curso de formação oferecido pela Faculdade de Educação (FaE). A Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, da FaE/UFMG, disponibiliza na íntegra boa parte dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes indígenas da FIEI. Percebi, nos trabalhos de cursistas Xakriabá, uma possibilidade de superar um estudo sobre esse povo e poder realizar a minha pesquisa com seus saberes, incorporando aqueles TCC's ao meu laboratório, conforme descrito pela Figura 1, a seguir:

⁷ A FIEI será tema do capítulo 3 desta tese.

Figura 1- Descrição simplificada do percurso desta pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

Esse percurso que descrevi de forma breve modificou minhas perguntas iniciais e me levou a outros questionamentos, que serão respondidos ao longo deste trabalho, entre os quais: o que o povo Xakriabá pensa de si e como lida com o Ambiente? Os saberes indígenas e a ciência são convergentes ou contraditórios? Quais os pontos de contato entre os saberes indígenas e a ciência? Eles se encontram ou se afastam? Qual a relação entre o Projeto Pedagógico do curso da FIEI e a forma como os Xakriabá lidam com o Meio Ambiente? Mas é fundamental, neste momento, retomar o que falei no início deste capítulo sobre não ter pressa para a realização da pesquisa. A opção teórico-metodológica de seguir os atores é um trabalho que requer um ritmo contrário à vida acelerada. Bruno Latour afirma que um trabalho ANT é uma “viagem penosamente lenta”, em que o estudioso “tem que arrastar-se como uma formiga, carregando seu pesado equipamento para estabelecer até o mais insignificante dos vínculos” (LATOURE, 2012, p. 47). Observar, listar, refletir, estar em condições de escrever o relato são tarefas que demandam tempo, dedicação e um olhar que vai se treinando para e durante a realização do estudo.

Como relatei desde o início, minha chegada ao doutorado foi carregada de certezas. Ao me afastar delas e caminhar para trabalhar com as incertezas, uma outra possibilidade de estudo foi se construindo. Bruno Latour (2012) nos descreve as fontes de incertezas, e é sobre elas que discorrerei a seguir, assim como o modo que elas aparecem nesta tese.

1.2 A Teoria Ator-rede e suas fontes de incertezas

Considero importante iniciar esta seção destacando o que já é sabido: o antropólogo fala do outro que constitui uma sociedade diferente da sua, para conhecer melhor sua própria sociedade. Além disso, como já citei neste capítulo, um outro destaque é de que a investigação é guiada pelos princípios e valores de quem a realiza. Eu, como pesquisadora, neste estudo, não falo dos outros, mas procuro realizar um relato sobre como o material estudado faz parte de mim através desta tese. Ao mencionar o trabalho do antropólogo, considero importante continuar a linha de pensamento em que se constitui este estudo e mencionar, mais uma vez, que proponho realizar um trabalho *com* os saberes do povo Xakriabá a partir do olhar da ANT, que afirma que o chamado “social” não está dado, não é estático, estável, mas vivo por meio das associações realizadas pelos atores – não por quem faz a pesquisa.

Neste momento do meu trabalho, no qual pretendo falar sobre a Teoria Ator-rede e suas fontes de incerteza, minha intenção é de, ao desconstruir as minhas certezas, conseguir fazer pequenas correlações entre a ANT, a partir de Latour (2012), e minha pesquisa realizada no doutorado.

Logo em relação à primeira fonte de incertezas, é importante salientar que o autor nos explica a não existência de grupos. Em seu lugar, há a formação deles. Latour (2012) esclarece que o grupo não é permanente, ele é incerto, e o movimento do ator é fluido. Os atores são considerados “sociólogos” das associações:

O delineamento de grupos é não apenas uma das ocupações dos cientistas sociais, mas também uma tarefa constante dos próprios atores. Estes fazem sociologia para os sociólogos, e os sociólogos aprendem deles o que compõe seu conjunto de associações (LATOURE, 2012, p. 56).

O sociólogo clássico ou que faz a sociologia do social, segundo o autor, procura identificar grupos específicos. A ANT entende que não há grupos fixos, nem grupos mais importantes. Ao seguir os atores, seguimos pistas que esses atores deixam quando fazem as associações. Para a ANT, há diversos atores que agem como mediadores, transformando o sentido dos grupos, que se compõem, se desfazem e se refazem. E é agindo nas controvérsias que os atores formam esses grupos.

Meu projeto inicial, como descrito, visava à realização de uma pesquisa que colocaria um grupo, uma categoria – os estudantes Xakriabá do curso a distância de

Meio Ambiente do IFNMG – isolado em um microscópio para ser analisado. Quando comecei a seguir os atores, fui percebendo as associações que formavam novos grupos e novas realidades a partir das controvérsias. Associações que envolveram a legislação, o território, a escola, a cerâmica, um ser encantado protetor desse povo, o Rio Peruaçu, o pequi, a rapadura, versos etc. E foram modificando meu trabalho, modificando minhas perguntas e me mostrando a fluidez com a qual eu estava lidando, o que retirou da pesquisa o viés moderno de que sujeito e objeto estão em lados distintos.

Esse movimento não torna o trabalho mais fácil – ao contrário. Demanda ao pesquisador saber para onde ir e quando e onde parar, porque o processo de seguir os atores não tem um fim estabelecido senão os prazos, os limites impostos pela própria pesquisa.

Desse modo, recorro novamente a Latour (2012), quando afirma que

os antropólogos, ocupando-se de pré-modernos e não tão pressionados a imitar as ciências naturais, foram mais felizes e permitiram que seus atores criassem um mundo bem mais rico aos membros da sociedade contemporânea para definirem a si próprios quanto o oferecido pelos etnógrafos. Se, como sustento, ‘jamais fomos modernos’, a sociologia pode finalmente tornar-se tão profícua quanto a antropologia. De várias maneiras, a ANT é simplesmente uma tentativa de dar tanto espaço (LATOURE, 2012, p. 68-69).

Assim, o autor define o “social” como sendo produzido por intermediários e mediadores. Os primeiros carregam significados sem transformá-los. Os mediadores transformam os significados que carregam. Para a ANT, há inúmeros mediadores que se multiplicam por meio das associações. Assim, a noção de rede, a partir dessas associações, me fez perceber que os Xakriabá não eram o objeto de meu estudo porque, simplesmente, eles são também sujeitos dentro daquele coletivo de humanos e não-humanos. As pistas deixadas pelas associações apontam para caminhos que indicam outras possibilidades, como pode ser visto no verso a seguir:

*Eu sou Xakriabá
Vivo de carne de caça
E mel de abelha,
Sou um pouco de cada
Sou da Natureza (Canto Xakriabá⁸)*

⁸ Cf. Mota, Pimenta e Ribeiro, 2017.

Os Xakriabá são o Rio Peruaçu, são os versos, são a cerâmica, as abelhas. Limitá-los a um grupo específico não daria conta da minha proposta de estudo.

A segunda fonte de incerteza tem a ação, mais precisamente, o que “faz-fazer”, como principal característica. Importante destacar que, para a ANT, a ação não é transparente, a ação deixa rastros. Trata-se de um conjunto de funções. Ação invisível não gera pistas, o que indica que não há atores ocultos. Quem é o ator? Latour afirma que o ator, na expressão “ator-rede”, não é aquele que realiza um ato, mas sim, “o alvo-móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção” (LATOURE, 2012, p. 75). Assim, o ator se mostra múltiplo e não único.

Desse modo, os atores agem. Vimos anteriormente que atores formam e dissolvem grupos (primeira fonte de incerteza). Não importa a forma da ação. Por exemplo, quando o povo Xakriabá prepara seu ritual para laiá-cabocla, o ser encantado que tem forma de onça e que protege o seu território, vemos a ação do canto, da dança, do fumo. Esse ser encantado está dizendo o que fazer; é a onça que os leva a agir, mas o canto, a dança e o fumo têm sua ação visível nesse ritual. Não há um “impulso social” nessas ações. Por que os Xakriabá cantam, dançam e oferecem fumo para um ser encantado? Porque eles partilham a vida com essa entidade. Porque são movidos por essa convivência. Não há nada oculto. Não há teorias ocultas. O que deve ser explorado são as controvérsias em torno da ação desses atores. Por exemplo, essa onça protege o território ou a existência do território permite aos Xakriabá protegerem a existência desse ser encantado?

Quando olho para meu trabalho e percebo atores humanos e não-humanos agenciando a realidade estudada, percebo que estou dentro dessa lógica que Latour chama de ação dos objetos. Seguir os atores é um procedimento teórico-metodológico que envolve a compreensão dessa ação, pois como já descrito, a ANT segue humanos e não-humanos. A identidade dos Xakriabá vem da não-humanidade dos seus objetos, das coisas que fazem sentido para eles e para mim como pesquisadora, que sigo esses atores.

Assim, a terceira fonte de incerteza nos diz que os objetos também agem. E mais: eles “falam”. Mas é preciso cuidado para não interpretar as falas e não considerar que os objetos substituam a ação humana. Por exemplo, os objetos utilizados na caça pelos Xakriabá não agem sozinhos. Mas esses mesmos objetos têm coisas a nos revelar sobre os modos de caçar deste povo. As associações que envolvem o caçador Xakriabá, suas ferramentas de caça, o animal caçado,

mudanças de tempo, que interferem na técnica de caça, entre outros elementos, é que nos dão a dimensão do coletivo para os Xakriabá, dentro da caixa da caça, por exemplo.

Nesse sentido e sobre essa ação dos atores, Moraes (2019), em estudo sobre Turismo de Base Comunitária (TBC) na Rede TUCUM, no Ceará, nos relata que

a partir dos aportes da ANT e, principalmente, do reconhecimento da importância dos elementos não-humanos e da produção de associações na dinâmica turística, foi possível se refletir sobre o TBC enquanto uma *rede de atores em ação*. Essa perspectiva reafirmou a compreensão do TBC na Rede TUCUM, a partir da observação da *ação de diversos atores, que não são apenas os humanos*. (...) As dinâmicas de TBC não se reduzem a um contexto no qual a vida acontece e tudo se enquadra no que está pré-estabelecido. Pelo contrário, pela ótica da ANT, essas dinâmicas envolvem interesses, que foram rastreados, empiricamente, em um movimento permanente que constrói e reconstrói os caminhos trilhados pelos variados atores e suas associações. Nesse caso, outros atores foram identificados e foram formadas novas associações, as quais foram novamente reagregadas em um *movimento contínuo* (MORAES, 2019, p. 310 – grifos meus).

Assim, diversas caixas são abertas em estudos ANT, e diversos objetos vão se revelando, mostrando, ao percebermos as associações, que novos sentidos vão também se manifestando. Sobre esse assunto, Basques (2010) afirma que

se as coisas são diferentes, por que elas apresentam-se como as mesmas? Se 'mundos diferentes' situam-se nas coisas, por assim dizer, então como fomos capazes de não percebê-los por tanto tempo? O ponto que concerne a 'mundos diferentes' se refere ao fato de que eles não podem ser 'vistos' numa acepção 'visual'. Eles são invisíveis. Ou seja, a dissolução da distinção entre conceitos e coisas (aparência e realidade) nos leva, ao mesmo tempo, a conceber outro modo de 'revelação' (BASQUES, 2010, p. 160).

Essa revelação se dá por meio da etnografia dos objetos. Importante enfatizar que, segundo Latour (2012), não existe uma simetria entre os humanos e não-humanos; existem divisões que precisam ser superadas. Trabalhar com as associações é que pode levar a essa superação. O autor ainda ressalta a necessidade de os objetos ingressarem nos relatos a fim de serem levados em conta (LATOUR, 2012, p. 118). Com o objetivo de percebermos a ação dos objetos, Latour nos aponta para alguns caminhos, entre eles, o estudo das controvérsias; a percepção de elementos chamados por ele de “estranhos, exóticos, arcaicos ou misteriosos” nas associações; acidentes que alteram o modo de existir de alguns objetos e apontam para outros atores; arquivos, documentos, lembranças, coleções

de museus – objetos dos bastidores que podem ser levados a uma condição de agentes que, em momentos de crise, levaram ao surgimento e à ação de outros objetos.

A quarta fonte de incerteza explica o movimento de nascimento da ANT. É nela que se destaca a importância de compreendermos que fazer ciência é fazer política. A epistemologia e a política não se encontram em lados distintos, não são excludentes, uma está diretamente embebida da outra.

Assim, Latour (2012) traz à discussão o termo “construção” – a partir do conceito de “construção dos fatos científicos”. O uso desse termo implica na noção de que as coisas têm uma origem, que não surgem espontaneamente. Além disso, o uso da palavra “construção” remonta a um trabalho conjunto entre humanos e não-humanos.

Essa fonte de incerteza busca remover as “questões de fato” da ideia de redução à “natureza”, introduzindo as chamadas “questões de interesse”, a partir do mapeamento de controvérsias científicas. Compreender a ciência como parte da rede e como uma questão de interesse é compreender a ação dos atores dentro das possibilidades ali existentes. Assim, surge a necessidade de se examinar as coisas devagar, de perto, sem juízo e com perplexidade.

Para a ANT, em seu princípio, para explicar a produção da ciência, essa construção se dava em laboratórios. No caso desta tese, a produção de conhecimento se dá no diálogo com os textos dos estudantes Xakriabá na FIEI.

A quinta fonte de incertezas aborda os relatos ANT. Latour (2012) fala especificamente sobre a composição do relato como fundamento de um bom trabalho ator-rede. E como seria esse relato? Em primeiro lugar é importante ter em mente que o próprio texto é um mediador. Trata-se, como enfatiza o autor, do laboratório dos autores. Os humanos e não-humanos que mobilizam e são mobilizados pela rede devem ser descritos, apresentando conexões com os experimentos.

O autor defende a necessidade de que o trabalho seja bem escrito, tecendo uma rede na qual os atores são mediadores e apontam para o movimento. O texto ideal é uma narrativa que descreve que os atores fazem-fazer, ou seja, fazem a diferença naquela realidade.

Nas palavras de Latour, “um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores *fazem alguma coisa* e não ficam apenas observando” (LATOOUR, 2012, p. 189 – grifos do autor).

A partir do entendimento de que o relato faz parte da rede, é importante destacar que as fontes de incerteza compõem o trabalho. Esse trabalho precisa descrever, precisa de detalhes, precisa de objetos. Isso é que vai permitir que sejam mapeadas as controvérsias, descritas as associações a partir do movimento de seguir os atores que mobilizam a rede que produz conhecimento.

Ainda sobre a incerteza, Lacerda (2012) afirma que ela

nos permite vivenciar uma oportunidade de sucesso proibida aos modernos e pós-modernos: não sabemos por que combatemos, nem se combatemos. Podemos duvidar do coletivo, agir como “traidores”, pesquisar, questionar, duvidar, testar (...) Podemos falar de Educação a partir do aporte teórico da antropologia das ciências e das técnicas (LACERDA, 2012, p. 180)

Assim, entendo que é possível realizar meu trabalho, que brota da Faculdade de Educação da UFMG, tendo a ANT como base teórico-metodológica, a fim de fazer um relato de um povo e sua produção de conhecimento a partir de seus próprios textos.

1.3 Por que estudar comunidades indígenas a partir da ANT?

O exercício de pensar e mudar o percurso de minha pesquisa fez com que se tornasse claro para mim, como já descrito, que em meu trabalho não se encaixaria a ideia de reforçar dualidades – ou pelo menos eu tentaria fugir delas. Nesse caso, manter a proposta inicial poderia me levar a uma armadilha de colocar o conhecimento científico e os saberes dos povos indígenas em diferentes patamares. Outro ponto que merece destaque antes de entrar no tema aqui proposto: este trabalho foi escrito em meio à pandemia da covid-19. Pensar que eu, já no primeiro ano do doutorado, optei por trabalhar com as incertezas, fui escrever a maior parte da minha tese justamente em um período marcado por elas. Dito isso, quero deixar claro que vou expor a seguir motivos pelos quais estudar comunidades tradicionais a partir da ANT pode ser uma opção interessante e descolada de tempos e hierarquias. E justamente, tendo como referência, pontos que acabei de destacar.

A modernidade trouxe um outro contorno para a noção de conhecimento. A chamada “Revolução Científica”, ocorrida na era renascentista, trouxe um novo conceito de natureza. Segundo Rodrigues (1994), “esse saber moderno acentua a experiência da classificação e do entendimento causal do mundo” (RODRIGUES, 1994, p. 21). O autor destaca, assim, que “entre a natureza e o sujeito, aparece o mundo da ação e da criação do homem” (idem, p. 25). O homem é o ser capaz de dominar a natureza, segundo essa lógica. Assim, essa característica moderna de separar ser humano e natureza, reforça hierarquias que não interessam à pesquisa que me propus realizar. Daí a minha escolha por ter a ANT como referencial para um estudo com saberes tradicionais sem reforçar separações.

Primeiramente, considero importante destacar uma questão que emergiu em uma de minhas leituras, quando Bensusan (2019) afirma um desconforto

com este termo: ‘conhecimento tradicional’. Parece que há uma hierarquia, algo como se o conhecimento tradicional fosse um estágio anterior que, depois, viesse a ser superado pelo conhecimento moderno. Esse termo me remete à ideia de mundo moderno, como se a ciência europeia que acompanhou os colonizadores tivesse chegado para ‘modernizar’ os povos ‘primitivos’ (BENSUSAN, 2019, p. 22).

Bensusan sugere ainda o uso do termo “saberes locais”, visto que o termo “tradicional” parece indicar algo anterior ao moderno, datado, imutável, acabado – o que não corresponde à realidade. Confesso que mudei o título desta seção 1.3, a partir da reflexão que essa leitura proporcionou. Passei a utilizar “comunidades indígenas” quando a proposta inicial era “comunidades tradicionais”⁹. Meu estudo se dá com cursistas de uma licenciatura indígena em uma universidade federal. Esses saberes não estão estagnados, eles são vivos, e não estão presos em um tempo passado, superados e descartados por outro tipo de conhecimento.

Assim, por que estudar comunidades indígenas e seus saberes a partir da ANT? Retomando Bruno Latour (2012) e sua crítica à sociologia do social, um modo de responder à pergunta é fazendo outra: como é a lógica do indígena em relação ao coletivo em que está inserido? A lógica moderna (e do homem branco) de que o humano está descolado e pode controlar a natureza é muito distante da indígena. Ailton Krenak (2020a) nos dá algumas pistas:

⁹ Este trabalho não descarta o termo “tradicional”, que é muito utilizado nos TCC’s dos formandos Xakriabá, mas considerei interessante a colocação de Bensusan como alimento para reflexão sobre o tema.

Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidades. É importante saber com quem podemos nos associar, em uma perspectiva existencial mesmo, em vez de ficarmos convencidos de que estamos com a bola toda. Foi esse ponto de observação que me fez afirmar que nós não somos a humanidade que pensamos ser. É mais ou menos o seguinte: se acreditarmos que quem apita nesse organismo maravilhoso que é a Terra são os tais humanos, acabamos incorrendo no grave erro de achar que existe uma qualidade humana especial. Ora, se essa qualidade existisse, nós não estaríamos hoje discutindo a indiferença de algumas pessoas em relação à morte e à destruição da vida no planeta. Destruir a floresta, o rio, destruir as paisagens, assim como ignorar a morte das pessoas, mostra que não há parâmetro de qualidade nenhum na humanidade, que isso não passa de uma construção histórica não confirmada pela realidade (KRENAK, 2020a, p. 42-43).

O entendimento dos Krenak de se associarem a elementos não-humanos, com o reconhecimento de que sua experiência humana vem justamente do contato com o rio ou com as plantas, por exemplo, vai ao encontro do que tem sido exposto até aqui neste trabalho sobre o referencial que o norteia. Pode ser observado, na fala de Ailton Krenak, um descolamento da visão moderna que fragmenta e coloca o ser humano e a natureza em lados distintos.

A dificuldade do momento que estamos passando durante a pandemia tem nos mostrado, cotidianamente, que essa relação moderna com a natureza não foi eficiente. É possível refletir sobre o que afirma Bensusan (2019), que escreveu o trecho abaixo antes da crise do coronavírus, mas cujas palavras se encaixam muito bem à situação atual:

Os povos indígenas já viveram uma espécie de fim do mundo: a invasão europeia nas Américas foi isso, o fim de um mundo. Então, agora, esses povos podem nos ensinar a viver em um mundo destruído, saqueado, envenenado, devastado por nós mesmos, mas onde ainda temos que viver. Eles podem nos ajudar a repensar as nossas relações com o mundo material, fundamentadas no consumo, como forma de estar no mundo, e nas diversas estratégias para fomentar esse consumo e, conseqüentemente, produzir mais e mais lixo. Podem nos mostrar caminhos de reconexão com a Terra, uma vez que vivemos aqui como se fôssemos extraterrestres, prontos para esgotar esse planeta e rumar para um próximo. Só que não temos outro... (BENSUSAN, 2019, p. 26).

A forma predatória como a Terra sem sido tratada é alvo de outra reflexão de Ailton Krenak (2020a), que afirma que o mundo cultivado pelos ancestrais tem, aos poucos, desaparecido:

Os povos que vivem dentro da floresta sentem isso na pele: veem sumir a mata, a abelha, o colibri, as formigas, a flora; veem o ciclo das árvores mudar. Quando alguém sai para caçar tem que andar dias para encontrar uma espécie que antes vivia ali, ao redor da aldeia, compartilhando com os

humanos aquele lugar. O mundo ao redor deles está sumindo. Quem vive na cidade não experimenta isso com a mesma intensidade porque tudo parece ter uma existência automática: você estende a mão e tem uma padaria, uma farmácia, um supermercado, um hospital (KRENAK, 2020a, p. 99).

O curta metragem “Para onde foram as andorinhas”¹⁰ retrata como povos do Xingu percebem os impactos das queimadas e da monocultura de soja próximos ao Parque Indígena. O documentário vai ao encontro da fala de Ailton Krenak acima citada, e o desaparecimento do mundo da forma como o indígena experimenta. O filme chama a atenção por remeter à ANT, primeiro, quando há o relato de um incêndio que chegou às árvores frutíferas às margens do rio. Tais árvores atraem e alimentam os peixes, que alimentam a aldeia. Nesse mesmo local, há corais utilizados pelos indígenas para confecção de panelas onde tomam caldo de mandioca e assam beiju. Outro momento é quando os indígenas relatam a ausência das borboletas e das cigarras, que desapareceram com as queimadas. E mais importante, para eles, a falta das andorinhas, que “levavam a chuva” até a região. Sem andorinhas, eles não têm como saber se ou quando vai chover. O filme nos mostra como a humanidade daqueles indígenas está diretamente associada a elementos não-humanos que compõem uma rede da sua realidade. E mais, que as andorinhas “falam”, e que o silêncio imposto pelas queimadas traz prejuízos para a comunidade.

Assim, retomando o pensamento de Krenak, é importante citar, mais uma vez, que esta tese realiza um estudo com TCC’s de estudantes Xakriabá de uma licenciatura indígena da UFMG. É comum encontrar nos TCC’s dos cursistas Xakriabá da FIEI relatos de efeitos do desmatamento ou da poluição do Rio Peruaçu na comunidade, o que leva a região a passar por longos períodos de seca. O trabalho de Farias e Oliveira (2016), que descreve os métodos de caça dos Xakriabá, traz relatos da dificuldade encontrada por esse povo justamente devido a essa nova realidade que eles enfrentam. Os autores descrevem que, para conseguir uma caça, é preciso se afastar muito do território, o que dificulta a manutenção do modo de viver desse povo. Muitos Xakriabá já tentaram criar alguns animais, mas isso depende da roça, que tem se tornado cada vez mais difícil devido à falta de chuvas, o que os obriga, muitas vezes, a comprar produtos fora da aldeia (FARIAS e

¹⁰ Cf. **Para onde foram as andorinhas**. Direção: Mari Corrêa. Brasil, 2016. 22 min. Documentário. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=T0-INQW3lt0&t=139s>> Acesso em 07 abr. 2021

OLIVEIRA, 2016). O mundo no qual aquelas técnicas de caça foram construídas não existe mais.

Pensando nesse mundo que se modifica, recentemente, já durante a pandemia, Azam (2020) escreve uma Carta à Terra, expondo que nossos equívocos nos conduziram à pandemia e aos riscos à humanidade. A autora cita que “a pretensão moderna de ocupar por completo a natureza, de domesticá-la, se encontra abalada de modo concreto” (AZAM, 2020, p. 12). Krenak (2020) nos lembra que o vírus ameaça a vida dos humanos, justamente aqueles que se consideram em condição descolada da natureza.

Desse modo, retomo a questão que move esta seção: por que estudar comunidades indígenas (e a pergunta inclui quilombolas, ribeirinhos, caiçaras etc.) à luz da ANT? Ao compreendermos que o pensamento que nos trouxe até essa condição de ameaçados de extinção por um vírus – nos deixando em situação semelhante a tantos animais que foram (e são) noticiados como extintos nos últimos tempos –, nós devemos repensar nosso modo de viver na Terra. Quando (faço esforço para não trocar pelo “se”) a pandemia passar, é preciso que estejamos atentos: repetir o que sempre fizemos vai nos levar de volta ao que nos deixou assim.

A proposta de aprender com os indígenas não significa negar a ciência. Afinal, repete-se o tempo todo que é a ciência que vai nos salvar, com a tão esperada vacina para todos, com os cálculos matemáticos que projetam a evolução da doença, com os medicamentos e as tecnologias de ponta nos hospitais que garantem uma possível vitória na luta contra o vírus. Como eu disse, então, não há proposta de afastamento da ciência, mas uma aproximação com a noção de que há uma ciência também no modo de existir desses povos, afinal, não se pode negar que produzem conhecimento.

Em um outro trabalho de estudante da FIEI, Lopes (2016), ao pesquisar as loas¹¹ e os versos Xakriabá, se arriscou a “jogar um verso” de sua autoria. Assim, a autora retrata um pouco do que acabei de falar:

Para terminar meu trabalho
Uma loa vou falar
Tive que treinar um pouco

¹¹ Loas são versos rimados, geralmente improvisados, que fazem parte do ritual Xakriabá, levando alegria à celebração do casamento. À prática é dado o nome de “jogar loas”. Cf. Lopes, 2016.

Não tenho o dom de improvisar.

Pra mostrar essa riqueza
Do povo Xakriabá
Patrimônio imaterial
Que temos que preservar.

O valor da oralidade
Não dá para explicar
Toda experiência
Que o Xakriabá soube guardar
De geração em geração
De forma espetacular.

Não tinha pendrive, nem HD
Mas tinha a memória
De quem queria aprender
A *ciência* dos mais velhos
Pra poder sobreviver.

Muitas práticas das aldeias
Não podemos escrever
São gestos, palavras sagradas
Que qualquer um pode ler.

A cultura de um povo
Os mais velhos sabem ensinar
Mas tem os preparados
Que sabem os segredos guardar.
Pois existem muitos mistérios
Pra se ter o dom de curar
Isso é segredo sagrado
Dos pajés Xakriabá.

Sabor de dever cumprido
De quatro anos de trabalhos
Mas tudo ficou tão lindo
Como uma colcha de retalho.

Foi juntando os pedacinhos
De tudo que foi ensinado
Formando uma grande peça
Que não está acabada.

Ainda falta muita coisa
Que precisa ser estudada
Ampliando conhecimentos
No decorrer da caminhada.

Tudo isso leva tempo
Esforço e dedicação
Tecendo o saber científico
E o saber da tradição.

Nas festas de casamento
Loas não podem faltar
Depois da sobremesa
É coisa de admirar.
Cada um vai improvisando
Pros convidados alegrar

Todos se aproximam
 Querem saborear
 Rola até um desafio
 É tradição do lugar.

O viva é daqui pra lá
 E depois de lá pra cá
 Pra ninguém ficar descontente
 Viva todos que aqui está (LOPES, 2016, p. 26-28, grifos meus)

Os saberes dos povos indígenas não ficaram no passado, não morreram. Essa é uma importante noção que precisamos incorporar. E outro ponto é que conhecemos pouco sobre eles. Estamos afastados desses povos e desses saberes. Nesse sentido, quem são os “isolados”¹²? São eles, que possuem uma lógica agregadora com elementos não-humanos ou somos nós, os não-índios, que assumimos um pensamento fragmentado e nos distanciamos da natureza, justamente por sermos “superiores” demais para ficar no mesmo patamar que os não-humanos? Outro ponto que gostaria de tocar é o seguinte: no verso jogado por Lopes, em seu TCC na FIEI, ela usa o termo “tecer o saber científico e o saber da tradição”. Agora, então, recorro ao dicionário: tecer, de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, significa entrelaçar metodicamente, compor, tornar denso. Justamente o contrário do pensamento dicotômico moderno, que separou tantas ideias.

Curiosamente, nesta mesma seção 1.3 eu falei sobre o termo “conhecimento tradicional” como reforço de ideia de “moderno” e logo em seguida vemos uma indígena usando o termo “tradição” em seus versos. Isso não representa uma contradição, mostra apenas que assim fomos formados, e não é demérito algum usar a expressão. Principalmente no sentido destacado nesta tese: a ideia de tecer os diferentes saberes – que inclusive nos remete à teia (rede) – é ciência, pois se configura em construção de conhecimento.

Assim, retomando o assunto sobre a dicotomia moderna, é importante destacar que Bruno Latour (2013) afirma que

Quando as palavras “moderno”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores, os Antigos e os Modernos. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na

¹² Utilizei este termo entre aspas porque com frequência o não-índio transborda a ideia de que índio é apenas o isolado, quando não se trata da realidade.

passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. (...) Nas inúmeras batalhas entre os Antigos e os Modernos, ambos têm hoje igual número de vitórias, e nada mais nos permite dizer se as revoluções dão cabo dos antigos regimes ou os aperfeiçoam (LATOURET, 2013, p. 15).

Para aprofundar essa controvérsia, conduzo a discussão, mais uma vez, para o trabalho de Bensusan (2019), que reforça que

A dificuldade que nossa ciência possui em perceber a conexão entre os diversos elementos da natureza diz muito sobre a sua própria natureza. É para tentar entender esse delicado balanço que o conhecimento de povos indígenas e comunidades locais pode ser fundamental. E, também, quando esse equilíbrio se rompe, como no caso de extinção de espécies – seja a causa a perda de ambientes ou as mudanças do clima –, os povos indígenas e comunidades locais são prejudicados, sentem o impacto, mas continuam desconsiderados, sem voz e atropelados pela arrogância da nossa ciência (BENSUSAN, 2019, p. 58).

Assim, a ANT pode ser um caminho para o entendimento de que ciência e saberes tradicionais – ou locais – não estão em lados opostos. Há uma ciência nesses saberes, mas uma ciência diferente da moderna, pois não especializa, não separa, não hierarquiza. Ao estudar saberes populares em relação às ervas, Branquinho (2007) nos revela “como ervas, axé, princípio ativo, fitoterápicos e transgênicos são elementos de uma rede na qual tradição e modernidade sobrepõem-se, confundindo-se com o cotidiano” (BRANQUINHO, 2007, p. 15). Além disso, a ANT nos mostra que, para o indígena, as associações entre humanos e não-humanos que compõem a realidade na qual está inserido, são mais evidentes em seu modo de viver. No documentário “Ailton Krenak e o sonho da pedra”¹³, uma, entre tantas falas do líder indígena chama a atenção, a poucos minutos do final do filme:

Watu¹⁴ é um rio sagrado, mas as mentalidades colonizadas que tem em volta da gente acreditam que você pode ter um rio sagrado lá na Índia, bem longe daqui, mas aqui, tão perto da gente, a gente tem um esgoto, que nós vamos jogar tudo quanto é merda nele (KRENAK, 2017).

Essa relação dos Krenak com elementos não-humanos – nesse caso específico, o Rio Doce –, é um exemplo de que podemos refletir a nossa relação (os não-índios) com os não-humanos e com os próprios povos indígenas, seus saberes

¹³ Cf. **Ailton Krenak e o sonho da pedra**. Direção e roteiro: Marco Altberg. Produção: Bárbara Gual, Marcelo Goulart. Rio de Janeiro: Indiana Produções, 2017. 52 min. Documentário.

¹⁴ O Rio Doce.

e modos de viver. Krenak (2019), ao sugerir ideias para adiarmos o fim do mundo, cita uma provocação feita por Eduardo Viveiro de Castro: “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (KRENAK, 2019, p. 32). Parafraseando o antropólogo, a perspectiva dos brancos sobre a existência não é a única e não é a melhor; outros povos possuem outras perspectivas, dentro de outras lógicas, e por que descartar sem refletir?

Recorro novamente, neste momento, ao texto de Azam (2020), mas agora, a um trecho da resposta da Terra aos humanos, em meio à crise atual: “o que está em jogo não pode acontecer do dia para a noite. Não eliminem do mundo sua parte incognoscível, as surpresas. Nossas alianças sofreriam” (AZAM, 2020, p. 142). A ideia de lidar com as surpresas (e fugir das certezas) aparece clara aqui. Estamos sempre ávidos por respostas, muitas vezes sem saber as perguntas. Ailton Krenak (2020a) apresenta um desejo de que, com a parada provocada pela pandemia, os pais reflitam sobre o papel do sentimento de ancestralidade, pois isso não se limita a um pajé ou a uma mãe de santo. Ele nos fala sobre a noção de natureza do indígena, que vai além da fala “eu sou a natureza”, pois na floresta, segundo o autor,

Não há essa substituição da vida, ela flui, e você, no fluxo, sente a sua pressão. Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos (...) A consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida. Eu tenho uma alegria muito grande de experimentar essa sensação (KRENAK, 2020a, p. 100).

O mesmo Ailton Krenak (2019), ao ser perguntado como os povos indígenas enfrentariam os novos desafios, nos mandou um alerta:

Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado como os brancos vão escapar dessa. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (KRENAK, 2019, p. 31).

Deixando claro que a ANT pode ser referencial para qualquer estudo, pois a nossa vida não é dicotômica, finalizo com uma resposta à pergunta que move esta seção 1.3. Estudar comunidades indígenas tendo a Teoria Ator-rede como

referencial teórico-metodológico representa o reconhecimento de que não há abismo entre a ciência e os saberes dos povos indígenas, representa o reconhecimento de que elementos não-humanos como o rio, a montanha, as plantas, os animais, os objetos compõem aquele coletivo e agenciam aquela realidade. Durante anos os brancos tentaram ensinar aos índios. Por que não se dispuseram também a tentar aprender? Ainda é tempo. Ou espero que seja.

1.4 O meu laboratório: sobre etnografia e documentos

Sem o receio dos questionamentos que podem surgir a partir desta seção, desejo fazer uma descrição do laboratório onde desenvolvi meu estudo. Mas que tipo de laboratório seria esse? O lugar asséptico ou qualquer lugar onde se produz conhecimento? Fernandez (2014), na sua pesquisa de doutorado realizada no Laboratório do Núcleo de Estudos em Manguezais (NEMA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao responder à pergunta sobre onde se faz ciência, afirma:

Concordaremos que a ciência é feita no laboratório, apenas se entendermos que o laboratório se estende por toda rede sociotécnica, ou seja, ultrapassam as paredes do laboratório físico, contemplando toda história dos instrumentos utilizados, todas as negociações (...) necessárias para o estudo acontecer, toda trajetória de um grupo de pesquisas como o NEMA, todos os estudos pretéritos que fundamentam o enunciado da pesquisa, toda construção do empenho da sociedade em resolver o problema da mudança climática global, todos os editais de pesquisa, todos os revisores, além de todos que irão ler e utilizar as inscrições registradas pela pesquisa nos artigos científicos (FERNANDEZ, 2014, p. 202).

Assim, parto do entendimento de que meu estudo se realizou em um laboratório construído por mim durante o processo de doutoramento, mas não finalizado, pois em permanente inacabamento¹⁵, para usar um termo freireano.

Como já descrito, o exercício de seguir os atores me levou, de um trabalho de campo no Norte de Minas Gerais, para a Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. Estudar com os TCC's dos estudantes Xakriabá da FIEI se tornou a forma que encontrei de conhecer um pouco sobre a realidade desse povo, por meio daquelas pesquisas realizadas pelos cursistas. O meu trabalho de campo passou a se dar naqueles textos; meu laboratório se consolidou nesta tese, onde leituras,

¹⁵ Cf. Freire, 2001.

listas, reflexões, a busca pela melhor palavra, se tornaram um relato que se faz (e do qual também faço parte como) actante.

Eu poderia ter realizado a minha pesquisa a partir de um levantamento qualiquantitativo e de uma categorização dos trabalhos – o que se constituiria em um estudo relevante e minucioso –, mas o referencial teórico-metodológico que escolhi para a minha tese também me afastou dessa possibilidade, pois eu teria que dialogar com outros autores, com outro olhar, ao criar categorias que isolariam alguns elementos, desconsiderando o hibridismo. Ao optar por trabalhar com a ANT, eu compreendi que minha relação com aqueles textos ocorreria dentro da lógica de uma etnografia que vou descrever brevemente a seguir.

Meu trabalho pode ser definido, segundo Martiniano e Silva (2014), como uma “pesquisa de campo onde o interlocutor está ausente” (MARTINIANO e SILVA, 2014, p. 5145). A aproximação entre a arquivologia e a antropologia leva à possibilidade de realização de uma etnografia nos e dos textos. Assim, esses autores revelam que “a complexidade de se fazer do arquivo documental um campo de trabalho etnográfico vem da impossibilidade de interlocução direta com a comunidade em questão” (idem, p. 5147). Mas é preciso deixar claro, em primeiro lugar, que o meu interlocutor está presente, pois aqueles TCC’s fazem-fazer a minha tese. Além disso, realizar o estudo com esses textos foi minha opção desde que cheguei aos trabalhos da FIEI. Paraphraseando Paulo Freire (1998), trabalhar com os TCC’s dos Xakriabá foi escolha de pesquisa – não se tratou de uma “marquise para esperar a chuva passar”¹⁶, foi uma consequência da opção teórico-metodológica, no entendimento de que os textos poderiam me permitir fazer um relato sobre a realidade daquele povo diferente do que eu propunha inicialmente, visto que, ao seguir os atores, novos entendimentos foram se incorporando e encorpando a pesquisa.

Sobre esse assunto, Bouhid (2015) afirma que

O foco da etnografia é o modo de vida de um grupo social, mas é possível para o etnógrafo colocar a dinâmica de um processo como foco e, assim, identificar as posições assumidas, fazer o mapeamento das alianças e analisar as estratégias adotadas, bem como as múltiplas interações sociais e naturais do seu objeto de estudo e, muitas vezes, o etnógrafo precisa recorrer às *análises de documentos* para isso (BOUHID, 2015, p. 51 – grifos meus)

¹⁶ Referência à terceira carta. Cf. Freire, 1998.

Assim, retorno ao estudo de Martiniano e Silva (2014) para responder à pergunta: O que é etnografia? Segundo esses autores,

O termo etnografia vem do grego *ethono*, que designa nação, povo; *egraphein*, ou seja, escrever, é a soma de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e o comportamento de certo grupo social – o que podemos entender como cultura (MARTINIANO e SILVA, 2014, p. 5147).

Importante retomar então, nesse momento, alguns pontos da Teoria Ator-rede. Se a etnografia busca descrever a cultura de um povo, como este trabalho se apresenta tendo a ANT como referencial teórico-metodológico? Como já citado, para Latour (2012), a sociologia do social não é suficiente para dar conta da produção de conhecimento sobre qualquer realidade humana, daí a realização de uma etnografia dos objetos – abrangendo as associações entre humanos e não-humanos, incluindo e destacando os objetos nos relatos. Ao transformar os textos dos cursistas Xakriabá da FIEI em meu campo e ao incorporar tais textos e sua produção de conhecimento ao relato, estou realizando um trabalho de cunho etnográfico que pode me levar a produzir outro(s) conhecimento(s) e a fazer ciência.

Nesse sentido, é importante lembrar que na terceira fonte de incerteza, Latour (2012) nos revela que “objetos falam”. Cunha (2004), ao afirmar que os arquivos se tornaram territórios de estudo, me remeteu a essa fonte de incerteza, afinal, segundo a autora, “os documentos falam”:

Se a possibilidade de as fontes ‘falarem’ é apenas uma metáfora que reforça a ideia de que os historiadores devem ‘ouvir’ e, sobretudo, ‘dialogar’ com os documentos que utilizam em suas pesquisas, a interlocução é possível se as condições de produção dessas ‘vozes’ forem tomadas como objeto de análise – isto é, o fato de os arquivos terem sido constituídos, alimentados e mantidos por pessoas, grupos sociais e instituições (CUNHA, 2004, p. 293).

Assim, voltando à Teoria Ator-rede, é óbvio que os arquivos não se fizeram sozinhos e que eles falam a partir de quem os escreveu, mas a existência desses arquivos – textos escritos por indígenas –, em uma biblioteca da Faculdade de Educação de uma universidade federal, nos fala muitas outras coisas além do conteúdo dos trabalhos. E sobre isso, discorrerei mais adiante neste estudo.

Especificamente sobre a prática da etnografia de documentos, Ferreira e Lowenkron (2020) afirmam que

Por um lado, a etnografia documental não garante as mesmas estratégias de autoridade derivadas das *certezas* (...) produzidas pela experiência de encontro e interlocução direta com todas as pessoas que passam a povoar as narrativas etnográficas. Por outro, essa prática investigativa requer que o pesquisador dialogue e considere a *agência* daqueles que não são imediatamente identificados como sujeitos na pesquisa: as pessoas documentadas e os próprios papéis ou outros suportes materiais de registros gráficos, textuais, sonoros e/ou audiovisuais (FERREIRA e LOWENKRON, 2020, p. 20, grifos meus).

Desse modo, mais uma vez demonstro minha opção por trabalhar com as incertezas ao chegar aos TCC's da FIEI e aos agenciamentos encontrados nos relatos dos estudantes Xakriabá, com elementos que compõem aqueles estudos. Não posso mais, então, me descolar da fala de Latour e Woolgar (1997):

A grande diferença entre a etnografia clássica e a das ciências reside no fato de que o campo da primeira confunde-se com um território, enquanto o da segunda toma a forma de uma rede (...) As malhas dessa rede muitas vezes são laboratórios, mas podem ser também escritórios, fábricas, hospitais, gabinetes de advogados, residências privadas – todos os lugares em que se faz e desfaz a existência dos hormônios do cérebro (LATOURE e WOOLGAR, 1997, p. 31-32).

Ancorada nesse pensamento, posso afirmar que os textos com os quais este estudo se realiza são malhas de uma rede de produção de conhecimento sobre a realidade Xakriabá, compondo também o laboratório onde minha pesquisa se realiza. Desse modo, os TCC's podem ser considerados mediadores, pois “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURE, 2012, p. 65) a partir das associações que revelam entre aquele povo e elementos outros que compõem sua realidade.

Nesse sentido, Hull (2012) destaca o reconhecimento do discurso como um mediador entre sujeitos e o mundo. Segundo esse autor, os artefatos gráficos são mediadores que dão significados aos sinais linguísticos neles inseridos, não representando apenas fornecedores neutros do discurso. Desse modo, volto ao pensamento de Latour (2012): se minha tese compõe o laboratório onde me proponho realizar um estudo com textos de licenciandos indígenas a partir da ideia de realizar uma etnografia, todos os atores envolvidos nessa rede agem de alguma forma e não se limitam à dualidade observador/observado. Esses textos estão vivos, tanto no sentido de que não estão acabados (ou superados) com a formatura dos

estudantes, quanto no sentido de que a cada leitura, novos atores se revelam para a pesquisa.

Assim, minha primeira tarefa foi a de fazer uma leitura preliminar nos TCC's, mas logo que cheguei à Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, e antes de abrir o primeiro arquivo, me perguntei sobre que tipo de textos eu encontraria. Teriam sido realizados no formato esperado de um trabalho acadêmico, com características de textos científicos, visto que representam produção da Faculdade de Educação da UFMG? Ao mesmo tempo me perguntava justamente sobre esse formato, se ele engessa o pesquisador e até que ponto se há a possibilidade de abertura para novas ideias. Mas esse não é o objetivo deste trabalho. Não proponho a revolta dos pesquisadores, muito pelo contrário. Externei apenas alguns pensamentos que tive antes mesmo do meu primeiro contato com os textos dos cursistas. Resumindo minha inquietação inicial, surge uma pergunta: o que seriam, especificamente, textos científicos?

Latour (2011) aborda essa questão, ao discorrer sobre as controvérsias:

Os textos científicos ou técnicos – usarei os dois termos indiferentemente – não são escritos de modo diverso por diferentes castas de escritores. Entrar em contato com eles não significa deixar a retórica e entrar no reino mais tranquilo da razão pura. Significa que a retórica se aqueceu tanto ou ainda está tão ativa que é preciso buscar muito mais reforços para manter a chama dos debates. Explico o que acabo de dizer por meio do exame da anatomia do mais importante e menos estudado dos veículos retóricos: o artigo científico (LATOURE, 2011, p. 44-45).

Por que, então, não ter a certeza, antes de abrir os arquivos, se os TCC's dos cursistas da FIEI são textos científicos. Retomo, assim, o início deste capítulo: retirar a capa das certezas não ocorre da noite para o dia. É um processo, que demanda outros entendimentos, que já nas primeiras leituras, das primeiras reflexões, com os primeiros textos, começou a ganhar corpo. Hoje, posso afirmar sem qualquer hesitação: são textos científicos porque falam de produção de conhecimento. Mas mesmo que não fossem, seria possível realizar uma etnografia desses documentos? Entendo que sim. O que Hull (2012) denomina artefato gráfico possui significados e pode até mediar processos além da semiose.

Voltando à questão dos textos científicos, importante destacar que Latour (2011) afirma que o que diferencia um texto em prosa de um texto técnico é a “estratificação” do último, ou seja, as camadas em que ele é organizado por meio

das referências. E sugere a comparação de artigos científicos escritos sobre um mesmo assunto, mas com vinte anos de diferença:

Comparem-se, por exemplo, os primeiros artigos sobre primatologia escritos pelos pioneiros no assunto, há vinte anos, com uma aplicação recente da sociobiologia ao estudo dos primatas, escrita por Packer¹⁷. Visualmente, mesmo sem ler o artigo, a diferença é contundente. Em ambos os casos, trata-se de babuíno, mas a prosa do primeiro artigo flui sem interrupção, exceto para referências esparsas e algumas fotos (como a que qualquer um poderia encontrar num relato de viagem feito por um jornalista); o artigo de Packer, ao contrário, é bem estratificado. Cada observação dos babuíno é codificada e separada segundo o significado estatístico; curvas e diagramas resumem tabelas; nenhuma parte do artigo é autônoma, porém ligada por muitas referências a outras camadas (Métodos, Resultados, Discussão). Comparar textos de Hall e de Packer é como comparar um mosquete com uma metralhadora. Só de examinar as diferenças na prosa é possível imaginar em que tipos de mundos ambos escreveram: Hall estava sozinho, era um dos primeiros observadores dos babuíno; Parker pertence a uma caterva de cientistas que se dedica à observação não só de babuíno, mas também uns dos outros! Sua prosa se desdobra em muitas camadas defensivas para resistir a objeções (LATOURE, 2011, p. 71-72).

Assim, posso afirmar que os textos dos estudantes Xakriabá que compuseram este estudo, possuem uma prosa que flui. São textos menos estratificados, e atribuo tal situação ao fato de serem grupos pioneiros naquele coletivo a escreverem trabalhos a partir de pesquisas – em geral etnográficas –, realizando seus estudos sem muitos outros autores (também indígenas) com os quais pudessem dialogar. Importante destacar que não há uma ausência de estratificação. Ela existe. As camadas podem até ser consideradas menores, mais suaves. Mas, sem dúvidas, são textos científicos. Eles não só falam sobre conhecimento como produzem conhecimento a partir de suas pesquisas sobre seu povo. É com esses saberes que este trabalho busca seu diálogo, a partir de um mergulho na educação (escolar) indígena, tema que será abordado no próximo capítulo.

¹⁷ Latour comenta, nesse momento, o artigo de Packer intitulado *Reciprocal altruism in papio P.* Nature, v. 265, n. 5593, p. 441-3, 1977, Cf. Latour, 2011.

2 APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA

“Entre a história e a memória eu quero ficar com a memória”. (*Ailton Krenak*)

“Os índios, no entanto, têm futuro: e portanto têm passado”. (*Manuela C. da Cunha*)

A reflexão sobre educação indígena no Brasil faz parte do percurso desta tese, sendo o assunto deste capítulo. A partir dela, é possível identificar e mapear diferentes atores que compõem a rede de conhecimento iniciada há muito mais de quinhentos anos sobre o tema. Para tanto, considero importante trazer para este diálogo a fala de Cunha (2009) que, a respeito dos estudos sobre os indígenas, afirma que

o interesse pelo passado dos povos indígenas, hoje, não é dissociável da percepção de que eles serão parte do nosso futuro. A sua presença crescente na arena política nacional e internacional, sua também crescente utilização dos mecanismos jurídicos na defesa de seus direitos tornam a história indígena importante politicamente. Os direitos dos índios à sua terra, diz a Constituição, são históricos, e a história adquire imediata utilidade quando se trata de provar a ocupação (CUNHA, 2009, p. 126).

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de descrever a educação (escolar) indígena no Brasil. Para tanto retomo novamente a ANT e sua ótica não linear do tempo. Bruno Latour (2013), ao sugerir que essa linearidade é uma concepção moderna, propõe reagruparmos o tempo sob a forma de uma espiral e não de uma linha. Será que a partir deste ponto de vista podemos ter um outro entendimento da relação passado e futuro sobre a educação indígena no Brasil? Neste momento, tomo por base o pensamento do autor, quando ele diz que passado e futuro existem, mas

O futuro se parece com um círculo em expansão em todas as direções, e o passado não se encontra ultrapassado, mas retomado, repetido, envolvido, protegido, re combinado, reinterpretado e refeito. Alguns elementos que pareciam estar distantes, se seguirmos a espiral podem estar muito próximos quando comparamos os anéis. Inversamente, elementos bastante contemporâneos quando olhamos a linha tornam-se muito distantes se percorrermos um raio. Tal temporalidade não força o uso dos rótulos ‘arcaicos’ ou ‘avançados’, já que todo agrupamento de elementos contemporâneos pode juntar elementos a todos os tempos. Em um quadro deste tipo, nossas ações são enfim reconhecidas como politemporais. (LATOURE, 2013, p. 74).

Desta forma, este capítulo tem seu início a partir de uma incursão ao passado para fazer um relato, ainda que de forma elementar, da trajetória que envolveu os

processos de educação indígena no país, afinal, possíveis avanços ou retrocessos, ganhos ou perdas para os indígenas brasileiros, caminham dentro da politemporalidade e da noção de que é preciso compreender o que se passou para podermos projetar alguma saída para o momento em que nos encontramos no país e no mundo. Como diz a canção, o mundo e o tempo “rodam num instante”¹⁸ – tanto em direção ao passado quanto em direção ao futuro. Tão imersos em uma visão dicotômica, muitas vezes, não percebemos as idas e vindas constantes, que passado e futuro se encontram no presente. Assim, a discussão sobre a questão indígena¹⁹ é sempre atual e necessária, em qualquer tempo. Afinal, como pensar o Brasil – de ontem, de hoje, e do futuro, em suas idas e vindas – sem pensar (em) seus povos originários?

Em texto publicado no *Le Monde Diplomatique* em 19 de novembro de 2020²⁰, Katiúscia Ribeiro afirma: “O futuro é ancestral”. Essa referência a elementos temporais tão distantes pela visão moderna e tão próximos pela visão da espiral é que serviu de alimento para este capítulo, embora a apresentação dos documentos cumpra uma ordem cronológica. Sempre bom lembrar que, por mais que mudemos o nosso referencial, deixando para traz bagagem do anterior, sempre carregamos um pouco daquilo que nos formou a vida inteira. Além disso, essa cronologia permite a percepção de avanços e retrocessos, mostrando o movimento circular da espiral se (re)fazendo repetidamente.

2.1 Breve histórico

A educação indígena, considerada o primeiro modelo de educação do Brasil, mostrou-se uma imposição caracterizada, desde o princípio da colonização, como uma busca pela catequização desses povos a fim de “civilizá-los”, ignorando seu modelo próprio de educação, suas cosmologias e outras especificidades culturais. Sem a pretensão de ser um estudo historiográfico, mas, sim, de buscar, principalmente, amparo na legislação sobre o assunto – um ator que, inegavelmente, faz-fazer, e que não poderia ficar de fora deste estudo –, descreverei a seguir como se deu o processo de criação de escolas nas aldeias, a partir da discussão sobre as

¹⁸ Referência à canção Roda Viva, de 1968, de Francisco Buarque de Hollanda.

¹⁹ Trata-se de um tema muito amplo, a partir do qual alguns aspectos serão levantados ao longo desta tese.

²⁰ Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>>. Acesso em: 21 set. 2021.

políticas educacionais voltadas para os indígenas. Da mesma forma, discorrerei sobre como se deu outro movimento: o de reinvenção dessas escolas por meio de práticas que dialogam com a memória e com a tradição de cada povo, práticas ancestrais que se contrapõem ao modelo de escola do homem branco, influenciada pela ciência moderna e seus conhecimentos fragmentados e, até mesmo, pautada por hierarquias disciplinares e científicas.

Desenvolvida desde o período colonial até o século XXI²¹, principalmente, por ordens religiosas – em especial a Companhia de Jesus²² – a educação indígena teve seu objetivo maior o de converter esses povos ao cristianismo por meio do ensino de seus valores, especialmente às crianças. Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), tratava-se de

uma modalidade de escola que teve por alvo principal o ‘culumim’ e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 57).

Educar os adultos era considerado um trabalho precário, dificultado pelos costumes já enraizados. A retirada das crianças de seu ambiente nativo tornou-se uma forma “mais eficiente” de catequizar e, conseqüentemente, civilizar esses povos.

Pode ser observado em muitos registros que, desde o início da colonização, os povos indígenas foram oficialmente tutelados – tanto pela Igreja quanto pelo Estado. A primeira lei portuguesa que tratou especificamente dessa questão data de 1570 e teve como objetivo regulamentar a liberdade do gentio, prevendo casos em que o cativo era permitido, assim como o uso compulsório do trabalho, a depender da situação. Segundo Camargo (2013), outras regulamentações seguiram

²¹ Ainda hoje temos notícias de autoridade religiosa nas aldeias. Mais recentemente, há notícias de missões fundamentalistas (como em: <www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/607137-missoes-fundamentalistas-um-dos-pilares-do-etnocidio-indigena-no-brasil-entrevista-especial-com-felipe-milanez?fbclid=IwAR3QzahGBYbG5Spi7C3ir3OR8d0bhC7w87yT_ryQJKWa7StoEmLkvwnE1Kk>.

Acesso em: 12 mar. 2021) e outras de que a vacinação contra a covid-19 tem gerado insegurança a alguns povos devido à influência de religiosos que suspeitam da eficácia das vacinas (verificar: Pastores estão orientando indígenas a não se vacinarem, relatam lideranças. Portal UOL. 29 jan. 2021, Saúde. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/deutschewelle/2021/01/29/liderancas-pastores-afastando-indigenas-vacinacao.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2021.)

²² Seguida posteriormente por outras ordens religiosas, como os beneditinos, franciscanos, carmelitas e salesianos, que atuaram no processo de catequização do gentio com fins de civilizá-los de acordo com seus valores. Sobre esse assunto, verificar Saviani, 2013.

a lei assinada em Évora, como ocorreu em 1663, quando à Companhia de Jesus foi entregue a administração espiritual das aldeias. A autora ainda cita que a promulgação do Regimento das Missões, em 1686, deu aos padres, além da administração espiritual, a administração temporal dos grupos.

O ano de 1755 foi marcado pela lei de 06 de junho, que devolveu a liberdade aos índios, e pelo alvará assinado no dia seguinte, que excluiu os missionários do poder de administração das aldeias. As missões foram finalizadas dois anos depois com a criação do Diretório dos Índios, em 1757, que instituiu um diretor para administrá-las. Entre outros pontos, o Diretório previa a inserção dos índios no mundo “civilizado” por meio da aprendizagem da língua portuguesa em escolas específicas, a troca dos nomes indígenas por nomes portugueses, além da imposição de costumes como roupas e modelos europeus de casas. Aos índios que melhor se adaptassem e contribuíssem com a difusão dos novos hábitos entre os demais, eram distribuídos títulos e cargos públicos. O Diretório dos Índios foi extinto em 1798 e, segundo Camargo (2018), no Segundo Reinado houve a elaboração de uma política indigenista que visava à integração do índio à sociedade.

O Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845 regulamentou as missões de catequese e civilização dos índios no Brasil. Importante destacar que o artigo 6º afirma que *“haverá um Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes”*. O referido artigo, em seu inciso 6º, que trata das competências desse missionário, ressalta que o mesmo deverá *“ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrução”*.

Já na República, a Lei nº. 23, de 30 de outubro de 1891, deixou a catequese dos índios sob a competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

Gostaria de destacar aqui a observação de que as setas do tempo apontam para diferentes sentidos. Ora a legislação mobiliza ações conduzindo à maior liberdade, ora esse cerco se fecha; ora as missões estão mais fortes, ora mais enfraquecidas. Questões como essa se repetirão mais adiante, ilustrando essa ideia de ir e vir do tempo, embora a apresentação siga uma cronologia considerada moderna.

Retomando as pistas encontradas sobre a legislação, é importante citar que o Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, instituiu a criação do Serviço de Proteção

ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). A tutela foi, assim, transferida das ordens religiosas para o Estado. Com esse decreto, o termo “catequese” é substituído pelo termo “proteção”, confirmando, implicitamente, que a tutela apenas tinha mudado de mãos. Em relação à educação, o inciso 16 do artigo 2º destaca que a assistência ao indígena tem por objetivo *“ministrar, sem caracter obrigatorio, instrução primaria e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos paes”*. Segundo Lima (1987), o objetivo da atuação do Estado deveria ser a garantia da vida e da liberdade dos povos indígenas que se relacionassem amistosamente com os brancos. Destaco aqui a controvérsia: se a liberdade era garantida a esses povos, havia uma tutela para garantir essa liberdade?

A criação do SPILTN – iniciativa do Marechal Cândido Rondon – foi uma busca por afastar a Igreja Católica da catequese indígena devido ao momento de necessidade de afirmar a separação Igreja-Estado, embora, na prática, algumas ordens religiosas se mantivessem atuantes. O SPILTN passou a ser chamado Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1918 e em 1930, foi desvinculado do MAIC, passando a integrar o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Com esse ator SPILTN/SPI, houve uma continuação do já citado regime de tutela. Segundo Oliveira, “a finalidade da tutela é justamente transformar, através de um ensinamento e uma orientação dirigidas, tais condutas desviantes em ações e significados prescritos pelos códigos dominantes” (OLIVEIRA, 1988, p. 224).

Bergamaschi e Medeiros (2010) relatam que em cada reserva indígena havia um posto do SPI e que em cada posto do SPI havia uma escola. As técnicas educacionais, orientadas pelas ideias de progresso do positivismo, visavam à nacionalização dos povos indígenas por meio de, entre outras medidas, o ensino da língua portuguesa escrita e falada; matemática, visando ao comércio; técnicas agrícolas/pecuárias e noções de técnicas industriais, além de outras medidas de socialização como parte de um “processo civilizatório”. Tassinari (2008) destaca que

a educação escolar era importante estratégia para a “civilização” dos índios no interior de uma política de integração da nação. Isso foi especialmente marcante em regiões de fronteiras, em que a escola cumpriu papel de incentivar um ideário nacionalista brasileiro nos indígenas, coibindo manifestações culturais que os aproximavam dos países vizinhos (TASSINARI, 2008, p. 222).

Oliveira (1988) afirma que não se pode identificar a ação administrativa do SPI com princípios de uma chamada “ideologia protecionista”. Sobre o pessoal que ali atuava, o autor afirma que

apenas alguns desses funcionários pareciam estar minimamente familiarizados com esses princípios e motivados a colocá-los em prática. O preenchimento do cargo de encarregado do Posto Indígena não supunha a obtenção de diplomas, cursos ou conhecimentos (OLIVEIRA, 1988, p. 226).

A não necessidade de uma formação adequada para lidar com a educação dos índios nessa época revelava-se ainda mais grave quando as diferenças étnicas eram desconsideradas e a questão indígena tratada de uma forma homogênea. Sobre esse assunto, Nascimento (2006) destaca como característica promovida pelo SPI, uma “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas” (NASCIMENTO, 2006, p. 40).

Em relação à questão das diferenças culturais, Oliveira e Nascimento (2012, p. 769) afirmam que a proposta do SPI buscava “reduzir as sociodiversidades indígenas a uma diferença genérica perspectivada num mundo rural atrasado”, ao ir ao encontro do desbravamento de terras habitadas por sertanejos e povos indígenas. Os autores esclarecem que a primeira sigla – SPILT – já era uma clara demonstração desse objetivo – lidar com a “proteção ao índio” e com a “localização dos trabalhadores nacionais” dentro de uma mesma lógica. Além disso, as escolas indígenas (embora esse nome – “escola indígena” ainda não fosse claramente adotado nesse momento para evitar conotações negativas do termo, no caso de indígenas menos aculturados)²³, eram similares às escolas rurais do Brasil.

Em meados do século XX, ao começar a perceber as diferenças étnicas e as especificidades dos povos indígenas, o SPI propôs uma revisão do modelo de educação adotado até então, além de uma reestruturação – pedagógica e até mesmo física – das escolas. O Boletim Interno do SPI de fevereiro de 1959²⁴ propunha a implementação do Programa Educacional Indígena, com o objetivo de difundir ensinamentos agrícolas.

²³ O termo “Casa do Índio” era utilizado em substituição ao termo “escola”. A opção se dava por considerar uma forma de deixar os homens e mulheres indígenas que frequentavam esses espaços mais confortáveis, como se estivessem em suas aldeias (Cf. Oliveira e Nascimento, 2012, p. 769-770).

²⁴ Disponível em:

<<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&Pesq&pagfis=8823>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Tassinari (2008), ao lembrar que a educação escolar, em seu início, havia sido método para “amansar”, “civilizar” e “nacionalizar” os povos autóctones, afirma que as políticas praticadas pelo SPI nos anos 50 reconfiguraram os aldeamentos e contribuíram “para uma situação de dependência destas populações em relação ao órgão de proteção”, fazendo, conseqüentemente, a escola muito dependente do Estado. Quanto maior essa dependência se tornou, menos investimentos as escolas receberam.

Durante o período militar no Brasil de 1964-1985, ocorreram denúncias – locais e internacionais – de casos de corrupção e maus tratos aos índios. Como resposta a essas denúncias, a Lei 5.371, de 1967, extinguiu o SPI e repassou suas atribuições a um ator que mobiliza essa rede até hoje: a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Vinculada ao Ministério do Interior, a FUNAI passou, então, a gerir o acervo do SPI, do Conselho Nacional de Proteção ao Índio (CNPI)²⁵ e do Parque Nacional do Xingu (PNX)²⁶, outros atores que compõem a rede. Nesse momento, a educação indígena novamente mudou de mãos. De acordo com o inciso V do artigo 1º da referida lei, caberia à FUNAI “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. Tal artigo deixa claro que o objetivo não seria muito diferente do que realizava o SPI, mas houve um entendimento e conseqüente reconhecimento de que as línguas nativas eram importantes para o processo de alfabetização dos indígenas. Assim, a FUNAI firmou longo convênio (entre 1969 e 1991) com outro ator que se revelou, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição norte-americana confessional, que desenvolve, desde 1934, pesquisas linguísticas com indígenas da América Latina. A Bíblia passou a ser agente nesse processo de alfabetização a partir de sua tradução para as línguas indígenas. Esse fato nos remete ao período colonial, em que o trabalho missionário era responsável pela educação dos índios no Brasil. Dessa vez, a adoção do ensino bilíngue tinha a intenção de convertê-los ao protestantismo. Além disso, destaco dois pontos: a controvérsia que se revela pela alfabetização de povos indígenas com a Bíblia (seriam homens alfabetizados ou fiéis?) e, novamente,

²⁵ Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei 1.794, de 22 de novembro de 1939, criou o Conselho Nacional de Proteção ao Índio (CNPI), vinculado ao Ministério da Agricultura e com sede no SPI. Composto por sete membros – todos não-remunerados – o CNPI tinha por finalidade a realização de estudos sobre questões relativas à assistência e proteção aos costumes de línguas indígenas.

²⁵ Criado pelo Decreto 50.455, de 14 de abril de 1961 e regulamentado pelo Decreto 51.084, de 31 de julho de 1961.

²⁶ Criado pelo Decreto 50.455, de 14 de abril de 1961 e regulamentado pelo Decreto 51.084, de 31 de julho de 1961.

o tempo em espiral, apontando para a ideia de que o trabalho do SIL e dos primeiros jesuítas ocorrem em espaços-tempos que dialogam.

Em 1968, o Decreto 63.223 promulgou a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do Ensino, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em sua décima primeira sessão, ocorrida em 1960.

Já a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, conhecida como o “Estatuto do Índio”, estendeu aos indígenas a proteção das leis do país, resguardando seus costumes e tradições. O artigo 48 da referida lei, garantiu a esses povos, com devidas adaptações, o sistema de ensino em vigor no país. Os artigos 49, 50 e 51 tratam especificamente sobre Educação e há destaque para os seguintes pontos: alfabetização em língua nativa e em português; uma educação orientada para a integração às questões do país a partir da compreensão dos problemas e dos valores da sociedade (branca), e a preferência – não a garantia – por não afastar os menores do convívio familiar ou tribal para a realização dos estudos.

A implementação dessa modalidade de ensino nas escolas indígenas, segundo Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 58-59), provocou a criação do cargo de “monitor bilíngue”, que se tratava de um jovem indígena que desempenhava a função de intérprete entre os alunos que só falavam a língua nativa e o professor não indígena. Aos estudantes era ensinado o português, além das demais disciplinas que compunham o currículo nacional. O aprendizado da escrita da língua nativa ocorria no primeiro ano desse ensino formal, ou seja, antes e como preparação para o ensino da língua portuguesa.

Assim, baseadas em um ideal de autonomia e na busca pelo protagonismo indígena, as políticas educacionais passaram a incluir novos atores, a fim de garantir, entre outras questões, a assimilação das línguas nativas, favorecendo o que seria a semente de uma efetiva – e consolidada posteriormente – educação escolar indígena. Segundo Oliveira e Nascimento (2012), surge a figura – nesse primeiro momento, como auxiliar – do professor indígena.

Sobre este assunto, especificamente, Bergamaschi e Medeiros (2010) destacam que

o cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar. Inicia-se na década de 1970 um movimento incisivo de organização dos povos originários que, com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de

ONGs, e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 59)

Tal luta – e as demandas que ela representa – foi alvo de discussão quando, já no início dos anos de 1980, líderes de quinze etnias se reuniram para debater questões comuns aos povos indígenas. Segundo Deparis (2007), o Seminário de Estudos Indígenas do Mato Grosso do Sul, coordenado por Mário Juruna – que viria a ser deputado federal posteriormente – discutiu a realidade das comunidades, além da forma como eram representadas pela FUNAI, que “dispensava aos indígenas um tratamento em que os mesmos eram vistos como súditos e não como representados” (DEPARIS, 2007, p. 83). Os representantes indígenas aprovaram, ao final do Seminário, a criação de uma entidade que buscasse a ocupação dos espaços em que se discutiam questões indígenas: surgiam ali as primeiras discussões sobre um importante elemento que fez-fazer essa realidade: a União das Nações Indígenas (UNI).

Em depoimento escrito para a Revista Lua Nova, no ano de 1984, o líder indígena Ailton Krenak, que foi coordenador da UNI, discorre sobre a relação entre o Estado e os índios: “Em toda história do Brasil, nunca houve um tratado entre o governo brasileiro e os povos indígenas. Efetivamente, o governo brasileiro nunca se dirigiu aos povos indígenas como nações, que eles são” (KRENAK, 1984, p. 88).

Corroborando com esse fala, D’Angelis (2001, p. 52) destaca que durante o governo militar, o Serviço Nacional de Informação (SNI) considerou a criação da UNI subversiva, por considerar que o conceito de “nações indígenas” não era compatível com a unidade nacional brasileira.

Na segunda metade dos anos 80, a participação dos povos indígenas na Constituinte – ator que mobilizou essa rede e que ganhou intensidade, revelando à sociedade brasileira realidades distintas das que se supunha. Destaco aqui o discurso de Ailton Krenak²⁷ no dia 04 de setembro de 1987, quando da defesa da Emenda Popular da UNI no Plenário da Câmara dos Deputados. Enquanto discursava, ele, vestido com um terno branco, pintava seu rosto com a tinta negra do jenipapo, símbolo de luto para seu povo:

²⁷ Cf. KRENAK, Ailton. Discurso de Ailton Krenak, em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 1, p. 421-422, 2019. DOI: 10.11606/issn.2525-3123.gis.2019.162846. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

o povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência, para manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco, e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas. Quanto mais de outros seres humanos (...) E hoje nós fomos o alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação, que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão. Não deve ser identificado, de jeito nenhum, como um povo que é um inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. (Transcrição de trecho do discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte em 04-09-1987)

A conjuntura daquele momento levou conquistas constitucionais aos povos indígenas. Contrariando o Estatuto do Índio, que propunha uma integração do mesmo à sociedade, a Constituição Federal (CF) de 1988 foi um ator dos mais importantes que emergiram, garantindo a esses povos, em seu artigo 231, o respeito e a proteção à sua cultura, às suas crenças, ao seu território, onde se lê que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, art. 231).

Em relação à educação indígena, o *caput* do artigo 210 da CF 1988 garante uma formação básica comum aos brasileiros, com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Mais especificamente, no parágrafo 2º, é “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (idem, art. 210, § 2º).

No início da década de 1990, o Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, atribuiu ao Ministério da Educação (MEC), com a necessidade de diálogo com a FUNAI, a coordenação de ações referentes à Educação Indígena. Tais ações vinham sendo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, de acordo com as diretrizes das Secretarias Nacionais de Educação do MEC. No mesmo ano, a Portaria Interministerial²⁸ nº 559, de 16 de abril, destacou os pontos já presentes na Constituição sobre a educação indígena, e dispôs sobre a Educação Escolar Indígena. Em seu artigo 4º, o Decreto criou, no âmbito do MEC, a

²⁸ Ministério da Justiça (MJ) e Ministério da Educação (MEC).

Coordenação Nacional de Educação Indígena, com a finalidade de acompanhar e avaliar ações pedagógicas sobre essa questão no país. Técnicos do MEC, especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais ligadas à educação indígena e as universidades compunham o quadro da referida Coordenação. O artigo 7º do documento trata da necessidade de capacitação dos profissionais para atuarem junto a essas populações, com a execução e manutenção de programas permanentes de formação, de acordo com o § 1º e a preferência de acesso do professor indígena a esses programas, conforme destaca o § 2º. O Decreto determina, ainda, em seu artigo 8º, que características específicas da Educação Indígena devem ser consideradas, tais como conteúdos, calendário, metodologias, materiais didáticos para ensino bilíngue – preferencialmente elaborado pela própria comunidade, além de indicar o funcionamento das escolas dentro das áreas indígenas, para não afastar o aluno do convívio familiar e comunitário e prever a construção das escolas dentro de padrões arquitetônicos característicos de cada povo. As ações referentes à Educação Indígena foram incluídas no Plano Nacional de Educação pelo artigo 11 e uma revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, foi determinada pelo artigo 13, a partir de uma proposta de utilização de literaturas didáticas.

Ainda em 1991, entrou em vigor internacionalmente a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais²⁹, ocorrida em Genebra, em 1989. Entre outros pontos, a Convenção 169 da OIT agenciou a realidade indígena ao prever melhoria das condições de educação para esses povos, indicando a necessidade de adoção de medidas que garantissem a eles educação em todos os níveis. Mais especificamente, o artigo 27 do documento prevê a participação dos povos indígenas no desenvolvimento dos programas de educação, a fim de que tais programas tivessem condições de abranger “sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”.

Em conformidade com a Convenção 169 da OIT, a Lei 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é outro ator relevante para essa rede, pois destaca a Educação Indígena em quatro de seus artigos. O artigo 32, em seu parágrafo 3º, assegura às comunidades indígenas o uso

²⁹ Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

tanto de suas línguas maternas quanto de seus processos próprios de aprendizagens no ensino fundamental, para além do uso da língua portuguesa. Ainda em relação ao uso da língua, o artigo 35, § 3º, ao afirmar a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do Ensino Médio, garante às comunidades indígenas o uso de suas respectivas línguas maternas. O artigo 78 assegura a oferta do ensino bilíngue e intercultural³⁰ aos indígenas, a fim de, entre outros aspectos, recuperar suas memórias históricas, afirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e ciências. Além disso, o artigo 79 assegura o apoio técnico e financeiro por parte da União para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa destinados aos povos indígenas, programas esses, planejados a partir de audiências nas comunidades – ou seja, garantindo a esses povos, a participação no planejamento. Destaco ainda o parágrafo 2º, que apresenta, como objetivos desses programas, o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna das comunidades, além da manutenção de programas de formação de profissionais especializados para atuarem na educação escolar nas comunidades indígenas.

Em 1998 foi publicado pelo MEC o documento intitulado Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas³¹, extenso documento que, embasado pela legislação vigente até aquele momento, fomentou ainda mais o debate sobre o assunto e contribuiu para compor essa rede. O Parecer CNE/CNB nº 14, de 14 de setembro de 1999, embasou a Resolução CNE/CNB nº 3, de 10 de novembro do mesmo ano, que traçou as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Importante destacar que o referido documento indica que a criação de uma escola indígena deve ocorrer a partir da reivindicação ou iniciativa da comunidade interessada, respeitando sempre suas formas de representação, e se fazendo adequada à realidade de cada comunidade. A Resolução dialoga com artigos da Constituição e da LDB já citados neste capítulo, e indica, em seu artigo 8º, que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

³⁰ Santos e Meneses (2009, p. 9) destacam que a interculturalidade parte do pressuposto que há um reconhecimento recíproco entre diferentes culturas, além de uma disponibilidade para mútuas trocas e enriquecimentos entre essas culturas que fazem parte de um mesmo espaço cultural, em oposição ao multiculturalismo, que entende haver uma cultura dominante que reconhece e aceita outras culturas dentro de um mesmo espaço.

³¹ Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172, de 09 de janeiro). No PNE, outro ator seguido por este estudo, há um capítulo sobre Educação Escolar Indígena, onde é, inicialmente, realizado um diagnóstico da oferta de educação aos povos indígenas. Além disso, são descritas as diretrizes e, por fim, traçados os objetivos a serem atingidos dentro de prazos estipulados. Considero importante destacar, entre os objetivos, a criação, oficialmente, da categoria “escola indígena”, a fim de garantir uma educação intercultural e bilíngue. Além disso, o documento assegura a autonomia dessas escolas, tanto em relação aos seus projetos pedagógicos, quanto ao uso dos recursos financeiros. Para isso, é garantida a participação da comunidade em todas as decisões relativas ao funcionamento da escola. Outro objetivo que merece destaque é a criação da categoria de “professor indígena” como carreira específica do magistério.

A criação da carreira de professor indígena implicou novas demandas, entre elas, políticas de acesso desses povos ao ensino superior. O Parecer CNE/CP nº 10 aprovado em 11 de março de 2002 e homologado em 11 de abril do mesmo ano, indica, entre outros pontos, que “as universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário”. A Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002³², criou o programa Diversidade na Universidade, a fim de, de acordo com seu artigo 1º, “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. Paralelamente a isso, o documento intitulado “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”³³ foi lançado pelo MEC no ano de 2002 (embora o projeto tenha se iniciado no ano 2000). Em 2005, O Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei 11.096, de 13 de janeiro, regulou ações de assistência social em instituições privadas de ensino superior no país. O documento, em seu artigo 7º, instituiu a obrigatoriedade de oferta, dentro de uma proporcionalidade, de bolsas de estudo – visando à implementação de políticas afirmativas – a portadores de deficiência ou autodeclarados indígenas e negros. Outro documento relevante foi a Resolução

³² Regulamentada pelo Decreto 4.876, de 12 de novembro de 2003.

³³ Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CD/FNDE nº 6, de 2009, que orientou a assistência financeira a projetos educacionais para promoção do acesso e permanência de estudantes de baixa renda e de grupos socialmente discriminados nas universidades públicas, principalmente, como destaca o artigo 1º, projetos voltados para a formação inicial ou continuada de profissionais da educação, entre eles, de grupos indígenas, que necessitam de formação superior. Destaco que, nesse último caso, não se trata de concessão de bolsas, mas de elaboração de materiais didático-pedagógicos, como livros, apostilas ou manuais, atores necessários para a implementação desses cursos. A Portaria nº 849/PRES, de 2009, determinou orientações para a seleção de estudantes indígenas no ensino superior, em instituições reconhecidas pelo MEC, visando ao recebimento de apoio financeiro por parte da FUNAI. Ainda sobre o ensino superior, a Lei 12.416/2011 alterou o artigo 79 da LDB, que passou a estipular, em seu parágrafo 3º, que o atendimento aos povos indígenas no ensino superior deve ser realizado em universidades públicas e privadas, por meio de oferta de assistência estudantil e do estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais.

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, também alterou o artigo 26-A da LDB (1996) – já modificado pela Lei 10.639/2003³⁴ – ao incluir nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena³⁵. A importância dessa lei é reconhecida por se tornar uma possibilidade de mudança de referencial – eurocêntrico – e de uma forma de entendimento, por meio do conhecimento da história e da cultura, de como a sociedade brasileira foi e tem sido formada.

No ano seguinte, o Decreto 6.861 definiu a organização da Educação Escolar Indígena no âmbito de territórios etnoeducacionais, conferindo, assim, ao território, um papel fundamental na afirmação e valorização da cultura indígena, e à educação, um protagonismo na luta por direitos e pela garantia do reconhecimento de suas identidades. O território, para os povos tradicionais, possui uma dimensão distinta do

³⁴ Entre outras medidas, a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, em todo país.

³⁵ Cf. o artigo 1º, §1º da Lei 11.645/2008, “o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

sentido que ele possui para os homens e mulheres brancos. O território não é um bem imóvel passível de valorização, venda ou simples mudança. A posse da terra está relacionada à cultura, à identidade, à resistência, a tudo o que representa, nesse caso específico, o fato de ser indígena. Daí a existência de uma relação dos povos indígenas com os elementos não-humanos que compõem seu território – montanhas, rios, animais, estrelas – estruturando seu modo de existir, mas sobre esse assunto, especificamente, tratarei mais adiante neste estudo.

A Resolução nº 5 CNE/CEB, de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Tal documento, outro ator seguido e que se revelou para este estudo, dialoga com outros já expostos neste capítulo e define como prioridade, no artigo 20, a formação de indígenas para atuarem como professores e gestores das escolas. Dois anos depois, o Parecer nº 6 CNE/CP, aprovado em 02 de abril de 2014, indicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, instituídas pela Resolução nº 1 CNE/CP, de 07 de janeiro de 2015, onde há a orientação, de acordo com o artigo 4º, de ocorrer, de forma inicial em cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, de forma continuada, conforme o artigo 5º, por meio de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

A luta indígena durante a Constituinte, em 1987, pode ser considerada um ponto de referência, pois a existência desses povos tem sido marcada pela constante ameaça, daí a importância de se conhecer sua realidade. É preciso destacar que há especificidades ainda hoje desconsideradas pela sociedade não-indígena. A garantia legal de direitos não representa, na verdade, a garantia de seu reconhecimento e de práticas que os viabilizem.

Célia Xakriabá, por exemplo, a primeira de sua etnia a se tornar mestre por uma universidade, fala em uma entrevista³⁶ a respeito da importância de que os espaços na sociedade brasileira sejam preenchidos por mulheres indígenas. Reconhecida como uma liderança, ela fala da responsabilidade que sente em questionar por que apenas no século XXI as mulheres indígenas chegaram à academia ou ao congresso nacional (em referência à Joênia Wapichana, eleita

³⁶ Cf. ROSCOE, Beatriz. Mulheres indígenas ganham mais visibilidade com conquistas históricas. Correio Braziliense, Brasília, 26 abr. 2019, Política. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/26/interna_politica,751763/mulher-es-indigenas-ganham-mais-visibilidade-com-conquistas-historicas.shtml>. Acesso em: 07 mar. 2021.

deputada federal por Roraima em 2018), e sobre a necessidade de não serem as últimas.

É possível perceber também alguns questionamentos e até um desrespeito em relação a questões indígenas, apesar da legislação que os ampara. É inegável que há mudanças, mas, dentro da lógica da espiral, há um vai e vem constante. Dependendo do olhar de quem analisa, as mudanças ocorridas podem ser consideradas avanços ou retrocessos. O mais recente exemplo vem da discussão em torno da Resolução nº 4 de 22 de janeiro de 2021³⁷, da FUNAI, que cria novos critérios de heteroidentificação. Tais critérios são considerados prejudiciais aos povos indígenas e levantam, novamente, o questionamento sobre quem é, na verdade, indígena, com falas que põem em xeque justamente o contato desses povos com realidades diferentes das deles. O artigo 2º da referida resolução, ao definir como um dos critérios a “identificação do indivíduo por grupo étnico existente, conforme definição lastreada em critérios técnicos/científicos, e cujas características culturais sejam distintas daquelas presentes na sociedade não índia”, se coloca em contraposição à OIT 169, que prevê a autodeclaração em seu artigo 1º, e à CF 1988, que trata a questão sob uma ótica plural. A discussão sobre a Resolução n. 4/2021 da FUNAI é um exemplo desse movimento do tempo em diferentes sentidos.

Ailton Krenak afirma que os livros de história falam do encontro dos portugueses com os indígenas, mas depois agem como se não existissem mais índios no Brasil. Por outro lado, ele destaca que a presença de Mario Juruna no Congresso foi um marco, porque respaldada por mais de trinta mil eleitores não-indígenas, que reconheceram o direito de que esses povos fossem ali representados (KRENAK, 1984, p. 88-89). (Re)Conhecer as cosmologias dos povos originários e seus modos de existir faz parte de um processo que não é simples, principalmente se tentarmos realizá-lo por meio do modo de ver o mundo do homem branco. Uma chance que pode ser dada para o nosso olhar é aceitarmos o movimento de nos reconhecermos no outro para a compreensão de que indígena não é parte de um passado, pois são povos plenos de diferentes temporalidades.

2.2 Educação Indígena no Estado de Minas Gerais

³⁷ Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-22-de-janeiro-de-2021-300748949>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

Antes de aqui discorrer sobre Educação Indígena no Estado de Minas Gerais, considero interessante a reflexão provocada por Menezes (2020): quando começa a história de Minas Gerais? Os livros de História do Ensino Fundamental, em geral, respondem à tal questão como sendo o ano de 1720, quando da criação da Capitania das Minas Gerais, após a separação da Capitania de São Paulo e da Capitania das Minas do Ouro. Como se, antes, nada ali existisse. Ocorre que a autora nos recorda que um dos vestígios mais antigos das Américas data de, aproximadamente, 11.500 anos: o crânio de Luzia³⁸, encontrado em 1975 no Sítio Arqueológico de Lapa Vermelha, Lagoa Santa, distante cerca de 40 km da capital, Belo Horizonte. Retomando a fala do início deste capítulo, é importante destacar que Luzia, nas idas e vindas do tempo, nos fala muito sobre a ocupação humana na região onde foi encontrada. Num mundo altamente tecnológico do século XX, ela viajou para outros países, passou por exames de imagem, teve seu rosto modelado. O crânio de Luzia superou o tempo e o fogo, pois encontrava-se no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, quando do incêndio de 02 de setembro de 2018, e seus fragmentos foram recuperados em bom estado.

Ocorre que esta tese não pretende se aprofundar nas formas como os humanos ocuparam a região onde, hoje, se encontra o Estado de Minas Gerais. A visita à Luzia foi apenas uma forma de ilustrar que as relações entre o passado e o futuro se dão continuamente, alimentando este trabalho para seu diálogo com a noção do que é ser indígena, hoje, e sua relação com a história e com a memória desses povos.

2.2.1 Presença indígena no Estado de Minas Gerais

Os processos de integração dos povos indígenas à sociedade brasileira e consequente emancipação dos mesmos, que tiveram suporte na legislação – entre elas o já citado Estatuto do Índio, de 1973, buscavam tirar a questão indígena da responsabilidade do Estado a partir da descaracterização das etnias e do uso de expressões como “índios misturados”. Segundo Oliveira (1998), esse era um termo comumente registrado por presidentes de províncias em seus relatórios, fazendo

³⁸ Para saber mais sobre Luzia: <labs.icb.ufmg.br/lbem/aulas/grad/evol/humevol/extra/luzia.html> (Instituto de Ciências Biológicas da UFMG); <museunacional.ufrj.br/guiaMN/Guia/paginas/7/luzia.htm> (Museu Nacional). Acesso em 06 fev. 2021.

com que, posteriormente, passasse a ser também empregado em documentos oficiais. Tal termo era uma forma de desqualificar os grupos indígenas, promovendo um distanciamento do que seriam os “índios puros” – os idealizados, muitas vezes, ainda hoje, como os únicos detentores dos saberes e das tradições ancestrais. Essa descaracterização levou, então, à perda de território, daí a luta pelo reconhecimento, até hoje, do que é ser indígena, mostrando que esse caminhar em espiral se dá continuamente, afinal, questionar quem é ou não indígena não reflete uma prática que ficou no passado.

Sobre esse assunto, Viveiros de Castro (2006), quando perguntado sobre quem seria o índio, afirma que não se trata de uma pergunta, e sim, de uma “resposta que cabia ‘questionar’, ou seja, recusar, deslocar e subverter”. O autor vai além, ao destacar que “índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de ‘estado de espírito’” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 42).

Contrariando o lugar-comum de que o índio é apenas aquele que vive isolado do contato com o branco, Viveiros de Castro enfatiza ainda que

o fundo cultural não pode mais servir para definir pertencas e inclusões em classes identitárias. Esse fundo cultural é um elemento da história do país, do continente, das três Américas. Os coletivos humanos contemporâneos espalhados por nosso continente se orientam de modos variados em relação a esse fundo; nenhum desses modos é redutível ao modo emanativo, pois um coletivo humano não é jamais a encarnação de uma cultura; não porque seja mais que isso, mas porque é outra coisa (idem, p. 45).

Desta forma, chego ao conceito de etnogênese, termo utilizado pela Antropologia para tratar os diferentes processos de emergência ou reinvenção de grupos étnicos. Segundo Bartolomé (2006),

a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente. Há centenas de milhares de anos, quando alguns dos membros de uma tradição caçadora, falantes de uma língua comum, migravam buscando novos horizontes, separavam-se tanto cultural quanto lingüisticamente do grupo inicial a que pertenciam, dando lugar ao desenvolvimento de um novo tipo de coletividade social, lingüística e cultural. Em muitas ocasiões, os novos âmbitos ecológicos a que chegavam condicionavam suas respostas culturais ao meio ambiente, levando a maiores especializações e, conseqüentemente, a diferenciações (BARTOLOMÉ, 2006, p. 40)

Ainda sobre esse assunto, Arruti (2006) destaca que

ao falarmos de etnogêneses, estamos nos referindo a um processo social e não a um tipo específico e diferenciado de grupos indígenas. Depois de reconhecidos e plenamente estabelecidos diante do movimento indígena, da sociedade regional e dos órgãos públicos oficiais, tais grupos devem deixar de ser contabilizados nas listas de grupos emergentes, justamente por terem percorrido o mais ou menos longo, dependendo de cada situação, processo de etnogênese (ARRUTI, 2006, p. 50).

Entendo que a organização dos grupos indígenas se dá para além de questões culturais, políticas ou étnicas. Exatamente porque ela pode se dar em todos esses campos – e em outros. O indígena, ao se reconhecer como tal e se autodeclarar, se assume como parte (ou não) de todos ou de alguns desses elementos, sem necessitar de uma classificação para ser mais ou menos indígena. Daí a importância da discussão a respeito da controversa e recente Resolução n. 4/2021 da FUNAI, que mais uma vez representa a seta do futuro apontando para o passado.

Dentro dessa lógica do que é ser indígena e dos objetivos desta tese, considero importante inferir aqui que, atualmente, no Estado de Minas Gerais vivem em torno de trinta mil indígenas de diferentes etnias, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹, todos pertencentes aos troncos linguísticos *Macro-Jê* e *Tupi-Guarani*⁴⁰. Sobre esse assunto, dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES)⁴¹ apontam que muitos habitam regiões urbanas, como a região de Belo Horizonte⁴², alguns são oriundos do Nordeste⁴³, parte deles vive em terras indígenas, conforme organizado no Quadro 1.

³⁹ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4142#resultado>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

⁴⁰ Para saber mais sobre essa questão linguística, ver: Oliveira, 2013.

⁴¹ Organização Não-governamental de pesquisa e documentação localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, cuja prioridade são temas ligados à terra e à questão indígena no Estado. Dados disponíveis em: <<https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

⁴² Famílias oriundas de outras regiões do Estado de Minas Gerais e de outros Estados, principalmente, da Bahia, que migraram visando melhores condições de vida e de reivindicação de direitos, especialmente no que se refere à moradia, pois tais famílias estão adaptadas à região. Importante destacar que há uma população fixa e outra sazonal, composta por estudantes (da UFMG, principalmente). Muitos indígenas vivem da venda do artesanato. Destaque para as etnias: Aranã, Xakriabá, Kaxixó, Karajá, Guarani, Pataxó, Kamaã e Pataxó Hãhãhãe.

⁴³ Os Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tuxá, Kiriri e Pankararu, por exemplo, são oriundos de Estados do Nordeste. Os Pankararu e os Pataxó vivem em áreas do mesmo município, na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, em Araçuaí.

Quadro 1 - Lista de etnias indígenas do Estado de Minas Gerais e suas respectivas localizações

Etnia		Localização
Aranã	Aranã Caboclo	Municípios de Araçuaí, Coronel Murta e região metropolitana de Belo Horizonte
	Aranã Índio	
Catú-awa-Arachás		Associação Indaiá, em Araxá.
Kamakã		Região de Contagem.
Kaxixó		Fazenda Criciúma, no município de Martinho Campos, e Fazenda São José, no município de Pompéu; Comunidade do Capão Zezinho, área rural.
Kiriri		Município de Caldas.
Krenak		Município de Resplendor, região Leste do Estado de Minas Gerais
Maxakali		Aldeias de Água Boa, no município de Santa Helena de Minas; Pradinho e Cachoeira, em Bertópolis; Aldeia Verde, no município de Ladainha e distrito de Topázio, no município de Teófilo Otoni.
Mokuriñ		Município de Campanário.
Pankararu		Aldeia Apukaré, em Coronel Murta e Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, em Araçuaí.
Pataxó		Fazenda Guarani, município de Carmésia; Aldeia Muã Mimatxi, município de Itapeçerica; Aldeia Geru Tucunã, município de Açucena; Aldeia Mirueira, município de Guanhães; Aldeia Jundiba Cinta Vermelha, em Araçuaí. Há também grande presença Pataxó em Belo Horizonte, além de um pequeno grupo no distrito de Pontal, em Governador Valadares.
Pataxó Hãhãhãe	Baenã	Município de Bertópolis, além da região metropolitana de Belo Horizonte.
	Pataxó Hãhãhãe	
	Kamakã	
	Tupinambá	
	Kariri-Sapuyá	
Gueren		
Puri		Municípios de Araponga, Piau, Viçosa e Barbacena.
Tuxá		Em Pirapora e no município de Buritizeiro.
Xacriabá		Município de São João das Missões, norte de Minas Gerais.
Xukuru-Kariri		Município de Caldas, sul de Minas, e município de Presidente Olegário, noroeste do Estado.

Fonte: A autora, 2021, a partir de dados do CEDEFES.

Ainda segundo dados do CEDEFES, somente na região metropolitana de Belo Horizonte vivem em torno de sete mil indígenas. Devido aos processos de etnogênese e migração não serem estáticos, o número de etnias pode variar. Por

exemplo, em centros urbanos é comum viverem indígenas das *Warao* (da Venezuela) e *Quechua* (do Peru). Outro destaque é que Minas Gerais é o Estado brasileiro com o maior número de municípios: 853 – o que corresponde a 15,3% do total de municípios de todo país e dados do Censo 2010⁴⁴ apontam que os municípios mineiros onde mais se concentram indígenas, em números absolutos estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 - Municípios com as maiores populações indígenas no Estado de Minas Gerais

Município	População Indígena absoluta
São João das Missões	7.936
Belo Horizonte	3.477
Uberlândia	926
Contagem	810
Santa Helena de Minas	758
Ribeirão das Neves	677
Juiz de Fora	639
Montes Claros	625
Bertópolis	505
Betim	498

Fonte: Censo 2010/IBGE.

Ao desmembrar tais dados para obter as informações sobre os números absolutos referentes à população indígena nas zonas urbana e rural, percebi algumas alterações que se tornam mais evidentes quando trabalhei com percentuais. A população indígena de Belo Horizonte, por exemplo, em números absolutos é a segunda maior do Estado e a primeira em áreas urbanas. Porém, com uma população estimada em 2.521.564⁴⁵, o percentual de indígenas que habitam a capital mineira representa apenas 0,14% do total.

Assim, é importante salientar, ao analisar os percentuais das populações indígenas nos municípios mineiros, que São João das Missões⁴⁶, no Norte do Estado, onde se localiza a Terra Indígena Xakriabá (TIX), destaca-se em relação

⁴⁴ Os últimos dados, disponíveis em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> (Acesso em: 16 dez. 2020) são de 2010. O censo de 2020 foi adiado para 2021 devido à pandemia da covid-19.

⁴⁵ Segundo o IBGE, disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/belo-horizonte.html>>. Acesso em 17 fev. 2021.

⁴⁶ Sobre São João das Missões: ver o capítulo 4 deste estudo.

aos demais, pois 67,7% de sua população é composta por indígenas, sendo que 16,7% deles residem em área urbana e 81,2% em área rural, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Municípios com os maiores percentuais de indígenas no Estado de Minas Gerais

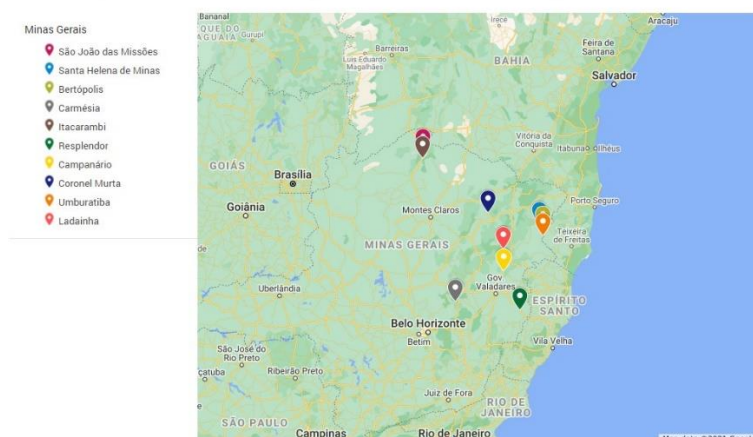
Total	%	Área Urbana	%	Área Rural	%
São João das Missões	67,7	São João das Missões	16,7	São João das Missões	81,2
Santa Helena de Minas	12,5	Umburatiba	2,3	Santa Helena de Minas	32,4
Bertópolis	11,2	Itacarambi	1,6	Bertópolis	28,2
Carmésia	10,2	Campanário	1,1	Carmésia	21,0
Itacarambi	2,4	Coronel Murta	1,1	Resplendor	8,2
Resplendor	2,2	Couto de Magalhães de Minas	0,9	Itacarambi	5,3
Campanário	1,7	Carmésia	0,8	Martinho Campos	4,4
Coronel Murta	1,7	Cabeceira Grande	0,8	Campanário	3,6
Umburatiba	1,3	Chapada Gaúcha	0,7	Coronel Murta	3,3
Ladainha	1,2	Santa Cruz do Escalvado	0,6	Ladainha	1,6

Fonte: Censo 2010/IBGE.

A fim de oferecer uma noção do espaço ocupado por indígenas em Minas Gerais, é possível observar, por meio da Figura 2, as localizações dos municípios com maior percentual de indígenas do Estado, elaborado a partir dos dados do IBGE dispostos na tabela acima.

Figura 2 - Localização dos municípios com maiores percentuais de indígenas em Minas Gerais

Municípios com maiores percentuais de indígenas



Fonte: A autora, 2021, a partir do Google maps.

A partir da reflexão sobre o que é ser indígena e ao mapear, mesmo que de forma breve, essa população no Estado de Minas Gerais, busquei contribuir para o entendimento, dentro da contextualização do capítulo, de que houve (e ainda há) um processo formal de escolarização desses povos no Estado, aliado e em comunhão com um outro processo: o de formação de professores indígenas.

2.2.2 O Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais (PIEI)

O movimento indígena, que teve participação efetiva durante a Constituinte em 1987, foi fundamental para a garantia constitucional já citada neste estudo, de uma educação que ocorresse dentro da realidade desses povos, diferentemente do modelo de escola dos brancos.

Seguindo uma tendência que ocorria em outros Estados, tendo o modelo do Acre como referência, e com o objetivo de criar e colocar em funcionamento escolas indígenas com proposta bilíngue e intercultural – além de formar o professor de cada povo – o Estado de Minas Gerais iniciou, em 1995, as discussões sobre as ações do seu Programa de Implantação de Escolas Indígenas (PIEI), ator importante, que fez-fazer essa realidade de formação de professores no Estado de Minas.

O PIEI dialoga inicialmente com o texto da CF/1988 e, posteriormente com a LDB 9.394/96 e com a Resolução CNE/CNB n. 5/2012. O programa tem por objetivo que, “além do ensino das disciplinas comuns às demais escolas, sejam trabalhados também aspectos culturais próprios da etnia indígena como suas crenças, as danças, a arte indígena, o cultivo de plantas medicinais e as técnicas de plantio”, de acordo com o Relatório de Gestão 2011-2014⁴⁷ da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (p. 58).

Segundo o estudo de Dutra et al. (2003), lideranças de quatro etnias – Pataxó, Krenak, Maxacali e Xakriabá⁴⁸ – participaram do debate do PIEI desde o início, ainda nos anos 90. Em novembro de 1995, ocorreu um Seminário no Parque Estadual do Rio Doce, com a participação de dois representantes de cada uma dessas etnias, além de servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas

⁴⁷ Documento disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

⁴⁸ Os Kaxixó participaram das primeiras discussões, mas não integraram o PIEI desde o início porque não eram oficialmente reconhecidos naquele momento.

Gerais (SEE-MG), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Administração Regional de Governador Valadares da FUNAI e do Instituto Estadual de Florestas (IEF). Neste encontro, foi tema de discussão, além da base legal da Educação Escolar Indígena (EEI), a construção de uma pedagogia indígena e de currículos adequados às diferentes realidades, além de uma proposta curricular que atendesse à formação de professores que pudessem atuar nas escolas, afinal, formar professores indígenas era o elemento mais significativo do programa: era preciso formá-los para efetivamente implantar escolas.

Antes da realização do Seminário, um primeiro movimento já havia ocorrido: um trabalho de diagnóstico realizado diretamente nas áreas indígenas, com objetivo de conhecer as suas realidades. Esse primeiro movimento do Programa apontou para a necessidade de formação, naquele momento, de 52 professores, sendo 36 da etnia Xakriabá, nove da etnia Maxacali, quatro da etnia Pataxó e três da etnia Krenak. Com o andamento do curso, houve um aumento da demanda e, no ano de 1999, 66 indígenas obtiveram sua certificação como docentes, aptos a exercerem essa função nas escolas de suas terras.

Em janeiro de 1996, também no Parque Estadual do Rio Doce, ocorreram as primeiras quatro semanas de aulas presenciais do curso de formação de professores indígenas, ministrado por docentes da UFMG e instrutores do IEF. Com uma duração de oito módulos, o curso ocorria durante as férias escolares (nos meses de janeiro, fevereiro e julho) e contava, em seu primeiro módulo, com todo o grupo reunido, com aulas de matemática, além das seguintes disciplinas, com os seguintes focos, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Disciplinas que compunham o primeiro módulo do curso de formação de professores indígenas do PIEI

Área de estudo	Foco
Português	Diversas formas de leitura (livros, livros técnicos, álbuns, apostilas, dicionários).
Ciências	Questão ambiental (produção e processamento do lixo, poluição, contaminação do ambiente), proteção à saúde.
Uso do Território	Aberto a todos os interessados, não apenas aos cursistas.

Fonte: A autora, 2021.

Ainda segundo Dutra et al. (2003), o primeiro módulo se constituiu, na verdade, em um momento de construção curricular que teve como base a troca de

conhecimentos, que fundamentou as etapas seguintes. Na verdade, essa construção ocorreu módulo a módulo, junto com os cursistas. Um destaque pode ser dado às diferenças linguísticas que surgiram, revelando que o curso não poderia ser o mesmo para todos, visto que cada povo possui características únicas. Assim foi sendo construída uma pedagogia indígena, que incluía, além do currículo, a elaboração de material didático, e até mesmo propostas de adequação do modelo de edificação das escolas. O curso, com duração de oito módulos, composto por 192 horas/aula por módulo, a partir do 4º módulo, passou a ser desmembrado em quatro cursos diferentes, cada um voltado para cada etnia participante do programa. As áreas do saber começaram a variar de acordo com cada etnia, mas os quatro cursos não deixaram de dialogar entre si. Um aspecto relevante que consolidou a realização desses quatro cursos diferentes, foi o encontro dos cursistas com os mais velhos nas aldeias quando do trabalho fora das aulas do PIEI. Esse encontro enfatizou a necessidade de resgate da história e da memória de cada povo.

Desse modo, o currículo construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais, ficou como o desenho apresentado pelo Quadro 3.

Quadro 3 - Organização curricular do curso de Formação de Professores do PIEI

Eixos do Currículo		
Território. Água. Cultura	Estudos da Cultura e da Natureza	Culturas indígenas. Geografia. Ciências químicas, físicas e biológicas. Uso do Território.
	Múltiplas Linguagens	Línguas indígenas. Língua portuguesa. Matemática. Literatura. Artes. Educação Física.
	Pedagogia Indígena	Fundamentos da Educação. Iniciação à pesquisa. Prática pedagógica. Funcionamento da escola.

Fonte: A autora, 2021.

Outro ponto que merece destaque foram os critérios de escolha dos alunos, que se tornariam os futuros professores nas aldeias. Os Xakriabá, os Pataxó e os

Krenak usaram, basicamente os mesmos princípios: o cursista deveria ser alfabetizado e indicado pela comunidade. Já os Maxacali optaram por pessoas com experiência na área escolar, com domínio da escrita Maxacali, além de conhecimento sobre o mundo dos brancos.

Em geral, os selecionados eram pessoas próximas às lideranças e que tinham boa circulação dentro e fora da aldeia. Entre os Maxacali e os Krenak, os escolhidos era todos homens. No caso dos primeiros, porque as mulheres não costumam falar português; no segundo caso, foi uma opção das lideranças. Já os Pataxó e os Xakriabá optaram por grupos mistos.

A formação de professores indígenas se mostrou fundamental para o sucesso do programa visto que, até aquele momento, professores leigos atuavam nas escolas nas aldeias. Célia Nunes Correa (Célia Xakriabá) enfatiza a importância do PIEI para as comunidades indígenas:

Em 1996, quando os professores do PIEI assumiram a educação indígena, eles, juntamente com as lideranças, consideraram e nomearam não apenas as escolas que possuíam prédios próprios, mas nomearam também as escolas que funcionavam debaixo dos pés de pequi. O governo de estado queria colocar as escolas para funcionar apenas em quatro núcleos; com a dimensão que temos de território não iria atender à demanda. Hoje as escolas têm vários endereços. A escola se tornou importante para nossa sobrevivência, como uma potência de remuneração, embora ser professor indígena é muito mais do que isso: é o compromisso social com tudo que diz respeito ao povo, mas ainda tendo a escola como um lugar de potência, é grande a quantidade de jovens que migram para fora do território em busca de emprego (CORREA, 2018, p. 200)

A escola se mostra um ator importante no processo de emancipação dos jovens indígenas, que passaram a ter condições de estudar sem sair de perto das suas famílias, na busca pela manutenção e valorização das tradições de seu povo. Sem falar que tornar-se um professor na aldeia – ainda que formado fora dela – é uma forma de conhecer melhor a realidade e as demandas do povo a partir das investigações que a docência permite realizar.

Atualmente, o Estado de Minas Gerais possui 16.609 escolas em todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada), segundo dados do Censo Escolar⁴⁹ publicado em 01 de fevereiro de 2021. Desse total, dezoito escolas são

⁴⁹ Houve apenas um Censo Escolar Indígena, no ano de 1999. A partir desse momento, o INEP/MEC passou a incluir no questionário a pergunta se a escola ali representada era indígena. No ano de 2005 foi publicado o documento intitulado “Dados Estatísticos sobre Educação Escolar Indígena no Brasil”, disponibilizado em: <<https://download.inep.gov.br/publicac>

exclusivamente indígenas, distribuídas por oito municípios. Importante destacar que nove delas se encontram no já citado município de São João das Missões.

Ainda segundo o Censo Escolar, as dezoito escolas indígenas do Estado de Minas Gerais são vinculadas à rede estadual de ensino e todas se localizam na zona rural de seus municípios. Nenhuma delas oferece creche à comunidade, mas dezessete oferecem educação pré-escolar. Em todas as escolas pode ser encontrada a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental e em dezessete delas, do segundo. Doze escolas oferecem o Ensino Médio aos estudantes das suas comunidades.

Assim, destaco novamente o município de São João das Missões, onde pode ser observado que todas as suas escolas ofertam ao povo Xakriabá educação desde a pré-escola até o Ensino Médio e em uma delas, o Curso Normal – formação de professores em nível médio.

A Educação de Jovens e Adultos, dentre as dezoito escolas, é oferecida por duas, no primeiro segmento do Ensino Fundamental; por dez escolas no segundo segmento e apenas três ofertam o Ensino Médio nessa modalidade. Já a educação especial e a educação a distância não aparecem nos dados em nenhuma das dezoito escolas indígenas do Estado.

Apesar de o movimento recente de implantação de escolas indígenas – contrário aos que antes buscavam “integrar o índio à sociedade” – ser concebido e realizado de forma a adequar a escola à realidade desses povos, não observei, nos dados do Censo Escolar, informações mais aprofundadas e de acordo com essa realidade. Tassinari (2001) afirma que mesmo a escola indígena surge como uma imposição externa a essas sociedades. A controvérsia que se apresenta é: os índios têm mais a aprender dentro de um modelo de escola do homem branco ou a ensinar, a partir de suas cosmologias, oferecendo possibilidades de saída à sociedade, por meio de um modelo de educação que dialoga com elementos outros, para a situação ecológica em que nos encontramos, especialmente nesse momento da pandemia da covid-19? O já citado estudo de Dutra et al. (2003) nos apresenta que o povo Maxacali chamava o PIEI de *Uhitup*, ou seja, “Alegria”. Talvez seja isso

que esteja faltando aos brancos para chegarmos a respostas que se encontram silenciadas por um modelo de educação fechado em conhecimentos isolados e que pouco conversam entre si.

2.3 Educação Ambiental e Educação Indígena: meio ambiente ou ambiente inteiro?

Considero importante iniciar este item abordando um assunto que há muito me incomoda: a frequente adjetivação da educação. Ao falarmos “educação indígena”, ou mesmo, “educação escolar”, “educação infantil”, “educação especial”, entre outros tantos exemplos, estamos falando sobre educação, sem qualquer adjetivo, pois os princípios são os mesmos, a essência é comum. Este estudo não pretende trazer tal discussão, mas considero importante esclarecer que o termo “educação ambiental” será utilizado sem considerá-lo uma vertente diferente de qualquer outra. A educação ambiental é uma das muitas possibilidades de se falar sobre Educação, no entendimento freireano de que o que se aprende deve fazer sentido para o mundo do educando, não importando onde se localiza esse mundo: se dentro de uma escola, de uma casa ou à sombra de uma mangueira⁵⁰.

Sobre esse assunto, Layrargues (2004) destaca que

Educação Ambiental é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. ‘Educação Ambiental’ designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental (LAYRARGUES, 2004, p. 7).

Guimarães (2004) afirma que a Educação Ambiental não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente (escolar) e nas interações entre os diferentes atores. Desse modo, nesta tese, a Educação Ambiental é vista como um caminho de sentidos no qual as relações que se constroem no processo educativo contribuem para a compreensão da realidade dos/para/pelos envolvidos.

Assim, inicio essa discussão a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 225, assevera que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao

⁵⁰ Cf. Freire, 1989.

poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Além disso, o item VI do parágrafo 1º desse artigo afirma que, para a garantia desse direito, cabe ao poder público, entre outras obrigações, a de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Dez anos mais tarde, a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O artigo 1º já esclarece que

entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Já o artigo 2º da mesma Lei coloca a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação em todo país, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo, tanto em caráter formal quanto não-formal. No ensino formal, segundo o artigo 9º, a educação ambiental engloba desde a educação básica (da educação infantil ao ensino médio) até a educação superior, passando pela educação especial, profissional e de formação de jovens e adultos, desenvolvida, de acordo com o artigo 10, como uma prática integrada, contínua e permanente. Há ainda um destaque para a formação inicial dos docentes e a necessidade de uma formação complementar nas suas áreas de atuação a fim de atenderem aos princípios e objetivos da PNEA.

Pouco tempo depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 com o intuito de sistematizar as normas da PNEA, concebem a educação ambiental como “prática educativa integrada, interdisciplinar, contínua e permanente”. Mais recentemente, em 2017, houve a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro. Referência curricular já prevista pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a BNCC, cuja implantação foi controversa e cercada de críticas e dúvidas, impactou a formação docente e a elaboração de materiais didáticos. A discussão do Ensino Médio ocorreu separadamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, revelando, assim, uma individualização do processo educativo.

No âmbito da Educação Ambiental, a BNCC se apresenta como diferente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵¹, ao destacar temas contemporâneos transversais, que devem ser, obrigatoriamente, ao contrário do que previam os PCN, incluídos no currículo como conteúdos a serem abordados por todas as áreas de conhecimento. Segundo documento do MEC⁵² que trata sobre esses temas contemporâneos, há seis macroáreas temáticas que ampliam os temas transversais de seis (nos PCN)⁵³ para quinze (na BNCC), conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC

Macroárea temática	Temas Contemporâneos Transversais
Cidadania e Civismo	<ul style="list-style-type: none"> • Vida Familiar e Social • Educação para o trânsito • Educação em Direitos Humanos • Direitos da Criança e do Adolescente • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
Ciência e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e Tecnologia
Economia	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Educação financeira • Educação fiscal
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Educação para o consumo
Multiculturalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Educação alimentar e nutricional

Fonte: A autora, 2021.

A fim de analisar alguns pontos da BNCC, Silva e Loureiro (2020) realizaram estudo com oito docentes da área de Educação Ambiental com formação em Ecologia, Ciências Biológicas, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. Todos os professores entrevistados eram mestres e sete deles eram doutores. Três categorias emergiram na pesquisa: 1) Interação, espaço e abordagem da BNCC; 2) Concepções sobre a BNCC, e 3) Educação Ambiental na BNCC. Os autores identificaram que pouco mais da metade dos entrevistados relataram alguma interação (pouco aprofundada) com a BNCC, focando nos conteúdos de Ciências e Meio Ambiente. Perceberam também que os entrevistados apontaram para um

⁵¹ Referencial que orientou a educação no país a partir do ano de 1996.

⁵² Disponível em:

<www.basencionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

⁵³ Ética, Meio Ambiente, Orientação sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde.

enxugamento e uma padronização dos conteúdos, além de uma abordagem superficial da Educação Ambiental. Os autores afirmam ainda que

a resolução não fornece elementos sobre a forma como a EA será articulada nos currículos. A EA não foi excluída da BNCC como aconteceu com as abordagens sobre gênero e sexualidade, mas, por outro lado, foi apenas citada, o que a nosso ver não garante o seu tratamento nos currículos escolares (SILVA e LOUREIRO, 2020, p. 12).

Ocorre que este estudo não tem por objetivo analisar a legislação sobre educação ambiental, embora encontre nela um apoio. Desse modo, retomo o percurso desta tese, ao refletir sobre a relação entre Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental, e alguns questionamentos afloram, entre eles: como se dá o processo de educação ambiental na realidade da educação escolar indígena? Haveria uma retroalimentação teórica e prática de conteúdos e saberes?

Santos e Tomazello (2005) realizaram investigação sobre Educação Ambiental com 22 professores Xavante, na Terra Indígena de Sangradouro, Volta Grande, Mato Grosso. Ao questioná-los sobre o que mais valorizam quando planejam suas aulas, apenas um docente deu destaque à questão ambiental, afirmando realizar atividade sobre o tema, ao exibir um filme. Mas ao serem questionados sobre os problemas ambientais da Reserva, houve alguns relatos a respeito dos agrotóxicos lançados nas fazendas vizinhas, do lixo produzido – inclusive pela comunidade, do desmatamento e da queimada do cerrado. Não há um trabalho efetivo de Educação Ambiental na Escola, mas há uma percepção, por parte desses docentes, de que a degradação afeta os costumes dos Xavante. Essa percepção, do modo como se manifesta, ou seja, a partir dos próprios professores indígenas, aponta para um caminho no qual entrarei mais profundamente nos próximos capítulos desta tese: a noção de que há elementos humanos e não-humanos que não se dissociam. A ideia de que a degradação ambiental afeta os costumes nos mostra uma compreensão, um modo de ver o mundo de forma que o ambiente e a cultura do povo Xavante não estão em compartimentos distintos.

Já Silva e Oliveira (2012), ao realizarem estudo similar, buscando investigar o desenvolvimento da Educação Ambiental na Terra Indígena Xakriabá, entrevistaram 26 professores da Escola Bukimuju. Os pesquisadores identificaram que a Educação Ambiental faz parte do conhecimento e da formação da maioria dos professores –

muitos deles formados pelo PIEI, mas na prática, na escola, não se realiza de forma eficaz devido, principalmente, à carência de materiais.

Sendo a Educação Ambiental, mesmo que como tema transversal, um modelo de educação formal, a escola se mostra como referência de espaço para sua realização, mas não o único. Araújo et al. (2013) apresentam o ecoturismo⁵⁴ como uma possibilidade, que poderia levar, por meio de uma ética centrada nos valores culturais dos povos indígenas, a um fortalecimento político e econômico da comunidade. Além disso, os autores apontam que as novas tecnologias podem auxiliar ao processo de educação ambiental, por meio de cursos e oficinas. Ainda, as Salas Verdes⁵⁵, projeto de iniciativa do Ministério do Meio Ambiente (MMA), são vistas pelos autores como ambientes dinâmicos e favoráveis ao desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

O artigo de Urruth e Calixto (2018) – resultado de uma pesquisa de mestrado – busca aproximações entre a Educação Indígena e a Educação Ambiental. A pesquisadora é indígena – da etnia *Pupykavry*, mas optou por realizar seu estudo com um povo vizinho – os *Shanenawá*, no Acre, para evitar qualquer tipo de influência que porventura poderia surgir, mas ao se apresentar como indígena, suas impressões são deixadas no texto, o que o torna mais elucidativo:

A Educação Ambiental para os indígenas está presente no modo de vida. A resistência e sobrevivência de todos os povos indígenas em relação aos processos de extermínios, catequização e tentativa de civilização somente foram possíveis a partir do entendimento e trocas com a natureza. É sanguínea, pois a terra que vemos é mãe, corre por nossas veias e artérias. O nosso sangue é a terra (URRUTH e CALIXTO, 2018, p. 588).

Sobre esse assunto, Guimarães e Medeiros (2016) enfatizam a importância da desconstrução da visão hegemônica na qual a sociedade moderna se encontra em posição superior, hierarquicamente, à indígena. Eles afirmam que essa opção

retira a centralidade das leis prescritivas, predeterminantes, de verdades únicas, para as tendências abertas a diferentes possibilidades. Nisto

⁵⁴ Importante destacar que o ecoturismo é compreendido pela PNEA como uma ação de educação ambiental não-formal, em seu artigo 13.

⁵⁵ Com o objetivo de incentivar a criação de espaços educadores vinculados a instituições públicas ou privadas onde se desenvolvam ações de educação ambiental com abrangência local ou regional, o Projeto Sala Verde surge no ano 2000, por meio do Centro de Informação e Documentação (CID Ambiental), do MMA, como elemento importante para a consolidação da PNEA. Cada instituição configura a sua Sala Verde e tem seu Projeto Pedagógico submetido ao MMA. (Para saber mais: <salasverdes.mma.gov.br>).

reconstrói-se, como processo formativo, um discurso e uma prática de humildade, presente nos saberes indígenas ancestrais, descentrando da exclusiva ação humana, o destino do mundo e abrindo para algo que nos transcende (GUIMARÃES e MEDEIROS, 2016, p. 54).

Os autores vão além e propõem o que chamam de “um exercício de humildade, solidariedade e compartilhamento” para, em diálogo, e como aprendizes, chegarem a uma educação ambiental crítica capaz de emancipar e transformar. Ocorre que percebo que tal prática pode reforçar dualidades e não é o modo como pretendo que este estudo se desenvolva. Pretendo aqui, a tentativa de superação das dualidades, no entendimento de que não há partes excludentes. Desse modo, conforme já apresentado no capítulo 1 desta tese, declaro a opção por uma desierarquização de saberes em diálogo com a noção da Teoria Ator-rede (ANT), descrita por Branquinho e Lacerda (2017) como uma possibilidade de redesenho das relações entre humanos e não-humanos. Segundo as autoras, “parte da nossa humanidade é feita da inumanidade dos objetos, tal e qual acontece nas sociedades que não têm a ciência como primeira escolha de instrumento de leitura do mundo” (BRANQUINHO e LACERDA, 2017, p. 51).

Assim, chego a Davi Kopenawa, que destaca a visão indígena da natureza, que é compreendida como algo inteiro e não fragmentado:

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta ferida por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva. Se a retalharmos para proteger pedacinhos que não passam da sobra do que foi devastado, não vai dar em nada de bom. Com um resto das árvores e dos rios, um resto dos animais, peixes e humanos que nela vivem, seu sopro de vida ficará curto demais. Por isso estamos tão apreensivos. (...)
Nós, xamãs, dizemos que protegemos a natureza por inteiro (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 484).

No entendimento de que a fragmentação não é suficiente para dar conta de um estudo com indígenas, esta tese envereda por um outro caminho possível. Kopenawa nos faz o relato de que a floresta é única; parti-la pode ser seu fim. Não se trata de olhar para cada parte da floresta, incluindo os humanos que a habitam,

como se fossem lados diferentes, como se a existência de uma parte anulasse a da outra.

Nesse momento, retomo o início deste capítulo ao retornar a Latour (2013) que afirma que não considerar a existência de híbridos e isolar sujeitos e objetos é uma visão moderna, que cria limitações que não interessam a este estudo, pois há a compreensão de que as dicotomias podem torná-lo incompleto. Os lados não são opostos: um lado é também o outro. Considerar os híbridos é compreender que os povos indígenas são a floresta, são o rio, a montanha e os animais, e aprender com isso pode ser um caminho para uma educação (ambiental) não fragmentada.

Ailton Krenak ilustra bem essa indissociabilidade quando, ao nos instigar a pensar modos de adiar o fim do mundo, relata que

o Rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (KRENAK, 2019, p. 40).

Os Krenak têm a noção exata de que sua relação com o Rio Doce é única e os faz apenas um. A busca pela superação da lógica moderna, de que nós, humanos, estamos em um lado – ou mesmo, patamar – e os demais elementos em outro, é o caminho escolhido por esta tese.

Neste capítulo, muitos atores foram seguidos por meus passos de formiga. A legislação, órgãos oficiais, documentos, entre outros. Elementos que agenciam a educação (escolar) indígena em qualquer tempo. A noção de que situações se repetem, que avanços ocorrem e que um simples decreto pode provocar uma volta no tempo, revelando controvérsias, corrobora a ideia da espiral.

O reconhecimento da escola indígena trouxe a necessidade de um professor indígena. Caso contrário, seria a manutenção explícita da tutela. Embora formados em instituições de brancos, a emergência desse docente trouxe outras possibilidades. O professor indígena é um ator fundamental nesse processo de interculturalidade. Assim, seguindo o percurso deste trabalho, no próximo capítulo discorrerei sobre a formação de professores indígenas, seguindo as pistas de atores que levaram à expansão universitária até chegar ao curso de Formação Intercultural

para Educadores Indígenas na UFMG, outro agente importante dentro dessa realidade dos povos indígenas do Estado de Minas Gerais.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

“Há sinais de esperança no horizonte para aqueles que clamam há muito tempo por uma ‘Pluriversidade’, em que a vontade e a determinação presentes sejam capazes de avançar na descolonização do fazer ciência e pesquisa voltado para as sociedades mais complexas de nosso tempo”.
(Ailton Krenak, 2020b, p.25)

Como descrito no capítulo 2 desta tese, dentre os direitos indígenas que começaram a ser efetivamente assegurados pela Constituição de 1988, a educação, consolidada pela Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96, tem sua característica intercultural e bilíngue como um modo de proteger e estabelecer condições que garantam a existência das tradições e dos costumes dos diferentes povos. Além disso, o Plano Nacional de Educação, que tinha por meta, entre outras, a criação de programas de educação em áreas indígenas, deu às suas escolas uma autonomia pedagógica e financeira. O PNE também reconheceu o magistério indígena como carreira e implementou programas de formação para esse grupo específico de docentes. Com isso, muitas universidades tiveram um redesenho de propostas de cursos e uma inclusão dos povos originários em seus processos de produção de conhecimento. Nesse sentido, neste capítulo, e ainda amparada por documentos legais – atores que compõem essa rede de conhecimento sobre a realidade da educação indígena –, eu me debruço sobre questões voltadas para a gestão universitária e para a consolidação das licenciaturas indígenas no Brasil, dedicando um espaço para melhor entendimento sobre o curso da FIEI, na FaE/UFMG.

3.1 Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): sobre o REUNI e o PROLIND

Tendo seu espaço tradicionalmente ocupado por um público mais elitizado, as universidades federais passaram, nos últimos anos, por um processo que envolve uma maior pluralidade de acesso e maior oferta de condições de permanência a estudantes de diferentes condições econômicas e sociais, nas mais diversas regiões do país. A abertura de novas Instituições, a criação de novos cursos e a ampliação do número de vagas em Universidades já existentes e consolidadas trouxe uma efervescência de pessoas e ideias para o centro da discussão, e contribuiu, de

alguma forma, para a diminuição de desigualdades históricas com as quais convivemos. Importante destacar que isso ocorreu devido a um processo que envolveu profundo debate sobre políticas de inclusão. E é fundamental deixar claro que não estou romantizando a situação, nem apontando uma seta do tempo que se caracteriza pela busca inexorável do progresso. Houve e ainda há problemas, frutos de como ocorreu a expansão e como se dá a permanência dos estudantes nas universidades, mas não se trata, especificamente, do foco deste estudo. Nesta seção, o que pretendo é abordar o tema da expansão universitária sob o ponto de vista legal, uma vez que as leis são também atores que fazem-fazer na rede de formação de professores indígenas no Brasil.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007⁵⁶, com previsão de duração por cinco anos. Trata-se de um programa que teve por objetivo, como já citado, o aumento do número de vagas nas Universidades, mas, principalmente, a criação de condições de permanência para os novos estudantes. Isso está explícito já no §1º do artigo 1º do Decreto, onde se vê que “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” são a principal meta do Programa.

A adesão das Universidades deu-se individualmente, por parte de cada Instituição, por meio de planos de reestruturação construídos pelas IFES, em acordo com o MEC. Cada projeto deveria ter como diretrizes alguns aspectos detalhados pelo decreto, especificando estratégias para reduzir taxas de evasão, ocupar vagas ociosas e aumentar vagas de ingresso, principalmente no período noturno, ampliando suas políticas de inclusão e assistência estudantil. A mobilidade estudantil deveria ser garantida pela proposta por meio da implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que, pela possibilidade de aproveitamento de créditos, levassem à construção de diferentes percursos de formação. O Programa previu também a necessidade de revisão da estrutura acadêmica e uma reorganização dos cursos de graduação, com atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, além da articulação entre a graduação e a pós-graduação e

⁵⁶ Para saber mais sobre o REUNI, ver Lima e Machado, 2016.

entre a educação superior e a educação básica. Esse ponto foi de grande embate, pois havia o entendimento, por parte das IFES, de que o REUNI impunha uma crítica às instituições, à sua organização departamental e à organização curricular focada nas disciplinas, sem abertura para outras áreas do conhecimento. Mas não é possível negar que o programa levou discussões sobre esse assunto às universidades, o que provocou reflexões e até mesmo outras possibilidades pedagógicas.

O REUNI previu uma garantia de financiamento dos projetos – desde que dentro da capacidade orçamentária do MEC –, do cumprimento de metas estabelecidas pelo plano, e desde que fosse para atender a ações previstas por cada instituição. A construção e a readequação da infraestrutura, aquisição de equipamentos, compra de bens e serviços e até mesmo o custeio de pessoal necessário à expansão, são itens que deveriam constar nesses planos.

Trevizan (2019) realizou um estudo documental sobre contextos e resultados da implementação do REUNI em três universidades⁵⁷. A autora considerou como ponto positivo a ampliação do acesso ao ensino superior público, mas criticou a forma como houve a implementação do Programa – por meio de contratos de gestão e com prazo definido. Além disso, nesse mesmo período, sua pesquisa identificou grande número de alunos matriculados em instituições privadas devido ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). De todo modo, a autora destaca que o REUNI foi um período dinâmico e de esperança para muitas IFES, mas que, ao fim do Programa, trouxe de volta um contingenciamento de verbas para universidades, que se tornaram maiores em estrutura, em cursos, em servidores e em número de alunos.

Do ponto de vista pedagógico, Karworski e Rosa (2019) indicam que, após o REUNI, houve o início de uma nova fase da educação superior brasileira, pois passou-se a esperar por

propostas inovadoras de matrizes curriculares em nível de graduação, com projetos pedagógicos menos monodisciplinares; projetos de cursos com viés flexível inter, trans e multidisciplinar; propostas de cursos mais contextualizadas com a realidade social e o mundo da empregabilidade (KARWORSKI e ROSA, 2019, p. 344).

⁵⁷ Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Como citado, não é meu objetivo com esta tese – ou sequer com esta seção – me aprofundar na questão do REUNI, que faz parte da rede sociotécnica estudada, mas considero importante associar esse momento de expansão das universidades federais com a criação de licenciaturas indígenas em nosso país. Entendo essas licenciaturas como atores que agenciam propostas pedagógicas inovadoras que vão além das características puramente disciplinares, quando esses cursos visam ao reconhecimento de saberes específicos das realidades de diferentes povos por meio de propostas interculturais. Compreendo que a licenciatura indígena da Universidade Federal de Minas Gerais – cujos TCC's compõem este estudo e cujo projeto pedagógico será descrito mais adiante – se torna visível por corresponder às ações de representantes dos povos originários dentre outros atores, e não exclusivamente via REUNI.

Ailton Krenak (2020b), ao perguntar que línguas falam as Universidades brasileiras, põe no centro do debate as trocas entre culturas e tradições nas universidades. Professor *honoris causa* da Universidade Federal de Juiz de Fora, Krenak destaca:

O século XXI exige respostas da Universidade que estejam à altura dos desafios de nosso tempo, e isto obriga as instituições de ensino superior a uma constante atualização de suas 'mentalidades'. Essa pode ser a janela para que aconteçam diálogos entre diferentes tradições, com abertura para a interculturalidade, nos quais os chamados *povos da floresta* estão também instigados a refletir sobre o nosso tempo e seus desafios, que deixaram de ser locais e regionais e se tornaram um alerta global, não apenas do ponto de vista da emergência ecológica planetária, mas também pelas novas necessidades que uma população crescente a cada dia vem demandando para quem tem a responsabilidade de pensar sobre o nosso futuro comum (KRENAK, 2020b, p. 23, grifos do autor)

Seria ingênuo de minha parte considerar a proposta do REUNI a única possibilidade de ir de encontro a essa fala do Krenak, como se esse programa fosse o único responsável pelo diálogo intercultural dentro das instituições de ensino superior. É inegável que o REUNI fez-fazer. Ele se revelou um ator importante nessa rede de conhecimento, mas outros atores realizaram também outras associações, provocando essa ação intercultural. Os povos originários e seus saberes constituíram diálogos com a universidade a partir de atores diferentes que agenciaram esse movimento.

Assim, nesse momento, preciso destacar um ator que emerge neste meu exercício de ser formiga: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004 com função de dialogar com outras

secretarias a fim de articular políticas públicas que, ao levar em conta questões como gênero, raça, etnia etc. permitissem o acesso de todos os cidadãos à educação. Extinta recentemente, no ano de 2019, a SECAD se mostrou um ator importante nesta investigação, pois também fez-fazer esse caminho indígena rumo às universidades por meio de seus programas e editais – outros atores que se revelaram, e sobre os quais darei exemplos a seguir. De que maneira?

O movimento de consolidação da carreira e de formação de professores indígenas é anterior ao REUNI, como pode ser visto pela legislação já citada neste trabalho e pelo edital nº 5, de 29 de junho de 2005⁵⁸, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da SECAD, que convocou IES – federais ou não – a apresentarem propostas de projetos de Licenciaturas específicas para povos indígenas⁵⁹. A demanda dos povos indígenas por formação superior começou a ser discutida dentro das universidades – espaço tradicionalmente voltado para um único modo de fazer ciência – e a possibilidade de ingresso de estudantes indígenas em cursos voltados para seus povos deixou o campo das ideias e começou a se materializar já em um momento anterior ao REUNI, justamente porque não nasceu com ele. Como afirma Latour (2017, p. 206), “para se estar em toda parte no espaço e eternamente no tempo, é preciso trabalhar, fazer conexões, aceitar retroadaptações”.

Assim, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), iniciativa do MEC/SESu/SECAD, emerge dentro de uma previsão orçamentária, buscando a integração ensino-pesquisa-extensão em projetos de Licenciaturas que promovessem os estudos de temas indígenas – tais como as línguas maternas e a gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas –, e a formação política dos docentes indígenas dentro da noção de serem agentes interculturais capazes de promoverem projetos em suas comunidades. Além da criação das Licenciaturas⁶⁰, o edital, em sua ação de fazer-

⁵⁸ Edital disponível em:

<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=3&pagina=49&data=30/06/2005&ca ptchafield=firstAccess>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

⁵⁹ Esse processo nasce da Portaria SESu nº 52, de 29 de outubro de 2004, que instituiu Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena.

⁶⁰ Amparado por documentos já citados neste estudo: artigos 210, 215, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988; artigos 26, 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (PNE); Parecer CNE nº 14, de 14 de setembro de 1999; Resolução CNE nº 3, de 10 de novembro de 1999; Convenção 169 OIT; Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004; Parecer CNE nº 10, de 11 de março de 2002; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC/2002).

fazer, previa a escolha de projetos que indicassem ações visando à permanência dos estudantes nas universidades. Tais propostas deveriam atender a, pelo menos, um dos três eixos temáticos, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Eixos Temáticos que compõem o Edital MEC/SESu/SECAD nº 5/2005

Eixo Temático	Descrição das propostas
Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior	Propostas elaboradas em parceria com as comunidades indígenas beneficiadas pelos cursos, que deveriam visar à formação de membros das comunidades para lecionarem em suas escolas de Ensino Fundamental e Médio.
Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior	Similar ao anterior, com o diferencial de que essas propostas deveriam ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários, além de estarem adequadas à realidade social e cultural específica de cada povo
Permanência de alunos indígenas na educação superior	Bolsas para projetos de pesquisa e extensão a serem desenvolvidos integral ou parcialmente nas comunidades de origem dos estudantes

Fonte: A autora, 2021.

Um segundo edital de convocação MEC/SESu/SECAD do PROLIND foi lançado em 24 de junho de 2008⁶¹, com as mesmas bases legais do edital de convocação de 2005, mas com algumas alterações, entre as quais destaco os seguintes eixos temáticos, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 - Eixos Temáticos que compõem o Edital MEC/SESu/SECAD nº 3/2008

Eixo temático	Descrição das propostas
Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores em nível superior que atuam em escolas indígenas	Implantação de novos cursos, além de um diagnóstico sobre os Ensinos Fundamental e Médio das comunidades beneficiadas. Os cursos devem ser elaborados em parceria com as comunidades e devem formar docentes para lecionar em escolas de Ensino Fundamental e Médio de comunidades indígenas e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com

⁶¹ Edital disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

	as redes de educação básica pública dos Estados.
Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior	Desenvolvimento de cursos já criados e em execução, formados em conjunto com as comunidades beneficiadas, a fim de formarem professores para lecionar em escolas de Ensino Fundamental e Médio de comunidades indígenas e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Estados.
Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores que atuam em escolas indígenas em nível superior	Elaboração de projeto de Curso de Licenciatura específica, em conjunto com as comunidades indígenas a serem beneficiadas, para a formação de professores para o exercício da docência em escolas de Ensino Fundamental e Médio de comunidades indígenas.

Fonte: A autora, 2021.

Todos os eixos desse segundo edital fizeram-fazer, ou seja, demandaram que as propostas tivessem como base a manifestação explícita de interesse por parte dos povos beneficiados. Moraes e Rigoldi (2019) explicitam que o público beneficiado pelo PROLIND é a população indígena que, tendo acesso a uma formação específica para seus professores, passa a ter docentes aptos a educá-los, ao estarem preparados para levar em consideração a cultura de cada povo. Além disso, a consolidação de cursos já existentes compõe a proposta central de um dos eixos, e nesse momento, escolas indígenas puderam ser diretamente atingidas, visto que, até aquele momento, escolas dentro das comunidades, mas conveniadas com as redes públicas dos estados, haviam sido priorizadas.

Sem ter a pretensão de cobrir todos os cursos no país, fiz um levantamento de Licenciaturas Interculturais Indígenas que se materializaram em algumas Universidades no Brasil e encontrei dados que compõem o Quadro 7.

Quadro 7- Licenciaturas Interculturais no Brasil

Universidade	Nome do Curso	Ano de Implementação	Etnias atendidas
UNIFAP	Licenciatura Intercultural Indígena	2007	Aparai, Galibi-Ka'lina (Galibi do Oiapoque), Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur, Tiryíó, Wajãpi e Wayana, oriundos das Terras Indígenas Uaçá, Juminã e Galibi, na região de Oiapoque, da Terra Indígena Wajãpi e do Parque Indígena do Tumuqumaque.

UFRR	Licenciatura Intercultural	Não informado	Yanomami, Taurepang, P atamona, Wai-Wai, Ingarikó, Makuxi, Y'ekuana e Wapichana
UFAM	Licenciatura Formação de Professores Indígenas Mura	2008	Munduruku e Sateré-Mawé
UFAC	Curso de Formação Docente para Indígenas	2008	Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawādawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri, Jaminawa e Marubo
UNIR	Licenciatura em educação básica intercultural	2009	54 sociedades indígenas do estado de Rondônia não descritas no PPC
UEPA	Licenciatura Intercultural Indígena	2012	Gavião, Surui Aikewara, Tembé-Guamá, Território Etnoeducacional Tapajós Arapyu, Território Etnoeducacional Ixamná, Território Etnoeducacional Kayapó, Asurini do Trocará, Tembé-Gurupi e Território Indígena Cobra Grande.
UFPE	Licenciatura Intercultural Indígena	2008	Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará e Pankaiwká
UFC	Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba	2016	Tapeba, Anacé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tabajara, Tubiba-Tapuaia, Jucá e Tupinambá.
IFBA	Licenciatura Intercultural Indígena	2016	Pataxó, Pataxó Hãhãe e Tupinambá
UEMA	Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena	Não informado	Não informado
UNEAL	Licenciatura Indígena de Alagoas	2010	Xukuru-Kariri Tingui-Botó Karapotó Plak-ô Karapotó Terra Nova Kariri-Xocó Koiupanká Jiripankó Karuazu Katókin Wassu-Cocal Aconã Kalankó Pankararu

UFGD	Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”	2006	Guarani e Kaiowá
UFG	Educação Intercultural	2006	Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia, Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura, Yawalapiti.
UFMS	Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena	2009	Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena – Povos do Pantanal
UNEMAT	Faculdade Indígena Intercultural	2005	Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi/Kawaiwete, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nafukwá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Paíter/Suruí, Kisêdjê/Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti
UFSM	Licenciatura Interdisciplinar Indígena	2016	Não informado
UFSC	Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	2011	Guarani Kaingang Laklãnô/Xoleng
UNOCHAPECÓ	Licenciatura Intercultural Indígena	2009	Povos das Terras Indígenas Xapecó, Toldo Chimbangue, Toldo Pinhal, Toldo Imbu e Terra Indígena Kondá
UNIFESP⁶²	Licenciatura Indígena no Estado de São Paulo	Sem data	Mbya Guarani, Tupi Guarani, Krenak, Terena e Kaingang

⁶² Há um projeto de Licenciatura Indígena, cujo PPC foi construído por uma equipe composta por indígenas e não-indígenas que atuam na área de Educação. A UNIFESP acolheu e conduziu as discussões, tendo já oferecido um curso de extensão na área durante os trabalhos do GT que debateu o curso. Cf. São Paulo, 2020.

UFES	Licenciatura Intercultural Indígena	2015	Tupinikim e Guarani
UFMG	Formação Intercultural para Educadores Indígenas	2009	Xacriabá (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Maxakali (MG), Pankararu (PE), Guarani Mbya (ES e RJ), Guarani Nhandeva (RJ)

Fonte: A autora, 2021, a partir de dados dos sites das instituições.

Desse modo, localizei 21 cursos em todas as regiões do país. Na região Norte pode ser encontrado o maior número de Licenciaturas Interculturais Indígenas – seis. Já o Nordeste contabiliza cinco, ou seja, nessas duas regiões, encontrei mais da metade dos cursos que compõem minha lista. A região Centro-Oeste possui uma oferta de quatro cursos e a região Sul, três. No Sudeste, região onde se encontra o curso cujos TCC's compõem esta tese, encontrei três cursos, mas um deles ainda em fase de implantação, devido a questões orçamentárias. Dentre as instituições que oferecem as Licenciaturas Indígenas, dezesseis são federais, sendo quinze Universidades e um Instituto Federal; quatro instituições são estaduais e uma é comunitária.

Considero importante destacar que a demanda pela formação do professor indígena surge a partir do reconhecimento de um magistério indígena, como já citado, a fim de atuarem nos Ensinos Fundamental e Médio, dentro de uma prática intercultural. O casamento das propostas do REUNI e do PROLIND materializou cursos de licenciatura específicos para os povos indígenas, respeitando a especificidade de cada povo.

Nesse sentido, recorro a Latour (2019), que afirma que

quanto mais associamos materialidades, instituições, técnicas, conhecimentos, procedimentos e lentidões à palavra 'coletivo', melhor será seu uso: o duro labor necessário à composição progressiva e pública da unidade futura será mais visível. [...] Não sabemos, em absoluto, se existe um único coletivo, três, vários, 65 ou uma infinidade. Usamos essa palavra apenas para assinalar uma filosofia política na qual não há mais dois elementos que atraem: um que faria a unidade sob a forma da natureza e outro que guardaria a multiplicidade sob a forma das sociedades (LATOUR, 2019, p. 103).

Assim, é possível afirmar que não existe uma licenciatura indígena, mas diferentes licenciaturas construídas por e para povos que as coconstruíram e puderam se beneficiar delas a partir do diálogo entre os saberes de seus povos e da

academia em uma perfeita negociação pelo afeto, como defende Ailton Krenak. Na abertura do Seres-Rio Festival⁶³, em agosto de 2021, o líder indígena, ao dialogar com a antropóloga peruana Marisol de la Cadena sobre Políticas Cóslicas, traz a ideia de alianças afetivas em contraposição às alianças provenientes da Política dos Iguais:

Eu tive uma experiência, digamos, de buscar compreender o sentido das alianças enquanto fazer política com iguais – a ‘política dos iguais’. Vamos imaginar que essa política dos iguais buscava quase que uma confirmação de que tudo é igual e que, portanto, a gente podia fazer alianças. É nesse sentido que eu experimento aquilo que é uma categoria de aliança política e que durou uma experiência talvez de vinte, trinta anos de muito custo, de muita dedicação, de envolvimento, até que eu questionei esse movimento, esse gesto, e cogitei, pela primeira vez, estender o sentido de afetos e de experimentar as alianças afetivas, que, nesse sentido, a gente pode imaginar que são afetos entre mundos não iguais. Ele introduz uma desigualdade radical. Ele não reclama por igualdade. Antes, ele reconhece uma intrínseca alteridade em cada ser, em cada um, em cada pessoa em que a gente se obriga a uma pausa antes de entrar. A gente tem que tirar as sandálias. Você não pode entrar calçado. E essa aliança afetiva substitui, na experiência prática, um trabalho político que vinha sendo feito pelo movimento indígena junto com outras comunidades na floresta (Transcrição de trecho da fala de Ailton Krenak na abertura do Seres-Rio Festival, em 02 de agosto de 2021).

Desse modo, o acesso e a permanência dos estudantes em diferentes universidades pelo Brasil, garantidos pelos programas citados nesta seção, permitiram que novas possibilidades se abrissem. Amparados pela legislação – já descrito como ator importante desta rede de conhecimento sobre a educação indígena –, estudantes de etnias diversas puderam ingressar nas universidades sem se descolar dos saberes de seus povos. Na próxima seção, seguirei pistas de outro ator muito importante para este estudo: o Projeto Pedagógico da FIEI/UFMG, no intuito de melhor compreender a realidade ali apresentada e poder chegar mais perto dos TCC’s que compõem esta investigação.

3.2 A Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG

⁶³ Festival idealizado e organizado pelo Instituto Cultural Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG Cultural), entre os dias 02 e 10 de agosto de 2021, que celebrou os Rios de Minas de Geais, suas histórias e culturas de seu entorno. Na abertura, mediado pela Prof^a Dr^a Ana Gomes, da FaE/UFMG, houve o diálogo entre Ailton Krenak e Marisol de la Cadena, intitulado “Políticas cóslicas – como viver sem o Rio? Como viver com a Terra? Como viver no mesmo planeta?”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JPWjlZcOoe0>>. Acesso em: 09 set. 2021.

Conforme descrito na seção anterior, o REUNI propôs uma expansão das universidades federais por meio da criação de novos cursos, ampliação de vagas de cursos já existentes, aumento de vagas para docentes, e criação de novas vagas para discentes, além de estratégias para que esses novos estudantes pudessem se manter durante o curso.

Assim, nesta seção eu me proponho a fazer uma breve descrição da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – outro ator que compõe a rede e que esta tese se dispôs a seguir –, para me aprofundar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Formação Intercultural para Educadores Indígenas.

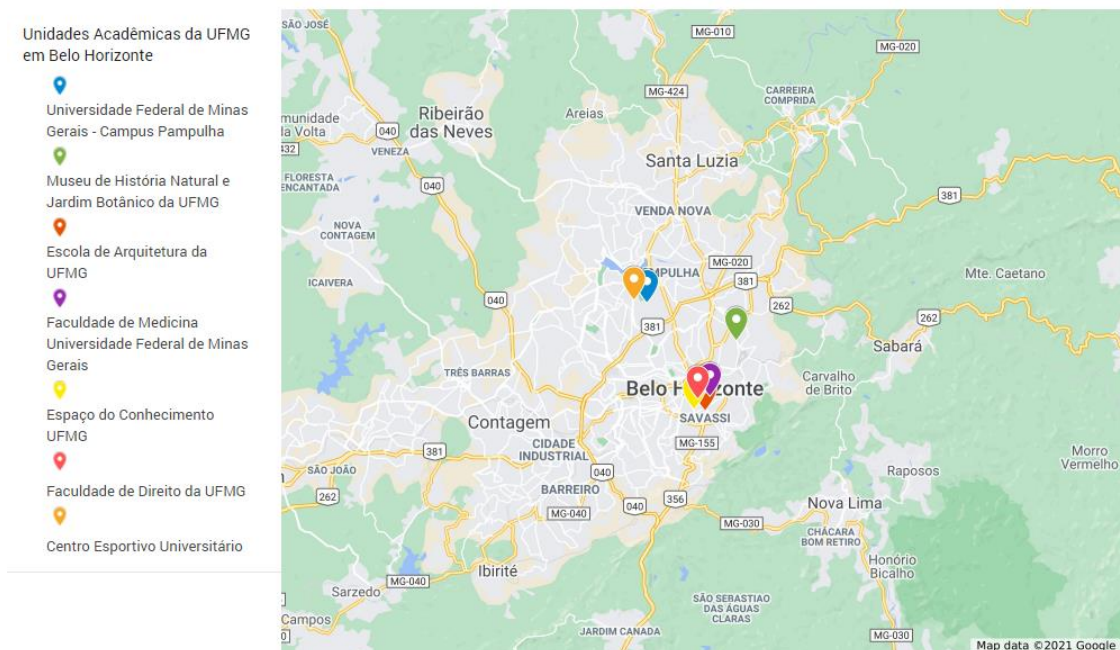
3.2.1 Sobre a UFMG

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2023 da UFMG⁶⁴, a instituição possui dezenove unidades acadêmicas na cidade de Belo Horizonte, sendo quinze delas no Campus Pampulha. Completam essas unidades, o Campus Saúde, onde estão localizadas a Faculdade de Medicina e a Escola de Enfermagem; o Complexo do Hospital das Clínicas; a Faculdade de Direito e a Escola de Arquitetura. A universidade oferece cursos desde a Educação Básica (por meio de suas escolas de ensino fundamental, médio e técnico) à pós-graduação. Além dessas unidades acadêmicas, há um campus em Montes Claros (Instituto de Ciências Agrárias); outro em Diamantina (Geociências); um Campus Cultural em Tiradentes, além de fazendas, do Espaço do Conhecimento, da Editora, do Museu de História Natural e Jardim Botânico, do Centro Esportivo Universitário, entre outros. A UFMG oferece, atualmente, noventa cursos de graduação presenciais – sendo dezesseis licenciaturas, 73 bacharelados e um curso tecnológico – e cinco cursos de graduação a distância, oferecidos de forma pontual, por meio de seu Centro de Apoio à Educação a Distância, com diversos polos por todo Estado de Minas Gerais. Na Figura 3, apresento, apenas para fins de orientação do leitor, a localização de algumas unidades acadêmicas da UFMG na cidade de Belo Horizonte.

⁶⁴ Disponível em:

<https://ufmg.br/storage/c/e/c/9/cec964e64ae9ba1b073e4c169c50165f_15525812888029_1368629454.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 3 - Localização de diferentes unidades da UFMG na cidade de Belo Horizonte



Fonte: A autora, 2021, a partir do Google maps.

Como já descrito, neste estudo não há a pretensão de seguir o tempo de forma totalmente linear, embora às vezes considere que esse seja um modo de organizar o trabalho. Por isso não considero equívoco citar o PDI 2018-2023 e, nesse momento, retornar ao REUNI para melhor compreender o que se está estudando. Trata-se de um recuo para entender o que se passou depois. É a espiral se manifestando. Assim, considero importante abrir, nesse momento, a caixa composta pela proposta da UFMG para aderir ao programa de expansão das universidades federais, em 2008. A proposta realizada pelo plano de reestruturação da instituição⁶⁵ previa a implantação de trinta novos cursos no contexto do REUNI, além da ampliação de vagas em 24 cursos já existentes entre os anos de 2008 e 2011, com preferencial aumento de vagas no período noturno. Ademais, a proposta previa uma readequação e maior flexibilização de currículos. Na prática, no período de 2008 a 2012 houve a implantação de vinte e sete novos cursos – entre eles a Formação Intercultural para Educadores Indígenas – e houve ampliação efetiva do número de vagas em 23 cursos já consolidados.

Retomando o PDI 2018-2023, é possível identificar que, dentro do contexto do primeiro edital do PROLIND, houve um projeto experimental da FIEI no ano de 2006

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/reuni/wp-content/uploads/2007/11/reuni-proposta-da-ufmg.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

– que seguiu o projeto, também experimental, da Licenciatura Pedagógica da Terra (LPT), de 2005, ambos em formato de alternância⁶⁶. Esses projetos experimentais, com a proposta do REUNI, aliado ao segundo edital do PROLIND, levaram à consolidação do curso da FIEI – e à criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), um desdobramento da LPT. Importante fazer dois destaques nesse momento. Embora ambos os cursos se encaixem na proposta do REUNI, apenas a FIEI caminhava de encontro ao edital do PROLIND. Os dois cursos, previstos nas normas gerais de graduação da UFMG, seguem ofertados no modelo de alternância.

Como explicitado no final da seção anterior, este trabalho não busca se aprofundar em documentos de gestão da UFMG. Minha proposta é de realizar um mergulho, na próxima seção, no Projeto Pedagógico da FIEI, um importante ator que necessita ser seguido por este estudo até a chegada aos textos dos estudantes indígenas com os quais pude dialogar no exercício de escrever este trabalho.

3.2.2 A Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG

Um memorial, uma carta de apresentação da comunidade indígena e uma entrevista iniciam o percurso do estudante na FIEI e sua certificação como docente – um processo de formação que leva até cinco anos. Realizei uma incursão pelo Projeto Pedagógico da FIEI⁶⁷, nesse meu exercício de seguir os atores para melhor compreender a composição da rede. Esse documento é um ator importante para este estudo pois, ao guiar pedagogicamente o curso, ele me revela os caminhos percorridos pelos estudantes cujos TCC's me orientaram nesta pesquisa.

Implementada nos contextos do REUNI e do PROLIND, a Formação Intercultural para Educadores Indígenas tem sua história diretamente ligada ao PIEI-

⁶⁶ A Pedagogia da Alternância surgiu na França a partir de um grupo de agricultores que considerava que a educação escolar de seu país não atendia às necessidades dos jovens do campo na promoção do desenvolvimento social e econômico da região. A ideia era permitir que os alunos conciliassem os estudos e o trabalho com a terra. Assim, com disciplinas escolares básicas aliadas às experiências concretas dos educandos, esses alunos passavam períodos na escola, onde eram orientados por técnicos agrícolas, alternando com dias seguidos em casa, com a família, que se responsabilizava pelo acompanhamento das atividades dos filhos. No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega em 1969, no Espírito Santo, com o objetivo de atuar sobre os interesses do homem do campo. Cf. Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008. No Rio de Janeiro, o Instituto Bélgica, em Nova Friburgo, é referência nessa proposta (<<http://www.ibelga.com.br/>>). Na UFRRJ, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) funciona sob essa organização, além do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ).

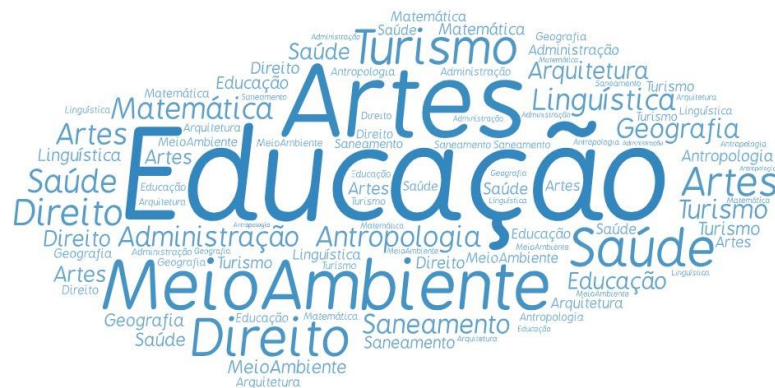
⁶⁷ Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI/>>. Acesso em: 03 mar 2021.

MG, programa descrito no capítulo 2 desta tese. Tratava-se de um movimento que buscava garantir aos povos indígenas de Minas Gerais condições de desenvolverem ações que valorizavam suas culturas e expressões, afinal, para as sociedades indígenas, preservar a identidade étnica garante a própria existência de seus grupos, e a escola se apresenta como um espaço fundamental nesse processo.

O documento da FIEI, citado no início desta seção, revela que algumas reuniões foram realizadas ao longo do último módulo do 1º Curso de Magistério do PIEI-MG, no Parque Estadual do Rio Doce, em 1999, descrito no capítulo 2. As demandas que surgiram desses encontros, caracterizadas por acolherem diferentes campos do conhecimento, foram levadas à UFMG, de onde sai um projeto de criação de um curso experimental, específico para os povos indígenas do Estado, a distância, com financiamento da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa da Universidade (FUNDEP).

Ao longo do ano de 2001, ainda segundo o Projeto Pedagógico do Curso, ocorreram negociações para que pudessem ser atendidas demandas pela formação universitária. Um momento importante, que merece destaque, foi um Seminário na Faculdade de Letras (FALE), ocorrido em 22 de março de 2001. Houve um encontro de representantes de docentes indígenas das etnias envolvidas no PIEI, além de representantes da Secretaria de Educação e da UFMG. Os representantes indígenas expuseram os pensamentos dos diferentes grupos sobre a universidade. Além disso, houve uma apresentação sobre o sistema de ensino da graduação da UFMG e uma troca de experiências sobre o ensino universitário indígena no Brasil. A partir desse encontro, consolidou-se a necessidade de um programa institucional na UFMG voltado para as populações indígenas, a partir de demandas que surgiram de seus próprios representantes. Desse encontro emergiram também algumas áreas de interesse, descritas pela figura 4 de forma aleatória e sem o objetivo específico de quantificar dados.

Figura 4 - Áreas de interesse que surgiram das reuniões do PIEI-MG



Fonte: A autora, 2021.

Ainda segundo o PPC da FIEI, a primeira proposta de curso que atendesse a essa demanda deriva do projeto de pesquisa intitulado Educação Ex-cêntrica: processos de produção simbólica de coletivos e novas redes do conhecimento – da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Faculdade de Educação (FaE) e Faculdade de Letras (FALE). Tratava-se de um projeto de ensino a distância intercultural e multilíngue para formação universitária na UFMG – apresentado e não aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade devido a dificuldades de abertura de novos cursos naquele momento.

Assim, o PPC descreve que, naquele mesmo ano, as próprias lideranças indígenas levaram suas demandas à reitoria, e houve um compromisso de esforços para realização de ações que visassem à inclusão de estudantes indígenas nos cursos de graduação da universidade. Tornaram-se visíveis, assim, caminhos que indicavam, por exemplo, a integração de ações que a universidade já realizava com programas de extensão, além de encaminhamento às aldeias, por meio dos coordenadores de etnias do PIEI-MG, de fichas de inscrição de candidatos ao ensino superior a fim de analisar a demanda de cada povo. Visando à realização das propostas, contatos institucionais e até mesmo interinstitucionais foram se fazendo, até que no final daquele ano foi formada uma comissão para avaliar as condições e buscar meios para a criação de um programa de inserção dos povos indígenas na UFMG. Essa comissão propôs, já em 2002, a criação de um curso voltado exclusivamente para as populações indígenas, em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), mas esse projeto também não foi adiante.

Os anos seguintes foram de debate intenso sobre a urgência da criação de meios de acesso das populações indígenas ao ensino superior, marcados pelo

Seminário “Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas”, realizado em Brasília, e pela 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena”, realizado em Barra do Bugres, Mato Grosso, e coordenado pela Universidade de Mato Grosso (UNEMAT). Cabe aqui um destaque que essa foi a primeira instituição a criar, em 2005, um curso especificamente voltado para professores indígenas, no âmbito do edital 5/2005, do MEC/SESu/SECAD, que instituiu o já citado PROLIND.

Nesse mesmo período, ainda na realidade do PIEI-MG, a UFMG elabora o projeto da FIEI, discutido no III Fórum de Formadores de Professores Indígenas, realizado na FaE/UFMG, com representantes do movimento indígena de Minas Gerais, das equipes de formadores do PIEI, de representantes da SEE-MG, da FUNAI e do MEC (SECAD). Esse projeto teve participação direta de professores indígenas em sua elaboração, e foi enviado à Câmara de Graduação em dezembro de 2004. No ano seguinte foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e pelo Conselho Universitário, já no contexto do edital MEC/SESu/SECAD nº 5/2005 e, finalmente, consolidado em 2009, dentro da realidade do REUNI e do edital MEC/SESu/SECAD nº 3/2008, todos já detalhados no início deste capítulo. Pareceres dos conselheiros dos órgãos colegiados destacaram, à época, o caráter inovador da proposta da FIEI e a importância dela como elemento efetivo da política de inclusão social, em harmonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, sem deixar de mencionar os desafios que seriam enfrentados do ponto de vista da estrutura da UFMG, que precisaria se adequar para que o curso pudesse se tornar realidade. Dentre os desafios descritos pelo Projeto Pedagógico do Curso, destaco a questão da gestão da FIEI. Como a proposta se apresentava de forma totalmente nova para a instituição, houve indicação da necessidade de criação de um colegiado específico para o curso, vinculado à Faculdade de Educação. Além disso, devido ao modo como a proposta apresentava a organização curricular do curso, o próprio sistema acadêmico em vigência na universidade não comportaria a estrutura da FIEI, havendo a indicação de alternativas que atendessem a essa demanda que estava se apresentando naquele momento.

A FIEI, que atende indígenas das etnias Xakriabá, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Maxakali, Pankararu, Guarani e Guarani Mbya, tem como temática central “o papel do educador indígena”, desmembrada em três eixos temáticos: conhecimento

socioambiental; múltiplas linguagens, e escola indígena e seus sujeitos. Nesse sentido, o curso tem por objetivo a formação e habilitação de professores indígenas para lecionarem nas escolas de ensinos fundamental e médio nas aldeias, a partir de um enfoque intercultural. O curso é dirigido, principalmente, a professores indígenas que já atuam no magistério em escolas indígenas e que necessitam da qualificação e certificação de um curso superior, capacitando esses docentes a gerirem seus processos educativos escolarizados. Por meio da pesquisa-ação⁶⁸, a proposta é de que os futuros educadores possam intervir na comunidade a partir da prática vivida na experiência da troca entre a vivência na UFMG e na aldeia. O curso visa à valorização da experiência do educando, ou seja, não descarta seus saberes e compreende que eles fazem parte da formação de cada povo. Nesse sentido, a FIEI propõe a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas do estado de Minas Gerais “através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena” (UFMG, 2009, p. 17).

Organizada em duas etapas de formação distintas – etapa intensiva, de formação na UFMG, sempre nos meses de maio e setembro, e etapa intermediária, de formação nas aldeias –, a FIEI prevê em seu projeto um período de até cinco anos para a conclusão do curso, composto por dez etapas intensivas e nove etapas intermediárias a fim de conferir dupla habilitação aos estudantes – Professor do Ensino Fundamental e Professor do Ensino Médio, este último, em uma das três áreas, a saber: Língua, Arte e Literatura; Matemática e Ciências da Natureza, e Ciências Sociais e Humanidades, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 que, entre outros pontos, destaca a importância de um projeto que vise à articulação entre as diferentes etapas de atuação dos futuros docentes, promovendo uma formação integrada desse profissional. A escolha implica maior dedicação de carga horária e conteúdos dedicados à área específica sem, contudo, deixar de seguir modelo ainda comum em cursos de Licenciatura em que os primeiros anos são correspondentes a um núcleo comum e o último ano, a uma formação específica. Ao propor um currículo flexível, a FIEI permite que os

⁶⁸ Tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (nesse caso, situações específicas de cada aldeia) e no qual os pesquisadores (estudantes da FIEI) e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada (a realidade da aldeia) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Cf. Thiollent, 1985.

estudantes construam percursos acadêmicos diferentes, sem deixar de atender às exigências de carga horária necessária para a sua formação tanto como docente do Ensino Fundamental, quanto como docente de uma das áreas de concentração acima citadas para o Ensino Médio.

Sobre os percursos acadêmicos, considero importante destacar que, apesar de serem construídos pelos próprios estudantes, eles precisam levar esse professor em formação a articular uma área do conhecimento (que situa o discente em relação à comunidade científica da qual ele fará parte) com projetos sociais da sua própria comunidade, ou seja, cada projeto deve ser articulado com uma área do conhecimento.

O curso possui uma coordenação compartilhada – o que me remete às primeiras discussões quando da implementação do PIEI, conforme descrito no capítulo 2. Fazem parte desta coordenação, um professor da UFMG escolhido pelo corpo docente, e um representante do movimento indígena escolhido entre os membros da Coordenação de Etnias das escolas indígenas de Minas Gerais. O colegiado do curso é formado pelos coordenadores e por representantes do movimento indígena, do corpo docente⁶⁹, discente e monitores.

A FIEI possui um currículo, como já citado, organizado por três eixos temáticos – realidade socioambiental, a escola indígena e seus sujeitos e múltiplas linguagens – todos centrados na temática “ser educador indígena”. Esses eixos contribuem para a estruturação dos conteúdos curriculares que se enquadram na lógica “científico-cultural” (Línguas, Literatura e Artes; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades) e orientam as atividades do curso, como os estágios, os projetos de pesquisa, a produção de materiais didáticos, os laboratórios interculturais e as práticas de ensino.

Declarado no PPC como elemento fundamental para fortalecer a noção de que teoria e prática não são excludentes – o que me remete à Teoria Ator-rede e à tentativa de superação das dicotomias –, as práticas de ensino na FIEI são norteadas pela experiência dos estudantes em escolas indígenas, aliado a um outro tipo de proposta que é a análise de outras escolas. Desse modo, a interação entre projetos pedagógicos de diferentes naturezas compõe a formação dos futuros

⁶⁹ Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, lecionam na FIEI não apenas docentes da Faculdade de Educação (FaE), mas também de outras unidades da UFMG, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena.

docentes. As práticas de observação são priorizadas ao longo do primeiro ano de formação, com o objetivo de levar o aluno a realizar um estudo do sistema educativo para além da sala de aula, com observação da vida escolar. As práticas de investigação-ação aliam os conhecimentos construídos ao longo dos módulos de aprendizagem às práticas do ano anterior, levando os cursistas a proporem ações diretamente ligadas aos problemas encontrados. Já as práticas de intervenção compõem o projeto final do curso, levando os formandos a desenvolverem projetos nas suas comunidades.

O PPC da FIEI indica que os estágios supervisionados sejam realizados nas escolas indígenas, com a possibilidade de ocorrerem em projetos educativos afins, como em escolas do campo, por exemplo. A maioria dos estudantes já atua em escolas nas aldeias, desse modo, o principal objetivo do estágio é a reflexão sobre o que é ser professor indígena. Chamou a minha atenção o fato de ser indicado aos estudantes a confecção de um diário, exercício realizado por mim dentro da opção por trabalhar com a ANT neste estudo. A composição de um diário pelos estudantes revela, nos seus TCC's – o que será apresentado de forma mais detalhada no quinto capítulo desta tese – atores diversos que compõem e agenciam a realidade de seus povos. Ao mesmo tempo, ao perceber que meu movimento de escrita e de pesquisa teve pontos em comum com os dos autores dos trabalhos com os quais minha pesquisa dialoga, entendo que nossos processos de investigação se complementam. Latour (2016), ao indicar a uma aluna a confecção do seu diário, revela que ele mesmo possui o seu, e que uma eventual troca entre eles, ao compararem suas conclusões, pode ocorrer. A revelação de que os cursistas da FIEI se utilizaram de diários em sua formação aponta para o caminho que venho percorrendo desde o início de meu estudo no doutorado. E agora eu vou dar um exemplo de como meu diário foi parte fundamental em meu trabalho.

Como já relatei no capítulo 1, o diário de bordo foi o que chamei de meu primeiro exercício ANT, dentro do movimento de seguir os atores e compreender elementos que compunham a rede. Ao realizar o mergulho no PPC da FIEI, percebi que esse ator me fez diversas revelações, me levando de volta a questões já experimentadas durante o meu percurso. Um exemplo valioso para mim e para a minha pesquisa diz respeito a um elemento da organização curricular da FIEI: os projetos de pesquisa. Ao longo dos seus anos de formação, os estudantes desenvolvem tais projetos, sempre acompanhados por um professor orientador.

Além disso, materiais didáticos são construídos pelos próprios estudantes, num intuito de produzir conhecimento e adequar esses materiais às diferentes realidades de diferentes escolas, de diferentes etnias: materiais que fazem-fazer nas aldeias. É é nesse momento que cito meu diário de bordo. Há cerca de três anos, dois livros foram acrescentados aos meus arquivos: O Manual de Cerâmica Xakriabá, de autoria de Nei Leite (2017), e o livro Artesanato Xakriabá, de Marcelo Correa Franco (2017). Dois livros construídos a partir dos projetos desses alunos da FIEI, publicados com apoio da FaE/UFMG, de maneira não comercial, cujas capas podem ser vistas na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Exemplos de materiais didáticos produzidos por estudantes da FIEI



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Concebido a partir da ação “Saberes Indígenas na Escola Xakriabá”, uma parceria entre a Faculdade de Educação da UFMG e o povo Xakriabá, o Manual de Cerâmica Xakriabá foi construído ao longo do período em que o autor estudou na UFMG. Orientada por dois docentes da universidade, essa pesquisa se tornou um exemplo de material didático produzido na/pela FIEI e previsto em seu PPC. O resgate do modo de trabalhar a cerâmica Xakriabá é o eixo deste trabalho, que ensina desde a escolha do barro e preparação dos toás⁷⁰ à finalização e queima de

⁷⁰ Torrões encontrados em barrancos e dentro de grotas que, após dissolvidos em água, são utilizados para pintar as peças em tons diferentes do barro utilizado na sua confecção.

diferentes peças, como sopeiras, painéis, xícaras, potes, tijolos e telhas. Na apresentação do material, é possível encontrarmos essa mensagem do autor:

*Este pequeno manual é pra você
Que deseja aperfeiçoar ou aprender
Esta arte milenar que com barro e toá
Pode resgatar, valorizar e inovar*

*Leia com calma, paciência e reflexão
Olhe bem os retratos das painéis, potes e pratos
Prepare o barro e amasse com os pés ou com as mãos
Sem medo de errar verás que és um artesão*

*Não esqueças de modelar as formas do lugar
E pra melhor inspirar observe a natureza
E também os velhos artesãos xakriabá
Nunca despreze esses dois te digo com certeza*

*Na arte de criar não veras o tempo passar
Você não alembra dos problemas dessa vida
Podendo aqui ficar e uns trocados ganhar
Sem precisar abandonar sua terra querida*

*Por algum motivo os buiaos ficaram adormecidos
Mas guardados na lembrança do povo guerreiro
Que bastou um toque para os fornos aquecidos
Assar de novo e o barro soltar cheiro (LEITE, 2017, p. 9)*

Já o artesanato Xakriabá com osso, madeira e semente é o tema de outro material didático destinado a esse povo e também produzido a partir de pesquisa do autor quando aluno da FIEI, sob orientação de uma docente do curso. Franco (2017) dialogou com artesãos da aldeia durante sua etapa intermediária de formação, e por meio desta troca e aprendizagem durante a pesquisa e posterior elaboração do material, levou uma possibilidade de resgate de um costume para dentro das escolas de seu povo. Porque os Xakriabá, como já citado no capítulo 1, são tudo isso: a cerâmica, o artesanato, o cerrado e tudo mais que faz a sua realidade se movimentar.

Assim, retomando o PPC do curso, é importante destacar a existência dos laboratórios interculturais como componente curricular da FIEI. Neles, os estudantes indígenas se reúnem com docentes e estudantes de outros cursos da UFMG, onde desenvolvem pesquisas e produzem outros materiais sobre diferentes temáticas, inclusive sobre os chamados conhecimentos tradicionais. Trata-se de um espaço de diálogos interculturais. Além disso, os estudantes da FIEI fazem dos espaços culturais de Belo Horizonte, como teatros e cinemas, espaços com as mesmas

características dos laboratórios da universidade. A proposta da FIEI não é de se fechar dentro da UFMG, tampouco de se voltar exclusivamente para as aldeias. É a proposta de um movimento controverso de transbordar para dentro e para fora de espaços e de tempos diversos.

O curso é estruturado para ser integralizado em um total de 3.750 horas. Elaborei um pequeno resumo da organização curricular da FIEI no âmbito do núcleo comum de formação dos professores indígenas, obrigatório a todos os estudantes matriculados, e que pode ser observado no Quadro 8. Dentro de uma carga horária de 2.850 horas, a proposta é de que seja um percurso que alie os diversos saberes visando a uma produção de conhecimento em educação indígena por parte de diferentes povos.

Quadro 8 - Organização Curricular do Núcleo Comum da FIEI

Organização do Núcleo Comum			
Componentes Curriculares	2850h		
Conteúdos Curriculares e Práticas de Ensino	1800h	Integração dos Três Eixos	600h
		Escolas e seus sujeitos	360h
		Múltiplas linguagens	300h
		Conhecimento socioambiental	300h
		Prática de Ensino: Prática em projetos sociais	105h
		Prática de Ensino: Análise Crítica da Prática Pedagógica I	75h
		Prática de Ensino: Análise Crítica da Prática Pedagógica II	60h
Estágio Supervisionado	405h	Estágio Supervisionado I	120h
		Estágio Supervisionado II	75h
		Estágio Supervisionado III	120h
		Estágio Supervisionado IV	90h
Prática como componente curricular: Laboratórios Interculturais	195h	Laboratório Intercultural I	120h
		Laboratório Intercultural II	75h
Prática como componente curricular: Projetos de Pesquisa e Intervenção	240h	Projeto de Pesquisa e Intervenção I	120h
		Projeto de Pesquisa e Intervenção II	120h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210h	Seminários e Conferências relacionados à Educação e Cultura	60h
		Cursos e Oficinas relacionados à Educação e Cultura	60h
		Cursos e Oficinas relacionados à Educação e Cultura	60h
		Atividades Culturais de Cunho Educativo	60h

Fonte: A autora, 2021.

No âmbito da formação de professores indígenas habilitados a lecionarem no Ensino Médio, há uma especialização, em um percurso de escolha do estudante a

dependem do edital da universidade⁷¹, dentro de 900 horas de formação em Língua, Arte e Literatura; Matemática e Ciências da Natureza ou Ciências Sociais e Humanidades, como já citado, e como pode ser observado no Quadro 9.

Quadro 9 - Organização Curricular das diferentes habilitações da FIEI

Organização do Ensino Médio (a depender de cada percurso escolhido)			
Componentes Curriculares	900h		
Conteúdos Curriculares e Práticas de Ensino	405h	Disciplinas da Área de Língua, Arte e Literatura	405h
		Disciplinas da Área de Matemática e Ciências da Natureza	405h
		Disciplinas da Área de Ciências Sociais e Humanidades	405h
Prática de Ensino	90h	Prática de Ensino em Língua, Arte e Literatura	90h
		Prática de Ensino em Matemática e Ciências da Natureza	90h
		Prática de Ensino em Ciências Sociais e Humanidades	90h
Estágio Supervisionado	90h	Estágio Supervisionado V	90h
Laboratórios Interculturais	195h	Laboratório Intercultural III	120h
		Laboratório Intercultural IV	75h
Projetos de Pesquisa e Intervenção	120h	Projeto de Pesquisa e Intervenção III	60h
		Projeto de Pesquisa e Intervenção IV	60h

Fonte: A autora, 2021.

Compreender tanto o processo de formação quanto a organização curricular da FIEI é um ponto importante para este estudo, pois contribui para o entendimento do processo pelo qual os cursistas, cujos TCC's inspiraram esta tese, passaram. Meu espanto ao compreender, quando da minha incursão no PPC da FIEI, que eu tinha em minhas mãos material didático elaborado como parte desse processo de formação no curso, tornou muitas coisas evidentes para mim, entre elas a noção de que esses materiais, ao comporem a rede, são também a realidade daquele povo. Ao falar dos e para os Xakriabá, aqueles materiais se mostram como sendo aquele povo.

Seguindo minha investigação pelo PPC da FIEI, não posso deixar de mencionar as disciplinas do curso e minha percepção de que naturezas-culturas estão presentes nas suas ementas, com e sem fragmentações, afinal, a lógica disciplinar prevalece. A próxima seção será dedicada a esse assunto específico.

3.2.3 Naturezas-culturas nas disciplinas da FIEI

⁷¹ Cada edital de ingresso na FIEI contempla uma área de concentração específica.

Como descrito na seção anterior, a organização curricular da FIEI prevê a integração como meio de formação do professor indígena, mas o curso não escapa de ser pautado por uma disciplinaridade, principalmente no momento em que o cursista precisa optar por uma das áreas de concentração (Línguas, Artes e Literaturas; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades), que será indicada, como citado anteriormente, pelo edital de ingresso.

O PPC da FIEI indica a existência de catorze disciplinas dentro das Práticas de Ensino. Em relação aos três eixos temáticos que compõem o núcleo comum, o documento prevê dez disciplinas para o eixo Escola Indígena e seus sujeitos, seis para o eixo Múltiplas Linguagens e dezoito para o eixo Conhecimento Socioambiental. Já em relação ao núcleo específico, são vinte e sete disciplinas dentro da área de concentração Línguas, Artes e Literaturas; vinte e três disciplinas em Ciências da Natureza e Matemática, e dezenove na área de Ciências Sociais e Humanidades.

Embora tenha assumido minha opção por dialogar nesta tese com a Teoria Ator-rede a fim de, entre outros motivos, tentar superar dicotomias e hierarquizações de saberes – e nesse aspecto eu incluo as disciplinas – preciso confessar que nas primeiras vezes em que me deparei com os TCC's dos estudantes (antes mesmo de conhecer o PPC do curso), causou em mim estranhamento de ver um trabalho sobre a Caça, por exemplo, na área de concentração de Línguas, ou um trabalho sobre o processamento da cana para a produção de rapadura na área de matemática, ou ainda trabalhos sobre mel, pequi ou manejo de feijão na área de Ciências Sociais. Eu fiz a opção por me despir das certezas, como explico no capítulo 1, mas esse processo não se realiza como mágica. Eu sou aquilo tudo que me formou e me trouxe ao doutorado. Assim, esses estranhamentos não são culpas assumidas, mas parte do que ainda sou, afinal, não posso jogar fora todo o processo que me permitiu escrever uma tese, e agir agora como se tudo fosse diferente, descolado do que foi experimentado. Aliás, compreender onde eu estava foi fundamental para a minha escolha teórico-metodológica.

Assim, retomando o tal estranhamento que senti – e que preciso assumir que foi bem-vindo – compreendi, a partir da ANT, que aqueles elementos citados (a rapadura, o mel, o pequi etc.) são agentes fundamentais dentro da realidade Xakriabá. Agora, ao me aprofundar no PPC da FIEI, percebo que, apesar de o projeto ser disciplinar, há algum diálogo entre essas disciplinas, o que me leva ao

entendimento de que não há disciplinas mais importantes que outras, e mais, que as naturezas e as culturas, elementos com os quais a temática indígena dialoga o tempo todo, estão presentes. Desse modo, é possível buscar estratégias para escapar da ideia fragmentada da lógica departamental da universidade.

Nesse sentido, como já repetidas vezes nesta tese deixei clara a minha opção pela ANT e a busca por superação das fragmentações, em meu exercício de ser formiga e buscar por detalhes, encontro também repetidas vezes nas ementas de disciplinas da FIEI os temas natureza(s) e cultura(s) nem sempre como elementos indissociáveis. Como discriminado no início desta seção, o PPC da FIEI abriga 48 disciplinas do núcleo comum e 69 disciplinas distribuídas entre as três diferentes áreas de concentração. Não vou percorrer todas elas, visto que este trabalho busca dialogar com os TCC's de cursistas Xakriabá e não com as ementas das disciplinas, mas como formiga, não consigo deixar de examinar um pouco e fazer umas poucas considerações.

Nesse sentido, tomando como exemplo a disciplina “Ambiente território e cultura: ensino de ciências da natureza em contexto indígena”, parte do eixo intitulado conhecimento socioambiental, é possível perceber que natureza e cultura não são citadas como elementos separados. Há uma previsão de estudo das relações das comunidades com a natureza a partir dos significados ecológicos, históricos, artísticos, culturais e políticos, visando à elaboração de materiais didáticos próximos da realidade indígena. No meu entendimento, esses diferentes significados não fazem parte de caixas separadas. O ambiente é ecológico, é histórico, é cultural e é político. Ainda examinando este eixo, não é possível ignorar a disciplina “Temas fundamentais em Ciências Sociais: Repensando as relações entre os grupos humanos e a natureza”, em que as relações entre humanos e natureza em diferentes tradições do pensamento ameríndio são o foco a partir da noção de etnodesenvolvimento, entre outras. O pensamento ameríndio não é fragmentado. Assim, sua relação com os elementos da natureza e sua produção de conhecimento também não precisa ser.

Dentre os elementos não-humanos com as quais algumas disciplinas dialogam diretamente, destaco “Temas fundamentais em Ciências da Natureza 1”, que propõe um estudo aprofundado sobre as formas de morar dos indígenas, por meio de fatores sociais, culturais, ecológicos e ambientais, e a prevalência de algumas doenças, a fim de elaborar materiais didáticos dentro da realidade de cada

povo para traçar estratégias de saúde para as comunidades. A noção de que a forma de morar é cultura e o espaço é natureza, e o entendimento de que, para os indígenas, esses elementos não se dissociam, podem conduzir estudos que efetivamente atuem diretamente na melhoria da saúde dos povos, que possuem também lógicas de tratamento diferentes para as doenças.

Já a “Percepção do espaço vivido em Minas Gerais”, outra disciplina do eixo conhecimento socioambiental, agora dentro da área específica “Geociências”, propõe a discussão sobre as diferentes percepções do ambiente de cada povo a partir de conceitos de topocídio (destruição) e meios de toporreabilitação (preservação/recuperação) do espaço no Estado de Minas. Compreender que a cultura e a natureza fertilizam uma à outra abre caminho para que melhores estratégias possam ser pensadas em relação aos temas da disciplina.

Além disso, entrando na área de concentração Ciências da Natureza e Matemática, encontrei a disciplina “Ambiente, território e cultura: educação ambiental”, que propõe o mapeamento da situação ambiental de cada aldeia a fim de compreender processos de transformação do ambiente por meio das interações entre humano e natureza. Compreender que cada povo é o seu ambiente pode superar a ideia de interação e efetivamente levar a práticas de educação ambiental não apenas da universidade para os estudantes, mas desses estudantes e os modos de viver de seus povos, para a universidade.

Já na área de Concentração Ciências Sociais e Humanidades, destaco a disciplina “Cosmologias e religiões”, que propõe a discussão das relações entre cosmologia e a sociabilidade como meio de compreender cada sociedade, a natureza e o homem através das narrativas históricas, das mitologias de cada povo, da concepção de mundo de cada comunidade envolvida na lógica natureza/cultura/sobrenatureza.

Assim, caminhando para o final deste capítulo, considero importante citar que, ao levantar a questão entre natureza e cultura, Sá (2013) afirma que

Desde a sua gênese, a antropologia voltou-se para a questão da alteridade, pois era necessário lidar com a diversidade étnica humana e entender o homem simultaneamente como ser social, produtor de cultura, e como um ser da/na natureza. A percepção do “outro” e a de “si próprio”, bem como a delimitação do que é semelhante e do que é diferente figuraria como um problema constante de categorização com o qual agrupamentos humanos têm se deparado. Tal qual universalizaram a categoria “humano”, os antropólogos evolucionistas o fizeram com o termo “Cultura”, ainda que

persistisse a ideia de que todos a tinham, mas uns tinham mais do que outros (SÁ, 2013, p. 183-184).

A noção moderna de que Cultura(s) e Natureza(s) estão separadas tem na ecologia política um contraponto. Segundo Latour (2019), a ecologia política “*desinventa*” o modernismo e, ao mesmo tempo, dá sentido à experiência moderna. O mesmo autor, em um outro momento, nos revela explicitamente que “o Antropoceno encontra não apenas uma filosofia da ciência – o repertório política-com-ciência em vez de política-versus-ciência (...) encontra um outro tempo, tão diferente do tempo modernista quanto seu enraizamento espacial” (LATOURE, 2014, p. 26).

A epígrafe deste capítulo menciona a “pluriversidade” e questiona as formas de fazer ciência. Em maio de 2019 houve a última formatura presencial da FIEI antes da pandemia da Covid-19, quando trinta estudantes indígenas receberam a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. Em entrevista a um jornal de grande circulação no dia da colação de grau⁷², a formanda Werymehe Alves Braz Pataxó, ao lembrar que seu pai foi seu primeiro professor e um dos pioneiros na luta pela educação escolar indígena, fala sobre a importância da presença do indígena na Universidade e do reconhecimento de que o saber acadêmico não está acima do saber tradicional.

Ao substituírem o capelo e a beca por pinturas, colares e cocares, e ao pisarem o chão da Universidade com os pés descalços, como pode ser visto na Figura 6, os formandos da FIEI – assim como das demais licenciaturas indígenas pelo Brasil – estão demarcando aquele espaço como seu. A Pluriversidade clamada pelo Krenak ainda está distante, mas é inegável que já se caminhou para um pouco mais além da noção de ciência única. Dentro da ideia de abandonar concepções de espaços e tempos lineares e contínuos, é inegável que há o receio de retrocessos e perdas de conquistas, que são tão poucas ainda. Por isso é tão importante seguir, pés descalços e firmes no chão da universidade.

⁷² Disponível em

<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/05/21/interna_gerais,1055575/indigenas-se-formam-em-licenciatura-na-ufmg.shtml> Acesso em 25 jul. 2021.

Figura 6 - Formandos da FIEI em 2019



Foto: Jair Amaral para o Jornal O Estado de Minas (22/05/2019)

No próximo capítulo, iniciarei por uma discussão sobre a produção de conhecimento e os saberes tradicionais na universidade, e farei minha incursão nos TCC's dos Xakriabá com o quais dialogo nesta tese.

4 RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E SABERES POPULARES

“Os índios podem nos ensinar a repensar a relação com o mundo material, uma relação que seja menos fortemente mediada por um sistema econômico baseado na obsolescência planejada e, portanto, na acumulação de lixo como principal produto. Eles podem nos ensinar a voltar à Terra como lugar do qual depende toda a autonomia política, econômica e existencial. Em outras palavras: os índios podem nos ensinar a viver melhor em um mundo pior”.

(Eduardo Viveiros de Castro, em entrevista ao El País, em 29 set. 2014)

Ainda percorrendo os caminhos da FIEI, continuo meu exercício de seguir atores que mobilizam esta pesquisa. Assim, neste capítulo, começarei a esboçar a questão da não hierarquia entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, apontando para o sentido de que, embora sejam conceitualmente excludentes, a natureza de sua produção - vista a partir da tessitura dos TCC's examinados à luz da teoria ator rede - pode revelar outra cartografia.

Para melhor abordar esse assunto e ingressar na realidade Xakriabá, seguirei pistas históricas e atuais sobre o município de São João das Missões e a formação e reconhecimento desse povo a partir de seu território – um ator que agencia fortemente os povos tradicionais, sejam eles indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos. Em seguida, dialogarei, especificamente, com os TCC's dos estudantes dessa etnia no curso de formação para professores indígenas da UFMG.

4.1 Os saberes tradicionais e a produção de conhecimento científico na universidade

A construção da ideia de escola indígena e a consequente demanda por formar seus professores, processos descritos neste trabalho em seus capítulos 2 e 3, traz uma discussão também já iniciada nesta tese, mas, especificamente aprofundada nesta seção: como se dá o diálogo entre os saberes dos povos tradicionais e a produção de conhecimento científico dentro da universidade. A chegada de estudantes de diferentes etnias a diversos cursos pelo país dá visibilidade a uma pluralidade de conhecimentos e abre possibilidades de encontro, de associação, de composição entre essas diferentes naturezas-culturas que se encontram.

Para melhor explicar este assunto, considero importante citar Santos (2009), que, ao questionar o que ele mesmo chama de “monocultura da ciência moderna”,

defende a ecologia de saberes e a define como sendo realmente uma “ecologia” por se basear

no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogênicos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, p. 44).

Ao discutir as faces da Ciência pronta e da ciência em construção, Latour (2011) levanta a discussão sobre o tipo de conhecimento do qual devemos estar munidos quando mergulhamos no universo da ciência e da tecnologia, e nos indica que o equipamento necessário para esse mergulho deve ser tanto leve quanto variado por dois motivos: é preciso nos despirmos de preconceitos a respeito do saber e, além disso, misturar possibilidades. O autor destaca que

A ciência tem duas faces: uma que sabe, outra que não sabe. Ficaremos com a mais ignorante. Quem está por dentro da ciência – e por fora também – tem milhões de ideias sobre os ingredientes necessários à sua construção. Ficaremos com o mínimo possível de ideias sobre aquilo que constitui a ciência (LATOURE, 2011, p. 11).

Essa afirmação de Latour é que me leva a confirmar minha opção por trabalhar com as incertezas nesta tese. Não haverá conceito demais entre nós e a realidade? Essa é a dúvida que orienta minha pesquisa e minha escrita. Entendo que a opção pela ciência “mais ignorante” significa a ciência com menos certezas. Quando eu fiz minha opção por seguir os atores, eu ignorava o que ia encontrar, tanto que saí do Norte de Minas e cheguei, sem imaginar isso em meu projeto inicial, ao curso de licenciatura para indígenas da UFMG. Ao tomar como base os TCC’s de docentes Xakriabá, me perguntei, de início, que tipo de conhecimento seria produzido a partir daquele material – dentro de um pensamento pautado pela lógica moderna. Ao iniciar o mergulho nos textos, além da pluralidade de temas, pude observar que a ciência Xakriabá se mostra o tempo todo em diálogo com a Ciência do modo como a sociedade não-indígena conhece, mas dentro de uma lógica híbrida, que colocou esses dois mundos para conversar.

Miranda (2016) realizou estudo que dialogou com os saberes de estudantes da FIEI. Um dos primeiros pontos de destaque que percebo em seu trabalho é quando a autora afirma que

a função social da pesquisa produzida com indígenas é revelada desde o início. A neutralidade científica não faz sentido, pois o que fundamenta a prática de saber é a valorização de uma identidade. Dessa forma, o pertencimento étnico dos/as pesquisadores/as demarca os procedimentos metodológicos e as análises e é sempre declarado no texto (MIRANDA, 2016, p. 273).

A ideia de realizar um estudo como em um laboratório, em que um objeto é observado por um sujeito neutro, não condiz com os trabalhos produzidos pelos estudantes indígenas, porque os textos contêm a digital de cada autor. Eles se apresentam e relatam a história da formação de seu povo em praticamente todas as introduções dos TCC's. Eles se afirmam como Xakriabá e com tudo aquilo que implica ser Xakriabá dentro da realidade apresentada por seus relatos.

Nesse sentido, destaco o trabalho de Santos (2020), cursista da FIEI que obteve sua habilitação em Língua, Arte e Literatura. A autora realizou um estudo sobre o surgimento da Escola do Riacho do Brejo, e escreveu todo o seu trabalho, algo em torno de cem páginas, em versos – característica da cultura daquela região. Mais especificamente, resalto aqui a apresentação da autora, em que ela relata sua vida escolar, desde a aldeia, até à formatura na UFMG.

Muitas coisas anteriormente
Por aqui já falei
Mas, ficou alguma coisa
Que ainda não apresentei
A minha trajetória escolar
Onde foi que estudei.

Falo por aqui
De forma resumida
Pois será impossível falar tudo
Que já passei nesta vida.

Foi com sete anos de idade
Que comecei estudar
Tenho toda uma história
Na trajetória escolar.

Foi na escola do Riacho do Brejo
Que comecei estudar
Porém, por alguns anos
Tive que afastar indo para outra escola
Para o estudo não parar.

Pois na escola do Riacho do Brejo
O Ensino Médio não tinha
Então, fui para a escola Bukimuju
Que era a mais vizinha.

Estudei nessa escola

Durante dois anos
Lá é um pouco longe
E era preciso ânimo.

Daí então nesse período
Passei por uma fase complicada
Prefiro não comentar
Pois fiquei desmoronada.

Fiquei por um tempo
Da escola afastada
Pois estava sendo cumprido
No período da jornada.

Então, em 2014
Resolvi pra escola voltar
Percebi que não podia
Ficar sem estudar
Pois um dia no futuro
Dos estudos ia precisar.

Continuei na Bukimuju
Minha atividade escolar
Mas, em 2015
Na escola Manikã comecei estudar
Concluindo o Ensino Médio
Na escola do meu lugar.

Lugar onde nasci e cresci
E está minha raiz
Aldeia Riacho do Brejo
Onde vivo muito feliz
Nela está a escola em que formei
Uma das coisas que sempre quis.

E no final de 2015
Muito feliz fiquei
Porque no dia 18 de dezembro
Mais uma vitória conquistei
Diante de tantas lutas
Mesmo assim me formei.

Fiquei muito maravilhada
Por conseguir formar
Principalmente porque foi
Em escola Xakriabá.

No ano de 2016
No mês de janeiro
Foi feita uma escolha de professores
Para começar trabalhar em fevereiro.

Eram quatro vagas
Que estavam a disputar
No meio de tantos concorrentes
Consegui classificar
Fiz a prova de teste
E classifiquei em segundo lugar.

Para mim é uma honra

Nesta escola trabalhar
E para as crianças e jovens
Aprendizagem compartilhar.

Quando foi no final de 2015
Mais uma vez fiquei maravilhada
Por fazer uma prova na UFMG
E conseguir ser aprovada
E em agosto de 2016
Comecei a jornada.

E para minha tristeza
Foi muito complicada
Mas, não desanimei
Essa luta precisava ser enfrentada.

Foram tantos problemas difíceis
Que, às vezes, pensei em desistir
Mas, os problemas me tornaram mais forte
Para essa jornada prosseguir.

Mesmo com risos e lágrimas
Quis continuar
Pois sabia que um dia iria precisar
E com mais transparência no trabalho
Poder dedicar (SANTOS, 2020, p. 8-12).

A apresentação de Santos mereceu destaque pela forma como a autora o realizou – toda em versos, mas saliento que seu trabalho não difere dos estudos dos demais cursistas, pois todos se colocam como sendo parte daquele texto, daquela pesquisa, daquele grupo, e fazem relatos sobre seu mundo. Esses relatos, importante enfatizar, são também atores que fazem-fazer e mobilizam aquela realidade.

Assim, gostaria de destacar, mais uma vez, que os saberes tradicionais e o conhecimento científico não são concorrentes ou excludentes. Segundo Cunha (2007),

não se trata aqui, como muitos cientistas condescendentemente pensam, de simples validação de resultados tradicionais pela ciência contemporânea, mas do reconhecimento de que os paradigmas e práticas de ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência. Um dos corolários dessa postura é que as ciências tradicionais devem continuar funcionando e pesquisando. Não se encerra seu programa científico quando a ciência triunfante – a nossa – recolhe e eventualmente valida o que elas afirmam. Não cabe a esta última dizer: 'daqui para a frente, podem deixar conosco' (CUNHA, 2007, p. 81).

Retomo, assim, a pesquisa de Branquinho (2007) sobre a questão das ervas como um elemento da saberia popular e um produto farmacológico, citada no capítulo 1 desta tese. A autora, ao abordar questões sobre a natureza dos saberes

popular e científico, discute a História e as esferas da vida que orbitam todos os povos - humanos e não-humanos, além de diferentes tipos de conhecimento. Nesse sentido, a autora afirma que “se, por um lado, esses intercâmbios, trocas, contatos [entre humanos e não-humanos] mantêm as diferenças culturais das diversas sociedades, mesmo que em novos patamares, por outro, é possível concebê-los como vetores da formação de uma cultura que é mundial” (BRANQUINHO, 2007, p. 103).

Nesse momento, percebo um diálogo desse estudo de Branquinho com o trabalho de Bensusan (2019), quando a autora relembra que vários remédios tiveram sua origem no conhecimento tradicional e da importância do reconhecimento desses saberes como ciência. Nas palavras da autora,

A dificuldade que a nossa ciência possui em perceber a conexão entre os diversos elementos da natureza diz muito sobre a sua própria natureza. É para tentar entender esse delicado balanço que o conhecimento dos povos indígenas e comunidades locais pode ser fundamental. E, também, quando esse equilíbrio se rompe, como no caso de extinção de espécies – seja a causa a perda de ambientes ou as mudanças do clima –, os povos indígenas e comunidades locais são prejudicados, sentem os impactos, mas continuam desconsiderados, sem voz e atropelados pela arrogância da nossa ciência (BENSUSAN, 2019, p. 58).

Assim, seguindo essa linha de pensamento e dialogando com os trabalhos citados acima, trago o estudo de Araújo (2019), cursista de FIEI, cujo TCC trata exatamente sobre este assunto. A autora descreve a forma como os Xakriabá lidam com a ciência das plantas, algo que possui profunda ligação com o mundo espiritual para esse povo. A fase da lua, a mão do dono, o olhar, tudo isso está contido e contém essa ciência do povo Xakriabá. Para me aprofundar neste assunto, vou apresentar a seguir uma publicação do ano de 2013 da Faculdade de Letras (FALE), da UFMG.

Trata-se do livro de autoria de Anide Araújo, Ducilene Araújo e Vanide Gonçalves – e descrito como um trabalho do Povo Xakriabá: “Nem tudo o que se fala: ciência, crença e sabedoria Xakriabá”. As autoras, que também são as ilustradoras do material, são todas professoras e estudantes da Licenciatura Indígena que precedeu o atual curso da FIEI. Para a realização do estudo, elas entrevistaram dezessete moradores de cinco aldeias diferentes, com idades entre 26 e 82 anos. Os entrevistados – em geral, trabalhadores da roça, mas alguns identificados como parteiras, costureira, fiadeira, benzedoiras, artesão e um

professor – sempre viveram na Reserva Indígena e possuem conhecimentos diferentes, oriundos de cada experiência vivida.

No livro, as autoras apresentam três conceitos que, segundo elas, não se separam: ciência, crença e sabedoria. Assim, segundo Araújo, Araújo e Gonçalves (2013), a palavra ciência é muito utilizada pelo povo Xakriabá no intuito de revelar o conhecimento a respeito do bem-estar e da saúde física e espiritual do povo. A crença está relacionada aos costumes materiais e espirituais, ou seja, àquilo que se vê e ao que não se vê. Já a sabedoria é carregada na memória do povo, que “já nasce com aquele saber”.

Segundo as autoras,

Uma ciência já vem do tempo antigo, tem a ver com os segredos, uma coisa que a gente conheceu das pessoas mais antigas e foi sempre acompanhando. E não são todas as pessoas que podem falar. Fica só na cabeça, quem sabe morre levando o conhecimento para baixo do chão. Às vezes, nem neto nem filho podem saber. O segredo é contado para as pessoas escolhidas, os mais velhos já sabem para quem contar, por causa dos comportamentos das pessoas. Uma brincadeira não é uma ciência. Uma ciência não é uma brincadeira. Brincadeira qualquer pessoa pode falar para qualquer pessoa (ARAÚJO, ARAÚJO e GONÇALVES, 2013, p. 19).

As autoras reconhecem que muitas das tradições provêm de misturas das culturas indígena, católica e africana, mas elas mesmas afirmam que o Xakriabá é, exatamente, essa mistura – o que nos dá a noção de que o pensamento (e o modo de vida) indígena não é fragmentado. A seguir, no Quadro 10, apresento uma categorização feita pelas autoras a respeito das múltiplas ciências de seu povo, acompanhadas de uma breve descrição.

Quadro 10 - Ciência Xakriabá

Ciência Xakriabá	Descrição
Ciência dos Alimentos	Orientações sobre colheita, conservação e preparo de alimentos para consumo, inclusive no sentido espiritual do trabalho com o alimento.
Ciência da Mata	Orientações sobre mistérios – visíveis ou invisíveis, bons ou maus – a respeito das matas na Terra Indígena.
Ciência da Linguagem	Orientação sobre o cuidado com as palavras que devem ou não ser ditas, a depender da situação e do que essa palavra pode “fazer”.
Ciência da Religião	Orientação sobre o que cura e guia com poder divino e espiritual, como benzimentos, promessas, rezas e o período da Quaresma.
Ciência dos Mortos	Regras de cuidado com os mortos. Orientações sobre o que fazer com o corpo, velório, enterro, sobre o luto.

Ciência da Casa	Cuidados em relação à construção (posição da casa no terreno; posição de janelas e portas na casa) e modo de viver na casa.
Ciência do Sabão e do Azeite	Cuidados para fazer esses dois produtos, que vão desde a escolha dos materiais ao momento certo de prepará-los (lua crescente).
Ciência da Mulher e da Criança	Cuidados com o corpo, alma e mente, que envolvem alimentos e comportamentos permitidos ou não às meninas, às mulheres menstruadas, grávidas ou em período de resguardo (o que envolve o bebê).
Ciência de Bicho Ruim	Cuidados físicos e espirituais contra animais como cobras, lacraias, escorpiões, caranguejos ou maus espíritos.
Ciência do Céu	O Céu é sagrado e não é dissociado da Terra.
Ciência da Caça	Orientações para o momento da caça e preparo do animal para comer, que envolvem também elementos de boa sorte ao caçador.
Ciência do Corpo	Orientações sobre cuidado com o corpo que vão desde alimentos que não podem ser ingeridos em determinadas épocas da vida por homens, mulheres e crianças, a costumes que trazem melhores condições físicas.
Ciência do Sono	Orientações sobre os significados dos sonhos e sobre o que pode/deve ou não ser contado a outras pessoas.
Ciência da Viagem	Cuidados e orações que devem ser feitos antes e durante as viagens para proteção contra os perigos.
Ciência dos Remédios e Cura	Orientações quanto a cuidados que vão desde a colheita ao consumo das plantas medicinais, cuidados com os animais que possuem ações terapêuticas, chegando à conservação dos remédios produzidos.
Ciência da Roça	Como o alimento do povo Xakriabá vem da roça, há orientações sobre o modo de preparar a terra, plantar e colher, além de costumes que envolvem datas específicas para melhor cuidar das plantações.
Ciência dos Animais	Cuidados físicos e espirituais com os animais – de estimação ou não – pois há o entendimento de que a sobrevivência do povo depende deles.
Ciência do Casamento	Orientações de costumes e rituais que vão da saída para o casamento ao que deve ocorrer após a festa.

Fonte: A autora, 2021, com base no livro “Nem tudo o que seve se fala: ciência, crença e sabedoria Xakriabá.

Como as próprias autoras deixam explícito no livro, ciência, crença e sabedoria não se dissociam e isso pode ser observado nas orientações das diferentes ciências Xakriabá que elas apresentam. Ao mesmo tempo que essas orientações incluem atos do mundo material, podem ser observadas regras de um mundo que não se vê, como, por exemplo, as rezas. Isso aponta para a noção de que esses elementos não-humanos não estão separados dos humanos, e,

justamente, compõem a humanidade daquele povo, que se faz como grupo dentro dessa lógica.

Ainda sobre a questão da ciência Xakriabá, e caminhando para encerrar essa seção, considero importante citar o estudo de Andrade (2019) sobre a rede sociotécnica do milho, estiagem e indígenas Xakriabá. A autora descreve um fato ocorrido durante seu trabalho de campo, que ilustra a questão da ciência desse povo. Ela esclarece que sabe que certas ciências não são reveladas a qualquer pessoa, mas que em uma entrevista, uma moradora da Aldeia Sumaré lhe revelou uma ciência da roça: a feijoa perde a florada se alguém for à roça vestindo vermelho ou roupa com estampa de flores, pois essa cor/estampa “espanta” as flores da plantação. Dias depois, a pesquisadora visitou outra roça, dessa vez, na aldeia Caatinginha, na companhia do Pajé. O sol estava forte e ela decidiu cobrir o rosto e os ombros com um lenço vermelho. Ao observar as plantações floridas, lembrou-se da ciência revelada na outra aldeia e perguntou ao Pajé se deveria retirar o lenço, o que foi confirmado por ele, que disse que aquela cor poderia prejudicar a florada. Ela observou à volta, e percebeu que ninguém estava trabalhando na roça usando cores fortes ou estampadas. Segundo Andrade (2019, p. 64), “as ciências Xakriabá estão por toda parte por onde se fala desse e com esse povo indígena”.

Assim, considero importante mencionar o TCC de Oliveira, Mota e Sousa (2017), alunas da FIEI que obtiveram suas habilitações em Ciências Sociais e Humanidades. Elas realizaram um estudo sobre o manejo do feijão, e ratificam a fala de Andrade, ao relatarem que consideram “que exista uma ciência ou conhecimento na forma de manejar o feijão e outros produtos em nossa terra de grande valor e complexidade, cabendo a nós mostrar tal complexidade” (OLIVEIRA, MOTA e SOUSA, 2017, p. 8).

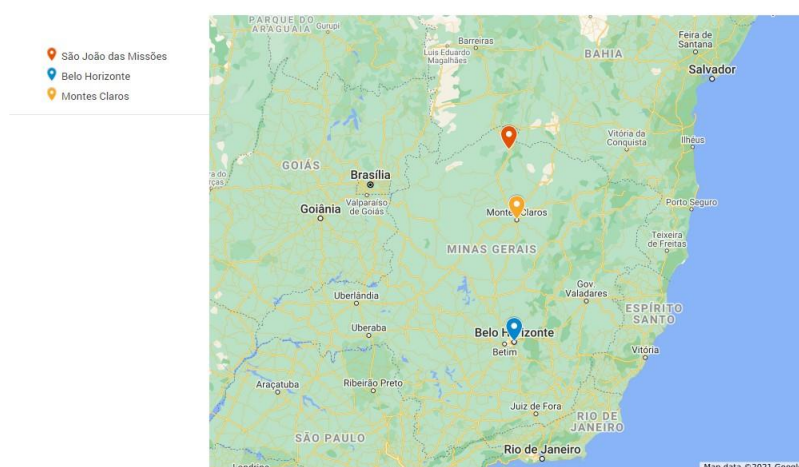
Com essa ciência, os indígenas chegaram à Universidade para produzir outros conhecimentos a partir dos diálogos ali travados. Mas antes de chegar aos TCC's dos cursistas Xakriabá, farei uma breve incursão na história e em alguns aspectos do cotidiano desse povo na próxima seção. Conhecer um pouco sobre esse povo me ajudou muito a entender esses TCC's.

4.2 Sobre o povo Xakriabá

A Terra Indígena Xakriabá está localizada em São João das Missões, extremo norte do Estado de Minas Gerais, zona do Médio São Francisco. O município teve sua origem no início dos anos de 1700, e foi erguido com a força do trabalho indígena, após a chegada do bandeirante paulista Matias Cardoso de Almeida⁷³, que em sua missão, debelou aldeias indígenas ao longo do Rio São Francisco, levando muitas populações à perda de território e identidade.

O município, que possui um distrito (Rancharia) e 43 povoados (sendo 31 aldeias na Terra Indígena Xakriabá - TIX), ocupa uma área de 679,82 Km², de acordo com a página da Prefeitura⁷⁴, e sua população é estimada em torno de 12.000 pessoas. A Reserva Indígena ocupa 78% da área do município, com 530,74 km². O município foi criado por meio da Lei Estadual n. 12.030, de 21 de dezembro de 1995, que o emancipou de Itacarambi. O município se localiza a 663 km da cidade de Belo Horizonte (capital) e a 247 km de Montes Claros (cidade referência no Norte do Estado), como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Localização do Município de São João das Missões



Fonte: A autora, 2021, a partir do Google maps.

Ainda segundo a página da prefeitura de São João das Missões, a principal atividade econômica do município é a agropecuária. A agricultura é caracterizada pelo cultivo irrigado e de sequeiro⁷⁵. Feijão, cana-de-açúcar e tomate são

⁷³ Matias Cardoso se tornou Capitão-mor do São Francisco após dominar diversas tribos no sertão.

⁷⁴ <<http://saojoaodasmissoes.mg.gov.br/site/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

⁷⁵ A agricultura de sequeiro representa algo mais incerto em relação ao resultado, pois há uma limitação do plantio ao período das chuvas. Já na agricultura irrigada, as demandas hídricas são supridas pela irrigação. Embora seja menos limitadora em relação ao período, ela depende muito de energia e água e demanda outros cuidados em relação à qualidade do solo. Cf. Rodrigues e Domingues, 2017.

produzidos de modo irrigado; a cultura do milho, feijão catador, mamona e mandioca, do modo sequeiro. A pecuária é caracterizada pela produção de bezerras para venda, além de pecuária leiteira, criação de caprinos, ovinos e peixe. O feijão, a mamona e o tomate representam 70% de toda produção agrícola do município e 99% do tomate produzido é vendido para a indústria em Itacarambi. Além disso, há pequenas fábricas de farinha, rapadura, cachaça, queijo. A maior parte da produção leiteira é comercializada para a indústria também.

Atualmente, a prefeitura de São João das Missões está sob o quinto mandato seguido de um Xakriabá. Na eleição de 2020, o atual prefeito, Jair Xakriabá, foi o único candidato ao cargo no Estado de Minas Gerais autodeclarado indígena. Isso mostra que a organização desse povo ocorreu dentro e fora das suas terras.

A história de São João das Missões é a história dos Xakriabá. O relatório de Santos (1994) destaca a pouca existência de registros sobre esse povo na literatura etno-histórica no Brasil, sendo que a maior parte das informações se referem à classificação do grupo e à localização de seu território. Desse modo, optei por tomar esse relatório como um documento importante para a descrição, ainda que breve, sobre parte dessa história.

Os Xakriabá pertencem ao tronco central da família linguística Jê, subdivisão Akwê. Essa informação está presente em muitos TCC's dos estudantes Xakriabá da FIEI, o que me permite inferir que é fundamental para eles fornecerem essa informação sempre, devido a questionamentos que ocorrem desde os registros oficiais de reconhecimento do seu território. Retomando o relatório e tendo o século XVIII como base, os Xakriabá teriam ocupado, junto com outros povos Akwê, territórios ao longo das bacias dos Rios Araguaia, Tocantins, entre outros e, em especial, São Francisco, no norte de Minas Gerais.

Segundo Corrêa (2018),

A identidade Xakriabá é caracterizada pela mistura de diferentes elementos culturais, em especial aqueles que designam as formas de resistência de nossa identidade. Dentre estes se destacam a pintura corporal, os traços da retomada Akwen presentes nos cantos e rituais tradicionais, a expressão da oralidade com marcas da melodia, a força da palavra e do diálogo, além das formas de auto-organização e estratégia política. Essa identidade se faz presente no nome "**Xakriabá**" que, segundo alguns, significa "bom de remo". Contam que na época do contato inicial com os não indígenas, quando nosso povo percorria vários territórios - desde as margens do rio Tocantins até o São Francisco -, só conseguiam atravessar aqueles grandes rios os que eram "**bons de remo**". Em outra versão contada pelos mais velhos, e mais recorrente, se explica que o nome faz referência a um

"chá que cria índio", já que na língua akwen "abá" significa índio (CORRÊA, 2018, p. 25 – grifos da autora)

O primeiro encontro desse povo com os portugueses ocorreu já no século XVI, quando das primeiras expedições que buscavam encontrar metais e mão-de-obra escrava. O relatório de Santos (1994) descreve ainda que as primeiras notícias específicas sobre os Xakriabá datam do final de século XVII, quando o bandeirante Matias Cardoso combateu, dominou esse povo e utilizou sua mão-de-obra (escrava) para abertura de fazendas e para a fundação do Arraial de Nossa Senhora da Conceição.

Na segunda década do século XVIII houve uma ameaça do Povo Kayapó na região. Os Xakriabá se aliaram nessa luta a Januário Cardoso de Almeida (filho de Matias Cardoso). Em reconhecimento, receberam a liberdade e um lote de terras entre os Rios Itacarambi, Peruaçu e São Francisco.

Entre os séculos XVIII e XIX, regiões nos caminhos de Goiás e do Triângulo Mineiro foram ocupadas pelos Xakriabá, mas o grupo se fixou na faixa de terra recebida em 1728. Essa terra era motivo de disputas, até que no século XIX foi enviado do Rio de Janeiro, pelo Imperador, um documento a Januária, exigindo a expulsão dos brancos das áreas indígenas. Assim, fazendeiros e posseiros – muitos oriundos do Nordeste –, criaram laços com os Xakriabá por meio de casamentos para não saírem daquele lugar.

Já no século XX houve um período de tensão e conflitos – no final na década de 1960 –, quando a região se tornou novamente interessante para fazendeiros e empresários, a partir de ações de desenvolvimento agrícola promovidas pela RURALMINAS (órgão fundiário do Governo de Minas Gerais). Houve um aumento da grilagem e conseqüente violência. Segundo Costa (2021),

O modo de uso Xakriabá sobre seu território estabeleceu-se nos moldes da economia regional, sertaneja e cabocla, e suas atividades produtivas constituem-se, basicamente, de plantação de roças, de criação de animais e coleta extrativista destinadas ao autoconsumo. Dessas atividades, provinham praticamente tudo de que precisavam, somente alguns poucos produtos sendo adquiridos no comércio regional. Essa realidade muda na medida em que são alteradas as condições de acesso ao território. As atividades de coleta, de caça e de pesca foram reduzidas a atividades esparsas, sendo pouco significativas quanto ao provimento de víveres, em conseqüência do uso intensivo da área, reduzida a um terço daquela tradicionalmente ocupada. A área foi objeto de ação predatória intensa por parte de posseiros e grileiros no período em que a Ruralminas adentrou a região, desconhecendo os direitos tradicionais e demarcando as terras

“então chamadas de devolutas” para os grandes fazendeiros da região (COSTA, 2021, p. 366-367)

Nesse sentido, os Xakriabá buscaram outro modo de organização e, a partir da década de 1970, passaram a se mobilizar em Brasília, reivindicando proteção da FUNAI. Assim, o Posto Indígena Xakriabá foi criado em 1973, mas sem sucesso para coibir a violência. Apesar do Posto e conseqüente, ainda que mínima, assistência, aquele povo ainda não era reconhecido como indígena.

Foi apenas em 1979 que a FUNAI demarcou a área de 46.415 hectares, mas, apesar disso, quase 50% da terra ainda era ocupada indevidamente por fazendeiros e posseiros. A demarcação de terras indígenas foi regulamentada pelo Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Pereira (2008) descreve os sete passos necessários, com base nesse decreto, para a criação de uma terra indígena. São eles:

- 1 Estudo de identificação: um antropólogo e um profissional da área ambiental para estudar a cultura, a história, o jeito de viver e os locais de ocupação de uma comunidade indígena;
- 2 Aprovação da Funai: a Funai deve aprovar o relatório do estudo de identificação e divulgar as informações em jornais e no Diário Oficial;
- 3 Contestações: até 90 dias depois que as informações são divulgadas, qualquer pessoa, empresa e até prefeituras e governos podem questionar e contestar contra o estudo de identificação;
- 4 Declaração dos limites da Terra Indígena: o Ministério da Justiça emite uma portaria para ser realizada a demarcação física dos limites da Terra Indígena;
- 5 Demarcação física: feita pela Funai em parceria com outros órgãos. O Incra, por exemplo, é responsável por retirar não-índios e recolocá-los em outros locais;
- 6 Homologação: é a promulgação, o ato que confirma a lei de criação da terra indígena, pelo presidente da República;
- 7 Registro: a Terra Indígena, depois de demarcada e homologada, é registrada em cartório (PEREIRA, 2008, p. 45).

A formação do grupo Xakriabá não implicou justificativas identitárias, mas houve a necessidade de uma “prova de cultura” para garantia de seus direitos. Silva (2011) descreve que o Toré, um ritual considerado um emblema de alteridade dos índios do Nordeste, foi apresentado a um antropólogo, garantindo, assim, a demarcação da Terra Indígena Xakriabá – TIX. Essa territorialização reorganizou o grupo, permitindo a reconstrução de uma identidade indígena, como explicitado por Gomes (2006), em trabalho sobre os Xakriabá. A autora afirma que

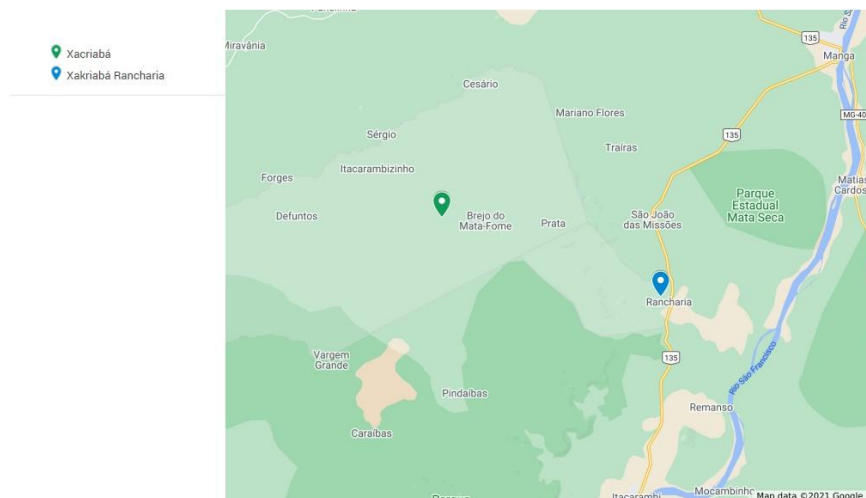
a luta pela terra nas décadas de 1970 e de 1980 levou a população a dividir-se, permanecendo na reserva aqueles que escolheram a afirmação da própria ancestralidade indígena. Assiste-se assim a um processo crescente de reconstrução

da identidade indígena, processo que tem estreita relação com a própria escola e que muito tem influenciado em suas dinâmicas. (GOMES, 2006, p. 320).

Em 1979 houve a homologação da área onde se formaria, futuramente, a TIX. A FUNAI, após pesquisas, encontrou as origens históricas e passou a usar oficialmente o etnônimo Xakriabá: grupo remanescente e herdeiro dos índios que ocupavam aquela região. Estudos como o de Silva (2011) indicam que o etnônimo indígena só voltou a ser efetivamente utilizado nesse/por/para esse grupo nessa segunda metade dos anos de 1970, justamente no período de intensificação de conflitos e da busca daquele povo pelo reconhecimento de seu direito àquela terra. O grupo não se formou a partir de uma unidade étnica, mas sim, de uma unidade política entre os que defendiam e lutavam por aquela terra.

Ao longo dos anos de 1980 os conflitos aumentaram e enfrentamentos entre os Xakriabá, posseiros e grileiros se tornaram frequentes. A questão foi resolvida apenas em 1987, quando houve o assassinato de três indígenas, entre eles, do líder Rosalino Gomes de Oliveira – situação descrita em praticamente todos os TCC's dos Xakriabá da FIEI, o que demonstra a importância deste acontecimento para a história da formação e organização deste povo. Com isso, os posseiros foram retirados e a área, finalmente, foi homologada pela presidência da república. Posteriormente, mas apenas em 1999, houve a demarcação da Terra Indígena Xakriabá Rancharia (TIXR), representadas na Figura 8.

Figura 8 - Localização da TIX e da TIXR



Fonte: A autora, 2021, a partir do Google maps.

Sobre esse momento específico da história Xakriabá, Correa (2018) afirma que

Depois de 1987, com a construção do “novo Toré”, que reunifica o povo e articula as novas posturas de luta e resistência com enfoque na cultura e na afirmação identitária de reconquistas e retomadas territoriais, é que as iniciativas de luta pela terra se reafirmam. Inúmeras parcerias com organizações não governamentais, universidades e órgãos do governo nas esferas municipal, estadual e nacional fortalecem a consciência e reconhecimento de unificação tanto dos Xakriabá como de outros grupos étnicos da região. Nesse sentido, associações e conselhos foram desenvolvidos para articular as políticas internas e externas ao território, constatando-se e reafirmando-se, assim, a vida em comunidade. Nesse processo, o nosso povo Xakriabá sentiu a necessidade de retomar as práticas culturais de agricultura e repensar suas formas de organização interna, que foram violentadas durante o processo histórico de desterritorialização e expropriação do nosso território. Passados trinta anos desse triste episódio da chacina Xakriabá, o território Xakriabá continua ameaçado e invadido. As ações de ataque aos indígenas continuam sendo executadas pelos mesmos grupos políticos, assim como os interesses e a intolerância, juntamente com o desrespeito às diferenças, insistem em negar o direito à efetivação dos projetos de vida do povo Xakriabá (CORREA, 2018, p. 30).

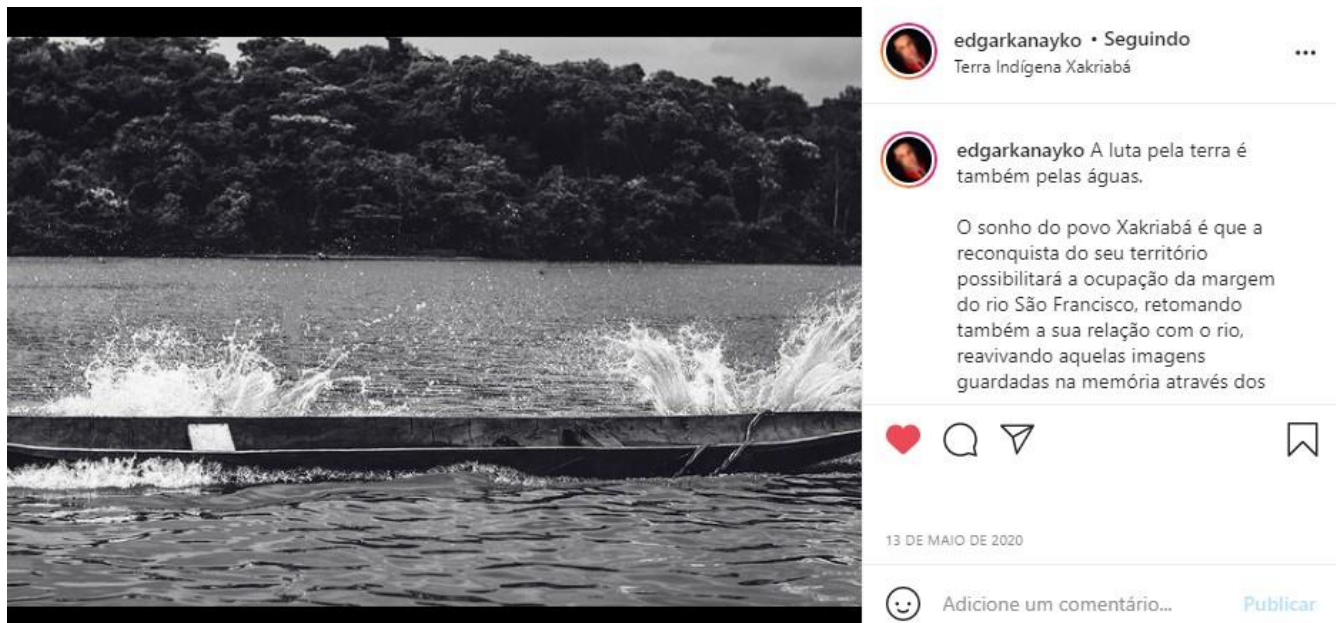
A mesma autora nos revela que após 1988 houve grande crescimento da população, o que criou novos problemas, até mesmo para realização os rituais, e passou a representar um conflito interno nesse território, aliado às disputas de fazendeiros por aquelas terras. Conflitos, aliás, que seguem até hoje. Em junho deste ano, por exemplo, um incêndio destruiu a escola Xukurank⁷⁶ e a casa de medicina tradicional, na aldeia Barreiro, na Terra Indígena Xakriabá. A destruição desses espaços vai muito além da perda de tijolos. Criar outra escola, em outro lugar, ou mesmo reerguê-la naquele, não é simples, pois houve a perda de registros fundamentais daquele povo. Os Xakriabá são aquela escola também, e se fazem e refazem constantemente, de acordo com o momento experimentado, com as necessidades que surgem. E a Escola, assim como a Casa de Medicina, é outro ator que faz-fazer aquela realidade, mobiliza a rede, e faz com que esses movimentos de resistência, avanços e acomodações ocorram.

Assim, ao seguir os atores e, conseqüentemente, minha opção de trabalhar nesta tese com a ANT, não posso deixar de mencionar o território, outro ator que se revela de grande importância para os povos originários, como já descrito no capítulo 2. Os Xakriabá não são donos da terra indígena; eles são o seu território, são existências que se alimentam uma da outra. Eles foram legalmente reconhecidos

⁷⁶ Para saber mais sobre a Escola Xukurank, ver: Ferrari, Rhame e Miranda, 2020.

como indígenas a partir de seu território e a continuidade de sua existência como grupo é a garantia de manutenção e ampliação do uso dessa terra. E falar sobre a terra implica falar sobre todos os elementos que compõem aquele território e agem sobre a realidade daquele povo. Entre esses elementos está também o Rio São Francisco, que o povo Xakriabá ainda luta para poder ocupar suas margens e reestabelecer relações com esse elemento fundamental em sua construção como grupo, e que pode ser visto na Figura 9 – fotografia e postagem de Edgar Nunes Correa⁷⁷ em uma rede social há pouco mais de um ano. A terra, o rio, o céu são elementos que agem sobre os povos indígenas, que não os enxergam separados entre si ou mesmo à parte deles. Além disso, a Figura 8 retoma a fala de Correa (2018) citada nesta seção, em que ela nos revela que o termo Xakriabá quer dizer “bom de remo”. Além do rio, o barco e o remo são também actantes em sua realidade como povo Xakriabá.

Figura 9 - Fotografia do Rio São Francisco



Fonte: Foto de Edgar Kanaykõ, divulgada em uma rede social em maio de 2020.

⁷⁷ Edgar Nunes Correa, o Edgar Kanaykõ, Xakriabá, ex-aluno da FIEI, onde concluiu o curso com a Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, foi o primeiro indígena a se tornar mestre em Antropologia pela UFMG (2019), com trabalho baseado em registros fotográficos de seu povo, no município de São João das Missões e intitulado “Etnovisão: o olhar indígena que atravessa a lente”. Edgar recebeu por uma de suas fotografias – “Iny: o brilho dos espíritos” – o prêmio de Fotografia, Ciência e Arte pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 2020. Cf. <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/antropologo-indigena-com-formacao-pela-ufmg-vence-premio-nacional-de-fotografia>> Acesso em: 18 ago. 2021.

Especificamente sobre a Terra Indígena, é possível encontrar no trabalho de Escobar (2012) uma pequena descrição das aldeias, a partir de sua sede – a Brejo Mata-Fome. A autora descreve a aparência de uma pequena vila, com calçamento em paralelepípedo, telefone público, comércio e uma praça. O acesso à água é condição de ocupação, mas com a seca e os problemas ambientais crescentes, a porção ocupada é cada vez menor. A vegetação é uma transição entre o cerrado e a caatinga, mas é preciso destacar que a árvore característica daquele lugar é a barriguda, que pode ser vista na Figura 10 e se apresenta como outro ator, que faz-fazer, afinal, os Xakriabá são a barriguda. Basta um olhar para esta árvore e é possível fazer, imediatamente, associações com aquele povo e seus modos de viver na sua terra.

Figura 10 - Árvore Barriguda – nativa do território Xakriabá



Fonte: Foto de Edgar Kanaykô publicada nas redes sociais do povo Xakriabá em abril/2021.

Retomando o trabalho de Escobar, a autora enfatiza ainda que o território enfrenta longo período de estiagem entre os meses de abril e setembro, o que leva a muitas dificuldades, impondo condições de extrema pobreza a algumas aldeias, devido a limitações de caça, pesca, cultivo de alimentos que garantem a segurança

alimentar daquele povo. Mas, esses desafios trazidos pela degradação ambiental tiram, literalmente, o chão debaixo dos pés de todos nós. Por isso, não se trata aqui de fazer um manifesto de uma volta ao “local” que se opõe ao “global”. Trata-se de buscar pistas nesses TCC’s que indiquem formas de negociar interesses a partir do afeto, como já foi defendido aqui, e que permitam saber onde vamos todos – humanos e não-humanos – aterrar (Latour, 2020).

Assim, a terra indígena se constitui de elementos que fazem seu povo e podemos aprender algo com isso. Talvez possamos aprender como reapresentar a Ciência dita Moderna na universidade, em qualquer dos seus cursos, de modo a usufruirmos, todos, dos benefícios de um novo acordo. Olhar para uma barriguda é ver um Xakriabá, não uma representação. É compreender que eles têm essa noção de que são aqueles elementos. Muito disso se mostra nos TCC’s da FIEI, com os quais dialogo no capítulo 5, e sobre os quais apresentarei alguns pontos na próxima seção.

4.3 Os TCC’s dos Xakriabá na FIEI: primeiros encontros

Meu primeiro encontro com a FIEI se deu no ano de 2018, durante meu processo de doutoramento e meu exercício de seguir os atores. Eu estava concluindo um curso sobre Saberes Tradicionais e Práticas Escolares na Universidade Federal de Juiz de Fora e necessitava escrever um artigo como trabalho de conclusão. No empenho por continuar seguindo pistas dos Xakriabá e não perder meu foco do doutorado, pensei em fazer uma investigação sobre o estado do conhecimento⁷⁸ da produção acadêmica sobre esse povo. A ideia era, basicamente, fazer um estudo quantitativo. Realizei buscas no banco de teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), mas não foram suficientes para atenderem ao que eu buscava, assim, segui minha “escavação” até que cheguei a um ator fundamental para este trabalho: a Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, da Faculdade de Educação da UFMG. Pensei que tinha chegado ali seguindo a pista de alguma tese ou dissertação da FaE, mas foi naquele momento que tive meu primeiro contato com os TCC’s da FIEI – todos disponíveis na página

⁷⁸ Sobre Estado do Conhecimento, ver: Barbosa, 2021.

da Biblioteca na internet⁷⁹. E ali eu fiz minha opção por deixar minha proposta inicial de trabalhar nas ações do IFNMG com o Povo Xakriabá e focar meu trabalho nesses textos.

Braço do sistema de bibliotecas da UFMG, a Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira é responsável pelo acervo da Faculdade de Educação da Universidade. Ela também faz parte da Rede Bibliodata, do Catálogo Coletivo Nacional (CCN) e do Centro Difusor da Rede Latino-Americana e do Caribe de Informação e Documentação em Educação (REDUC). Além disso, é biblioteca base do IBICT. A Biblioteca teve sua fundação em 1968, ocupa uma área de 1.750 m² no campus Pampulha, e conta com oitenta mil volumes, aproximadamente, entre livros, publicações oficiais, teses, dissertações, folhetos, vídeos, e, entre tantos outros itens, 186 TCC's dos alunos da FIEI, disponibilizados – nem todos na íntegra – na página da Biblioteca na internet.

Nesse momento, considero importante explicitar que, como a FIEI teve seu início no ano de 2009, os primeiros TCC's datam de 2013. Atualmente, é possível encontrar na Biblioteca apenas as referências dos trabalhos dos anos de 2013 a 2015⁸⁰ e os trabalhos, na íntegra, entre os anos de 2016 e 2020⁸¹. No mês de maio de 2019, entrei em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, perguntando sobre a possibilidade de ter acesso aos textos de 2013, 2014 e 2015, mas a informação que recebi do setor de referência foi de que só havia autorizações assinadas pelos autores para disponibilizar os trabalhos a partir de 2016. Eu perguntei, então, se seria possível o acesso aos textos físicos, pois eu estava disposta a ir à universidade para fazer esse trabalho. Recebi a informação que, de acordo com a Tabela de temporalidade e destinação de documentos de arquivo relativos às atividades-fim das IFES, aprovada pelo Arquivo Nacional, nos termos da Lei 8.159, de 8 de janeiro de 1991, trabalhos de conclusão de cursos de graduação devem ser devolvidos aos alunos no prazo de um ano após a conclusão do curso e, após esse prazo, os documentos não retirados pelos autores devem ser encaminhados para eliminação. A FaE/UFMG teria dado início a um programa de

⁷⁹ Por meio do site <<https://www.biblio.fae.ufmg.br>>.

⁸⁰ Com exceção do trabalho de Alkmin, Alkmin e Silva, 2015.

⁸¹ Com exceção de quatro trabalhos, tendo sido apenas um identificado como realizado por cursista da etnia Xakriabá: MOTA, Maria José Alves da Cruz. **Nascer Xakriabá: saberes e práticas tradicionais e científicas sobre parto.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

gestão de documentos nos termos da referida lei, porém, até aquele momento, ainda não teria sido feita nenhuma eliminação de documentos e, provavelmente, o Colegiado ainda possuiria os trabalhos arquivados. Entrei em contato com o Colegiado da FIEI por e-mail e por telefone, sem sucesso. Desse modo, este estudo dialoga com os trabalhos disponibilizados pela Biblioteca no setor dedicado à FIEI⁸². Sobre os temas desses TCC's, considero importante destacar o estudo de Miranda (2016), citado no início deste capítulo. Nessa investigação, a autora afirma que pesquisas realizadas pelos estudantes indígenas costumam emergir de questões instigadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Miranda recorre ainda à ecologia de saberes, ao afirmar que

essa mudança de perspectiva decorre de aspectos que caracterizam uma prática de saber: a 'utilidade' do conhecimento produzido, o reconhecimento da autoridade indígena na validação do conhecimento, o relevo à oralidade como fonte de conhecimento (MIRANDA, 2016, p. 272).

Nesse sentido, e como já descrito, meu primeiro encontro com esses textos se deu em 2018, mas é importante deixar o registro que, para compor esta tese, incluí os trabalhos disponibilizados até 2020⁸³. Assim, preliminarmente, analisei as referências dos trabalhos – todos separados por ano de conclusão. Cada ano representa uma habilitação específica, como descrito do capítulo 3 deste estudo, e organizado segundo o Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Habilitações da FIEI ano a ano

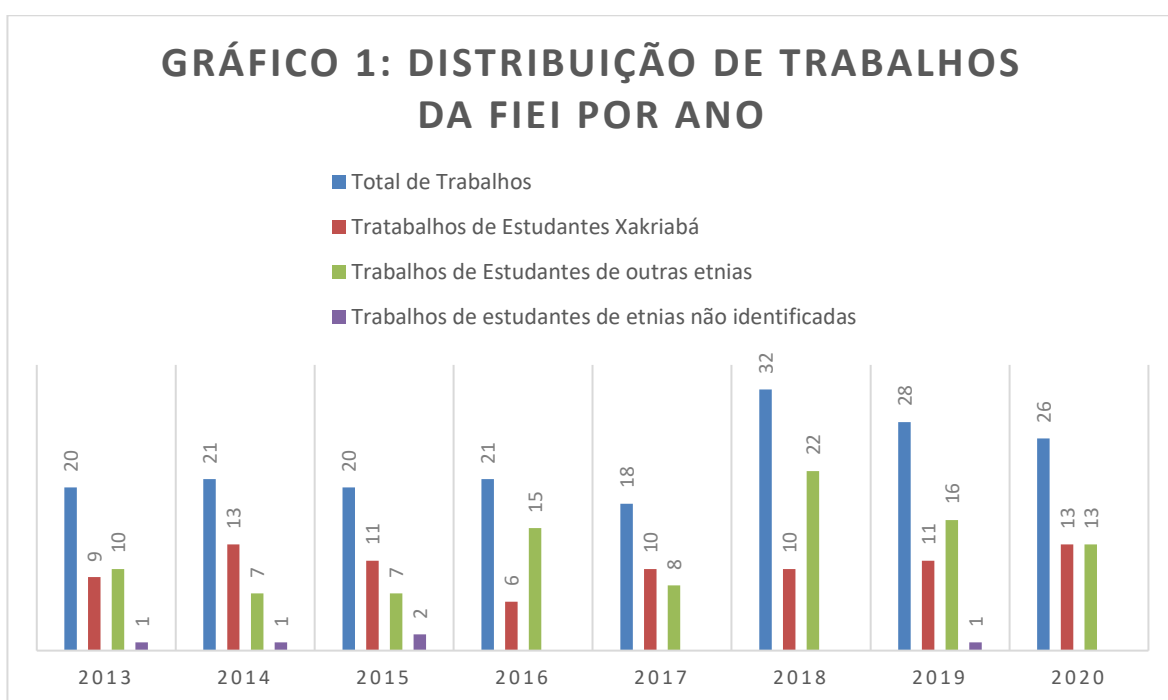
Ano	Habilitação
2013	Ciências Sociais e Humanidades
2014	Matemática
2015	Ciências da Vida e da Natureza
2016	Línguas, Artes e Literatura
2017	Ciências Sociais e Humanidades
2018	Matemática
2019	Ciências da Vida e da Natureza
2020	Línguas, Artes e Literatura

Fonte: Autora, 2021, com base em informações dos próprios TCC's.

⁸² Disponíveis em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm>.

⁸³ Até o momento de conclusão deste estudo, os trabalhos de 2021 ainda não haviam sido disponibilizados pela Biblioteca.

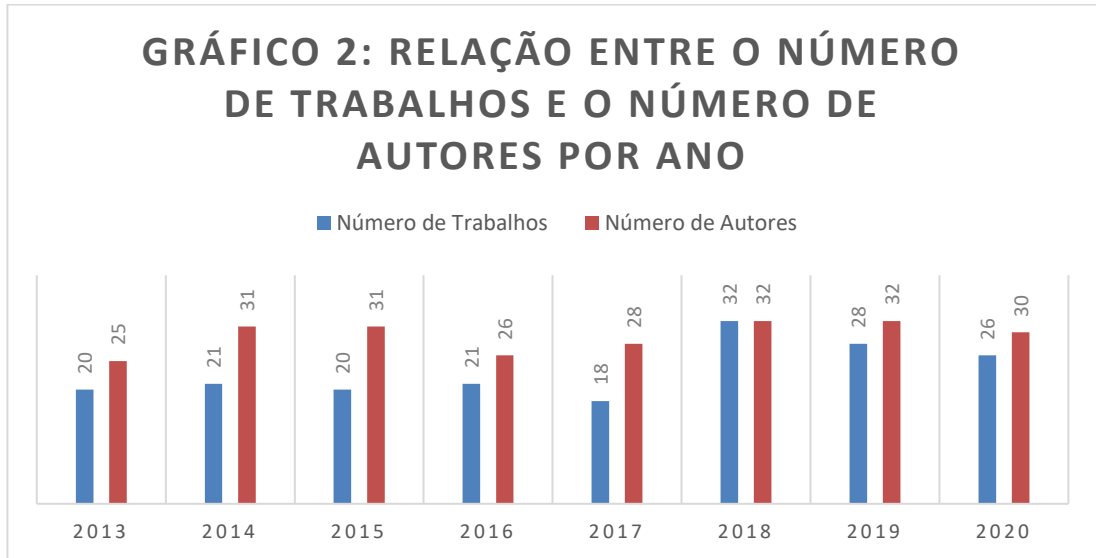
Organizados em ordem alfabética, de acordo como o sobrenome, não era possível identificar, em todos os títulos dos trabalhos, as etnias dos autores. De todo modo, procurei pistas nos trabalhos de 2013 a 2015 que pudessem me indicar essa informação. Em relação aos trabalhos concluídos entre 2016 e 2020, como estão disponíveis na íntegra, a tarefa foi mais fácil, pois se a informação não estava no título, bastava abrir o trabalho e fazer essa identificação. Apenas em um trabalho do ano de 2019 não consegui identificar a etnia do autor, justamente porque a biblioteca não possui acesso ao texto completo⁸⁴. Fiz um levantamento e encontrei um total de 186 trabalhos apresentados na FIEI desde a sua primeira turma, distribuídos de acordo com o Gráfico 1.



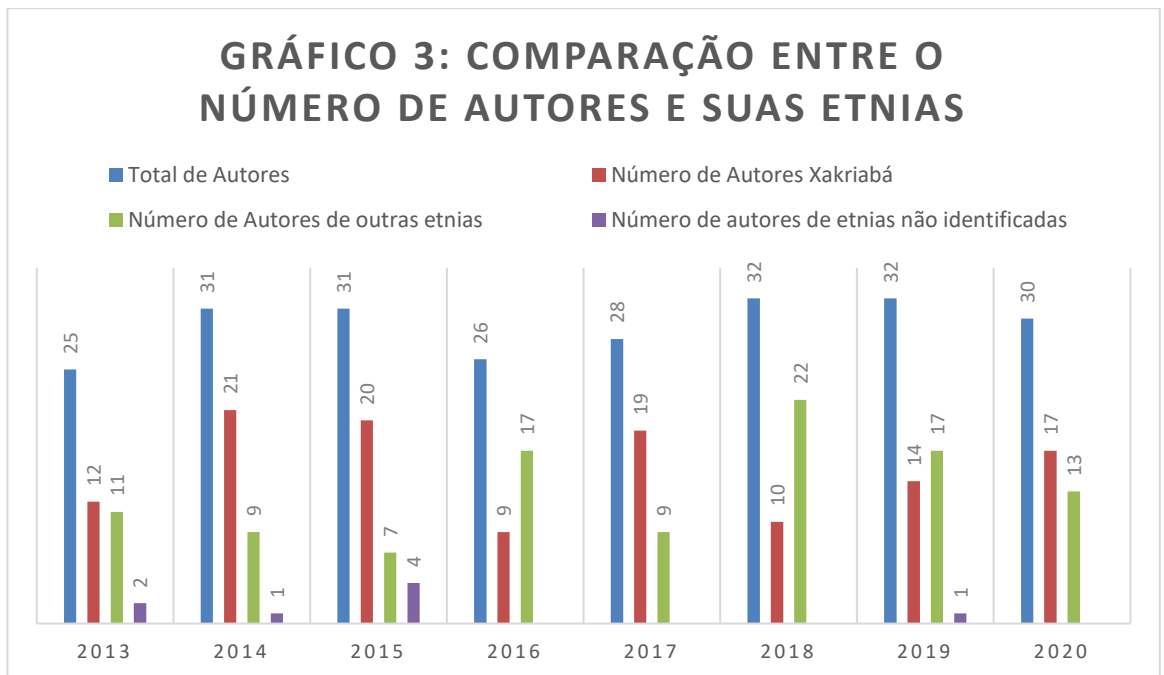
É possível perceber um número maior de trabalhos no ano de 2018, mas explico: os TCC's da FIEI podem ser escritos individualmente, em duplas ou em grupos de três autores. Considero essa prática dentro de uma lógica de cooperação e diálogo – e porque não, afeto? E ela se repete em todos os anos, com exceção do ano de 2018, quando todos os trabalhos apresentados foram escritos individualmente. A relação entre o número de trabalhos e o número de autores (o

⁸⁴ Referência ao trabalho de LIMA, Luciano Alkimin. Banco de Sementes Nchatari. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Habilitação Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

que significa o número de estudantes que receberam a habilitação) pode ser vista no Gráfico 2, a seguir.



Continuando uma análise quantitativa dos 186 trabalhos, foram identificados 235 autores no total, sendo 122 deles, ou seja, mais da metade, pertencentes à etnia Xakriabá, como pode ser visto no Gráfico 3, que traz uma organização por ano.



Como descrito acima, desde seu início, já foram apresentados 186 TCC's na FIEI, sendo 83 deles escritos por 122 estudantes Xakriabá. Como só estão

disponíveis para consulta os trabalhos apresentados entre 2016 e 2020 (além de um único trabalho do ano de 2015), encontrei cinquenta textos completos de 72 estudantes Xakriabá que receberam suas habilitações pela UFMG.

Antes de realizar a imersão nos textos, outra ação que tive com esses trabalhos foi a de ler seus títulos, resumos e palavras-chave para entender um pouco sobre o tema que cada um trata. Desse modo, percebo que os trabalhos poderiam se encaixar em seis categorias, conforme o Quadro 12:

Quadro 12 - Categorização preliminar dos TCC's

Agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> - Rapadura - Abelhas - Manejo do feijão - Farinha de Mandioca - Óleos e Banhas - Pequi - Plantas medicinais - Pecuária - Milho
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> - Cantos Tradicionais - Loas e Versos - Escrita Xakriabá - Ensino de Língua Portuguesa - Língua Akwen - Léxico Akwen Xakriabá
Escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Território e escola Xakriabá - Calendário Sociocultural - Escola do Riacho Brejo - Educação Especial - Território e práticas educativas interculturais
Território	<ul style="list-style-type: none"> - Luta pela Terra Indígena Rancharia - Direitos Indígenas - Retomada das Aldeias Caraíbas e Várzea Grande
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Seca / Revitalização da Lagoa da Aldeia Tenda Rancharia - Meio Ambiente / Sustentabilidade / Economia - Poluição do Rio Peruaçu - Mudanças Econômicas e Climáticas - Córrego Riacho do Brejo - Plantio de Horta - Transformações no Meio Ambiente - Diversidade de Solos
Modos de ser	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de Caça - Brincadeiras e Brinquedos - Casamentos Tradicionais - Moradias Tradicionais - Carpintaria Xakriabá - Futebol - Roupas de palha - Casa de Cultura Xakriabá - Artes e Novas Tecnologias - Artesanato Xakriabá - Cartografia Sonora e Imagética

	<ul style="list-style-type: none"> - Manoel de Araújo Carneiro (TCC escrito em homenagem ao pai do autor) - O luto - Parto tradicional - Diálogo entre diferentes gerações - Histórias e Mitos - Juventude Xakriabá - Resguardo Pós-parto - LGBT
--	--

Fonte: Autora, 2021, com base em informações dos TCC's.

Ademais, realizei uma investigação em relação às palavras-chave. Destaco que encontrei 198 palavras-chave nos cinquenta trabalhos, e a que mais se repete, como esperado, é “Xakriabá” – ou “Xacriabá” (catorze vezes) e “Povo Xakriabá” (oito vezes). Além dessas, outras palavras-chave aparecem mais de uma vez, como pode ser visto no quadro 13.

Quadro 13 - Palavras-chave que mais se repetem nos TCC's

Palavra-chave	Número de repetições
Xakriabá	14
Povo Xakriabá	8
Cultura	5
Luta	4
Memória	4
Território	4
Território Xakriabá	3
Meio Ambiente	2
Sobrevivência	2
Terra Indígena	2
Terra Indígena Xakriabá	2

Fonte: Autora, 2021, com base nos resumos dos TCC's.

Ainda sobre as palavras-chave, destaco que o termo “Xakriabá” é utilizado para caracterizar algumas expressões, como a escola, a história, o território. Nesse sentido, descreverei a seguir termos que são muito afins e que se repetem nos resumos dos trabalhos. Onze aldeias são identificadas já nas palavras-chave, como a Barreiro Preto, Caatinginha, Imbaúba, Prata (três vezes), Sumaré I e Sumaré II, Tenda Rancharia (duas vezes) e Brejo Mata Fome. O calendário diferenciado – e previsto pelo §2º do artigo 23 da LDB – é destacado em dois trabalhos, com os termos “calendário sociocultural” e “calendário sacionatural”. Já o termo

“conhecimento” aparece sete vezes, mas caracterizado como Conhecimento(s) Tradicional(is) ou mesmo, “Conhecimento Tradicional Xakriabá”, “Conhecimentos dos mais velhos” ou “Conhecimento e tradição indígena”.

Devido ao seu vínculo com a Faculdade de Educação, é importante salientar que o termo “educação” é encontrado adjetivado em quatro momentos: “Educação diferenciada”, “Educação Especial” e “Educação Intercultural” (duas vezes). O termo “escola” também é adjetivado em “Escola Indígena”, “Escola Indígena diferenciada”, “Escola Xakriabá” e “Escola Xakriabá Kuhinan”. Além disso, destaco os termos “ensino” e “gestão escolar”.

A língua Akwê (encontrada em dois trabalhos) e a História do povo também merecem a menção. Sobre essa última, além do termo História, encontrei “História da Escrita”, “História do Ensino da Escrita”, “História do Futebol no território Xakriabá”, “História Indígena” e “Histórias Xakriabá”. Além disso, considero importante citar que, no quadro 13, registrei o uso repetido do termo “Luta”, mas destaco também os termos “Luta pela terra” e “Luta pelo território”.

Como já afirmado, preliminarmente realizei uma categorização, que seria adequada caso meu trabalho e os TCC's dos cursistas da FIEI seguissem outra lógica, caso meu trabalho fosse orientado por outro referencial. Não descarto esse meu primeiro movimento com os trabalhos, pois eles tiveram sua importância quando iniciei meu contato com o material, e por isso compartilho esses resultados nesta seção. Mas preciso deixar claro que essa categorização não dá conta e nem se trata de minha proposta. Entendo que, por exemplo, é possível encontrar um TCC sobre métodos de caçada entre os trabalhos de Habilitação em Línguas, Artes e Literatura; TCC's sobre abelhas, sobre pequi e mamona entre os trabalhos de Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades; TCC sobre o futebol entre aqueles de Habilitação em Matemática, ou mesmo TCC's que falam sobre Arte dentre os de habilitação em Ciências da Vida e Natureza. Se eu estivesse realizando uma investigação moderna, estranharia encontrar temas pouco ou nada afins com suas “áreas específicas”. Mas é justamente isso que este estudo busca enfatizar: as áreas dos TCC's são todas afins porque um indígena não vai buscar essas compartimentações características dos modernos. Os atores que agenciam aquela realidade se manifestam nos textos. E é sobre isso que discorrerei a seguir, já caminhando para o final do trabalho.

No próximo capítulo, apresentarei relações entre humanos e não-humanos identificadas em muitos textos dos cursistas da FIEI, como a rede sociotécnica de seus saberes é revelada na realidade descrita pelos textos que compuseram este estudo e farei uma breve discussão sobre um diálogo entre a Educação Ambiental e os saberes dos povos indígenas.

5 ASSOCIAÇÕES ENTRE HUMANOS E NÃO-HUMANOS: RELAÇÕES E REALIDADES EM TEXTOS E CONTEXTOS XAKRIABÁ

“Desenhando nessas pedras
Tenho em mim todas as cores
Quando falo coisas reais
E no silêncio dessa natureza
Eu que amo meus amigos
Livre, quero poder dizer
Eu tenho esses peixes e dou de coração
Eu tenho essas matas e dou de coração”.
(Milton Nascimento – *Milagre dos Peixes*)

Já no início deste trabalho, reconheci que ele se compõe como parte de meu laboratório, e que nele e a partir dele, eu assumiria minha existência de formiga para seguir as pistas dos atores que se associam na rede de conhecimento apresentada pelos TCC's dos cursistas Xakriabá da FIEI. A rede, já pela sua noção de algo tecido, se expande, neste caso, para além dos TCC's. Assim, peço licença para, ao iniciar este capítulo, em que busco fazer um relato sobre as associações entre humanos e não-humanos como mobilização da realidade daquele povo, trazer a transcrição da fala de Nei Leite, que elaborou o material didático sobre a cerâmica Xakriabá citado no capítulo 3, em um vídeo publicado em seu perfil na rede social *Instagram* em 29 de maio deste ano⁸⁵. Sempre recorro ao meu diário de bordo a fim de avaliar meu processo de escrita desta tese, e a fala deste artista Xakriabá, ex-aluno da UFMG, chega carregada de sentidos para minha pesquisa:

Aprendi com os nossos mais velhos a prática da cerâmica Xakriabá e hoje ela é repassada para os mais jovens nas aulas de Artes e Cultura Xakriabá, fortalecendo esses conhecimentos para que as próximas gerações não percam essa prática. Nossa arte retoma processos comunitários, práticas tradicionais adormecidas e constrói novas histórias na tradição. Ela não está isolada na natureza, da vida, das lutas, do território, da memória, da tradição. Tudo está ligado, pois ela tece uma rede de significados culturais, ela representa nossa cultura. O fato é que as artes indígenas são manifestações culturais muito diferentes das manifestações da arte do não-indígena, que é vinculada ao sistema de museus. As artes indígenas não são criadas para serem contempladas em espaços separados do dia-a-dia ou para cumprir funções prioritariamente poéticas. Elas são artes que têm um papel ativo e, em alguns casos, utilitário, na vida cotidiana das aldeias. São utensílios nos quais servimos nossos alimentos, são pinturas corporais que nos protegem dos agentes da destruição, são cantos que nos fortalecem e nos conectam com os nossos ancestrais. As Artes indígenas necessariamente têm uma agência na vida do nosso povo e permeiam todo

⁸⁵ CERÂMICA INDÍGENA XAKRIABÁ. **Cerâmica Indígena Xakriabá**. São João das Missões – MG. 29 mai de 2021. Instagram: @ceramicaindigenaxakriaba. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CPdhGkdhzDi/?utm_source=ig_web_copy_link>. Acesso em: 03 ago. 2021.

o nosso cotidiano. Ela quase sempre é dotada de um significado mais prático, embora estético, ou seja, o belo vem sempre acompanhado de outros atributos. Um colar, por exemplo, nem sempre é confeccionado com a finalidade de funcionar como enfeite para o corpo. Dependendo da matéria prima utilizada e do ritual pelo qual passou durante sua confecção, ele pode ter também a função de proteção para o corpo. Dessa forma acontece com a pintura corporal e vários outros objetos da nossa arte. Enfim, os caminhos da arte indígena não são os mesmos da Arte dos não-indígenas, pois ela não é uma atividade separada da vida, da cultura, do território, das lutas, ela representa um conhecimento coletivo, ancestral, espiritual e foi recebida de nossos antepassados, por isso ela não pertence ao artista, e, sim, ao seu povo. Também não são criadas para serem admiradas em uma galeria ou em um museu de Arte. Não estou dizendo aqui que elas não devam ir, mas, sim, que fiquem claras essas diferenças (CERÂMICA INDÍGENA XAKRIABÁ, 2021)

É possível identificar alguns pontos interessantes em relação a essa postagem. O próprio perfil do artista é denominado “Cerâmica Indígena Xakriabá” – nos revelando que ele e a cerâmica se (con)fundem. Mais revelador ainda é o conteúdo das falas de Nei Leite, que assume o entendimento de que as Artes fazem-fazer a vida dos povos indígenas, como pode ser visto na Figura 11. Essa noção de que as associações entre humanos e não-humanos dão sentido à realidade vai ao encontro de muito do que foi apresentado no capítulo 1 deste meu estudo. Trazer uma referência para isso a partir da fala de um indígena foi uma opção minha para introduzir o último capítulo desta tese. A tentativa de superar as dicotomias características dos modernos busca inspiração na noção dos povos tradicionais – e aqui muito representada pela fala de Nei Leite – de que a vida não é fragmentada e que a noção de rede pode contribuir para a compreensão deste modo de pensar.

Figura 11 - Imagem da cerâmica Xakriabá



Fonte: Acervo da Autora, 2020.

Assumido como um trabalho que busca se aproximar de uma antropologia dos documentos escritos pelos estudantes Xakriabá, recorro a Latour e Woolgar (1997): “o interesse pelos textos não nos afasta da realidade, já que as coisas também têm direito à dignidade de serem textos. Quanto aos textos, por que negar-lhes a grandeza de serem o laço social que nos mantém juntos?” (LATOURE e WOOLGAR, 1997, p. 89).

Os objetos se revelam nos TCC's, e mostram suas agências. A realidade daquele povo, como será apresentado neste capítulo, se faz a partir deles. A Figura 10 traz a cerâmica Xakriabá⁸⁶ com a marca da FIEI, apontando para a agência tanto da cerâmica quanto do curso na realidade daquele povo. Nesse sentido, trago um pouco da poesia de Manoel de Barros (2016):

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
(BARROS, 2016, p. 15)

Mergulhar na realidade Xakriabá, composta por seus objetos e seus diferentes sentidos e funções, a partir de um outro elemento não humano – os TCC's –, é o que me propus a fazer. Formada dentro da lógica da ciência que especializa e que demanda trabalhos escritos dentro de um formato muito específico, me deparei com TCC's-relatos sobre a vida Xakriabá, quase em sua totalidade, realizados a partir de entrevistas. Assim, neste capítulo, dividido em três seções, apresentarei como naturezas-culturas se revelam nos TCC's dos Xakriabá, apontando para a ideia de que a realidade desse povo não se encaixa na lógica moderna (no entendimento de que a lógica moderna é estreita para ajudar a compreender a realidade desse povo). Ademais, descreverei uma malha de produção de conhecimento própria àquela realidade: uma rede sociotécnica agenciada por aqueles textos. E, finalmente, discorrerei sobre uma possibilidade de uma Educação (Ambiental) à luz da ANT e dos saberes dos povos indígenas.

5.1 Naturezas-culturas nos textos indígenas: identificando a não modernidade Xakriabá

⁸⁶ Exposição Mundos Indígenas no Espaço do Conhecimento da UFMG. Para saber mais: <<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/mundos-indigenas/>>. Acesso em: 31 out. 2021.

As ideias de natureza e de cultura, dicotomizadas pela ciência moderna, serão discutidas nessa seção, mas sob um enfoque que, seguindo a opção teórico-metodológica desta tese, faz uma tentativa de superação dessa dicotomia. Para tanto, antes de tudo, é importante buscar uma definição sobre como a sociedade moderna percebe a natureza:

A natureza se define, em nossa sociedade, por aquilo que se opõe à cultura. A cultura é tomada como algo superior e que conseguiu dominar e controlar a natureza. Daí se tomar a revolução neolítica, a agricultura, um marco da história, posto que com ela o homem passou da coleta daquilo que a natureza 'naturalmente' dá para coleta daquilo que se planta, que se cultiva (GONÇALVES, 2020, n.p., grifo do autor).

O entendimento de que fazemos essa separação é fundamental para superá-la. Se não há a percepção de que agimos dessa forma, não há percepção da possibilidade de fazer o estudo a partir de um outro olhar, de um outro modo de ver a realidade. Minha opção por realizar esta pesquisa à luz da ANT se deu a partir da compreensão de que os modernos percebem o mundo de modo dicotômico. Ora, mas não é assim que as coisas são? Separadas em gavetas? Não. A vida não se compartimenta, por isso, não posso deixar de mencionar os equívocos que implicam esse modo de pensar, afinal, como já citado no capítulo 1, essa separação, na prática, nunca existiu. Assim, ancorada em Latour (2013, p. 87), entendo que “pelo preço de uma pequena contrarrevolução, podemos enfim compreender, retrospectivamente, aquilo que sempre havíamos feito”.

Dialogar com textos indígenas me pareceu um caminho possível para levantar a questão dessas dicotomias, que envolvem, além das ideias de sujeito x objeto ou ser humano x natureza, uma hierarquia de saberes. Superar essa hierarquia – que no mundo dos modernos coloca o conhecimento científico acima dos demais – foi o caminho escolhido por mim neste trabalho. Por isso meu mergulho, já justificado anteriormente, em textos produzidos por indígenas dentro da universidade. Trata-se de uma produção intelectual do século XXI, agenciada por atores contemporâneos e por outros, que agem em acordo com uma tradição milenar. Deste modo, é fundamental para o entendimento deste capítulo, citar Latour (2019):

Falar da natureza sem rever a democracia das ciências não teria grande sentido. Entretanto, assegurar-se de que os humanos não fazem mais sua política sem os não humanos não é o que os movimentos 'verdes' sempre

procuraram por trás da fórmula mal orientada de uma ‘proteção’ ou de uma ‘conservação da natureza’? (LATOURE, 2019, p. 313).

Nesse sentido, recorro a Haraway (2021), quando a autora afirma que

O mundo é um nó em movimento. Determinismos biológico e cultural são instâncias de concretude deslocada – ou seja, primeiro erram em entender categorias provisórias e locais como ‘natureza’ e ‘cultura’, e, segundo, confundem consequências potentes com fundações preexistentes. Não existem sujeitos e objetos pré-constituídos nem fontes únicas, atores individuais ou finais definitivos (HARAWAY, 2021, p. 15)

O mundo não indígena vive esse nó. Aprender com esses povos pode ser um modo de, pelo menos, afrouxá-lo. Assim, optei por iniciar meu percurso de formiga pelos textos⁸⁷ e, conseqüentemente, a fazer um relato sobre a realidade Xakriabá, a partir do TCC de Silva e Mota (2019), pois o mesmo dialoga com o pensamento de Nei Leite, que abre este capítulo. Importante elucidar que as autoras assumem que a ideia do trabalho surgiu após uma entrevista com ele e a partir dos catálogos escritos por Leite e Franco, citados no capítulo 3 desta tese. Assim, Silva e Mota relatam que o artesanato está presente em adereços ou objetos de uso doméstico, como mesas, cadeiras, potes, bancos, cômodas, gamelas, colheres de pau, pilões ou até camas. Esses objetos mostram a indissociabilidade entre natureza e cultura, pois são feitos de madeira, ossos, sementes, barro, penas, coco, fibras, couro, cabaça por e para humanos, apontando para uma interação entre eles. As autoras afirmam que essa matéria-prima vem da natureza sem que haja destruição das matas ou maltrato a animais. O artesanato é forma de resistência, segundo elas, e faz parte do processo educativo desse povo, além de ser fonte de renda, como as autoras destacam:

Para nós povos indígenas a arte não está separada do cotidiano, muito pelo contrário, ela está sempre presente de diversas formas e em vários momentos. Desde o nascimento até a morte. Portanto a produção artística entre os indígenas nem sempre são destinadas ao mercado e venda para obter lucros, por trás de figuras, de formas e de objetos, está uma história um conhecimento tradicional e ancestral no qual foi criado e produzido. Entre nós indígenas não se separa arte de artesanato, ambos têm valores culturais, espirituais e emocionais, que não se limitam a valores econômicos, não são considerados como algo que pode sempre ser negociado e vendido. Apesar de também podermos usufruir da comercialização dos artesanatos (SILVA e MOTA, 2019, p. 33)

⁸⁷ Alguns autores serão identificados apenas pelo sobrenome; outros, também pelo primeiro nome. Como se trata de um grupo relativamente pequeno, sendo todos da mesma etnia, há casos de autores com o mesmo sobrenome tendo escrito trabalhos no mesmo ano. O uso do primeiro nome ocorrerá para fazer a diferenciação.

Ainda segundo Silva e Mota, a Casa de Cultura é um ponto de referência para expor e comercializar artesanato, além de se constituir um espaço de eventos culturais, reuniões e assembleias. Nesse sentido, esse ator também se revela como um elemento que agencia a realidade daquele povo de forma muito intensa, como relatado pelo TCC de Alkimim e Santos (2019).

Localizada na Aldeia Sumaré I, a Casa de Cultura (Figuras 12 e 13) é um ator que faz-fazer a cultura daquele povo, tanto que possui projetos menores que derivam dela, como as chamadas três Casas de Cultura “filhas”⁸⁸, localizadas nas Aldeias Barreiro Preto, Pedra Redonda e Pindaíbas, além do Ponto de Cultura Loas. A Casa de Cultura é uma construção circular que representa um espaço de luta. É ali que o grupo se reúne em assembleias para discutir propostas para a comunidade, além de ser espaço de transmissão de conhecimento, compartilhamento de saberes e valorização do artesanato local. É ali também que ocorrem atividades culturais das escolas Xakriabá.

Figura 12 - Casa de Cultura e Aldeia Sumaré I



Fonte: SILVA e MOTA, 2019, p. 13.

⁸⁸ A primeira e maior, da Aldeia Sumaré I, é considerada a “mãe”.

Figura 13 - A Casa de Cultura por outra perspectiva



Fonte: ALKIMIM e SANTOS, 2019, p. 33

Resultado de um projeto inicial que envolveu a Associação Indígena Xakriabá Aldeia Barreiro Preto (AIXABP), a UFMG, a Província de Modena (Itália) e o Instituto Sindical pela Cooperação e Desenvolvimento (ISCOS) do Instituto de Cooperação Internacional da Central Sindical Italiana (CISL), com o patrocínio da Universidade de Modena e Reggio Emília e com apoio da Prefeitura Municipal de São João das Missões, a Casa de Cultura foi construída com materiais existentes na TIX, como a palha que cobre seu telhado, em um projeto adaptado e modificado pelos indígenas. Nas palavras de Alkimim e Santos:

A Casa de Cultura foi desenvolvida com os Xakriabá e não para nós Xakriabá. Esse pensamento de 'para' vem ser uma visão colonialista que tenta acabar com a cultura de um povo aos poucos. Isso então mostra que 'com' os Xakriabá esse projeto foi desenvolvido através de muito diálogo no decorrer de cada etapa, valorizando e fortalecendo a cultura do nosso povo (ALKIMIM e SANTOS, 2019, p. 37).

Trata-se de um lugar que reúne espiritualidade, conhecimento, cultura, memória. A sua localização (Figura 14), próximo ao Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, faz com que a Casa de Cultura Xakriabá seja um ponto de referência também para turistas que visitam a região.

Assim, a partir dessa incursão na TIX por meio da Casa de Cultura e da Casa de Medicina, eu sigo minha investigação de formiga. Nesse momento, quero também mencionar o ritual do Toré, descrito por Abreu (2016), em seu TCC, como uma prova de *indianidade* daquele povo, que ainda hoje precisa se afirmar como indígena por não utilizar a língua ancestral cotidianamente. O autor relata o Toré como uma dança mediada por cantos tradicionais, que faz a ligação entre os humanos e seres espirituais, com destaque para Iaiá Cabocla:

A Iaiá cabocla (Yaya cabocla) ou Vó cabocla é a protetora do nosso território, é um ser encantado que segundo os mais velhos era uma índia chamada Indaiá que sofreu um encantamento para que pudesse proteger sua família, foi encantada se transformando em uma onça, e como o encanto não foi quebrado ela permaneceu como onça e protege o nosso povo e o território até hoje. Alguns velhos diziam que ela gostava de fumar e que eles colocavam fumo para ela sempre que ela pedia e se alguém não o fizesse era castigado (ABREU, 2016, p. 18).

O canto, a dança, a onça encantada fazem-fazer. E é possível perceber, nessa fala de Abreu, como natureza e cultura não são dissociadas para seu povo neste trabalho. A protetora era uma índia que se tornou onça, que protege aquele povo, mas também castiga, se não for atendido seu gosto pelo fumo. Humanos e não-humanos se associam aqui, mostrando que os Xakriabá são constituídos como grupo por associações como essa que se revela no texto de Abreu. Noção essa que me faz buscar apoio no pensamento de Latour (2020). Ao discorrer sobre controvérsias em que a política, dentro de um pensamento moderno, conduz as ações, o autor elucida que “a escolha que precisa ser feita é, portanto, entre uma definição limitada dos laços sociais que compõem uma sociedade e uma definição ampla *das associações* que formam aquilo que tenho chamado de ‘coletivos’” (LATOURE, 2020, p. 71, grifos do autor).

Coletivos que habitam casas. Assim, é preciso mencionar o trabalho de Edmar Bizerra (2019), em que o autor revela a importância das moradias tradicionais Xakriabá. Segundo Edmar Bizerra, essas moradias não possuem energia elétrica, eletrodomésticos ou piso de cerâmica, mas possuem uma gama de conhecimentos e técnicas próprias desse povo. Essas técnicas abrangem a escolha do lugar, a lua mais apropriada, o processo de construção.

As casas seguem um padrão, conforme a Figura 15: são retangulares, com duas caídas de águas, duas entradas – uma principal e uma de fundos –, são todas

baixas, não importando a altura dos moradores e as portas e janelas não necessariamente possuem trancas. São moradias de baixo custo, feitas de pau-a-pique, com materiais da própria aldeia, e pintadas com barro do próprio lugar onde houve a construção. O barro influencia as características da casa e as técnicas de pintura, pois as cores podem ser diferentes, dependendo do tipo de barro. Outro aspecto interessante é que no frio, as casas são quentes; no calor, mais frescas. São agrupadas de acordo com as famílias e, em cada casa, podem morar de duas a dez pessoas.

Figura 15 - Esquema de uma casa tradicional Xakriabá.



Fonte: BIZERRA, Edmar, 2018, p. 19

Para construir as casas, é preciso, em primeiro lugar, escolher o local e os materiais. A retirada da madeira depende da fase da lua para a madeira não rachar. O ideal é que seja na chamada “lua escura”, ou a lua nova. Essa é uma técnica para a madeira durar mais. Em seguida, é feita uma limpeza no local. Marcam-se os lugares do esteio, e a profundidade dos buracos onde serão fincados esses esteios varia de acordo com o solo: em lugares de mais barro, a profundidade é menor do que em um terreno arenoso. Após a instalação dos esteios, eles são alinhados, mas sem instrumentos de engenharia; o processo é feito por quem está realizando a construção, com o próprio olhar. Assim, faz-se a cumeeira, mas a cobertura depende da disponibilidade de material. As paredes são preparadas para receberem o enchimento de barro para, enfim, ser feito o madeiramento da casa para cobri-la com telhas. A finalização deste processo traz um elemento peculiar: o momento de pintura da casa. As mulheres é que são responsáveis pela etapa de pintura e decoração das casas.

Devido à escassez de materiais nas aldeias hoje, e à facilidade de receber materiais prontos, é possível encontrar algumas casas de alvenaria – opção dos mais jovens. Além disso, Edmar Bizerra relata que há também casas construídas por programas de governos, mas elas não seguem a lógica indígena de liberdade das moradias tradicionais. A noção de liberdade das casas tradicionais vem do fato de serem construídas com a frente para as estradas, podendo o morador, assim, ver as pessoas passando, receber visitas e se reunir em grupo para conversar. As casas dos programas de governo seguem uma lógica de casas de brancos, isolando mais os moradores de seus vizinhos.

Continuando meu percurso, acabo me deparando com um elemento já relatado neste estudo: a agricultura. A região onde está localizada a TIX é por ela caracterizada, assim, retorno ao trabalho de Oliveira, Mota e Sousa (2017), em que elas fazem um relato sobre o manejo do feijão na Aldeia Barra do Sumaré. As autoras destacam a importância das plantações para seu povo, “fundamentais para a sustentabilidade e saúde do povo Xakriabá porque, além de estarmos ingerindo alimentos livres de agrotóxicos, ainda nos gera renda” (OLIVEIRA, MOTA e SOUSA, 2017, p. 8). Neste TCC, é possível observar a relação entre o açude, o feijão e aquele povo. O açude da região da aldeia remonta aos anos de 1930, quando famílias não indígenas habitavam aquela área. O rio não chegava às áreas de plantio, por isso foi construído o açude naquela época (reconstruído em 1995 após uma enchente). Essa água garante o plantio, pois trata-se de uma região caracterizada por longo período de seca anual.

Um outro importante elemento citado no trabalho de Oliveira, Mota e Sousa é o banco de sementes crioulas (Figura 16). Trata-se de um ator que faz-fazer, que mobiliza essa rede. Os plantadores tomam por empréstimo sementes armazenadas e pagam com o mesmo tipo de semente quando da colheita, pagando em dobro aquilo que foi pego. Esse é um modo de garantir, não apenas a existência do banco, mas a qualidade da semente e própria existência Xakriabá, que depende muito da agricultura para sobreviver. O banco de sementes se revela parte dessa lógica que não separa natureza e cultura. As sementes agem e, ao serem garantidas pelo banco de sementes, garantem a existência e a saúde daquele povo.

Figura 16 - Descrição do funcionamento do banco de sementes



Fonte: A Autora, com base no trabalho de Oliveira, Mota e Sousa (2017), 2021.

O banco de sementes crioulas também aparece como um importante ator no trabalho de Ribeiro (2019). A partir de memórias de sua infância, a autora faz seu relato sobre a importância do milho para seu povo. Ribeiro relembra sua infância e uma crise pela qual sua comunidade passou: os fazendeiros ocuparam parte do território, assim, havia menos área de roça e de criação de animais. Além disso, seu povo não tinha outra fonte de alimentos que não os da roça. Desse modo, dois tipos de alimentos passaram a ser plantados: o milho (em áreas argilosas) e a mandioca, sobre a qual farei um relato a seguir (em áreas arenosas). Essa passou a ser a garantia de alimento para aquele grupo. A autora descreve que alguns objetos fazem parte desse processo de plantio e colheita do milho, como a foice, a enxada, o ralador, a peneira e o pilão. E aponta o milho como um ator que faz-fazer, indissociado da cultura daquele povo: o milho é alimento das famílias, mas também dos animais (porcos e galinhas), sua palha serve de colchão e o milho é apresentado também como brinquedo, pois ela relata a transformação do sabugo em bonecas ou rodas de carrinhos. Mas retomando o banco de sementes, Ribeiro apresenta que, atualmente, as sementes nativas mais plantadas são os milhos ibra, maroto, branco e roxo, armazenados no banco de sementes, conforme a Figura 17.

Figura 17 - Sementes Crioulas de milhos armazenadas no Banco de Sementes



Fonte: Ribeiro, 2019, p. 40.

Também dentro desse percurso pela agricultura Xakriabá, Olívia Oliveira (2017) me apresentou a outro ator de grande importância para esse povo: a mandioca. A produção de farinha de mandioca faz parte do cotidiano e da sobrevivência desse grupo, mas a produção da farinha de mandioca foi interrompida nas aldeias. A autora relata que as famílias começaram a sair de suas terras para comprar farinha, daí a necessidade de um resgate dessa tradição.

Nesse momento, é importante trazer algumas controvérsias que identifiquei neste trabalho. Olívia Oliveira realizou seu estudo na Comunidade Rancharia, e relata que a energia elétrica só chegou a este lugar há cerca de quarenta anos – o que me remete às agências da cera, tão necessária nos candeieiros. Mas retomando este estudo sobre a mandioca, percebo que a autora, quando cita a chegada da energia elétrica, destaca que, com ela, muitos momentos de conversa, cantos e contação de histórias foram substituídos pela novidade da rádio e da TV – novos atores que se apresentaram. Assim, eu me pergunto: a chegada da energia elétrica resolveu problemas da comunidade apresentados pelos autores dos TCC's ou criou outros? Entendo que novas redes se formaram a partir da nova realidade que se apresentou com a chegada da energia elétrica.

Além disso, a mandioca, tão presente naquela realidade, é plantada durante o período das chuvas e, de acordo com a ciência Xakriabá, com uma lua que favoreça o plantio. Ocorre que os períodos de chuva estão mais escassos a cada ano, o que também afasta um pouco o grupo, que se reúne para plantar. E depois disso, quando manipulam a mandioca para o preparo da farinha e do beiju, eles se reúnem – crianças, jovens e adultos – nas oficinas de farinha. Cada um leva seu banquinho,

suas ferramentas de trabalho, e aproveitam esse encontro para conversar e cantar. No trabalho de Olívia Oliveira, é possível ver a mandioca como agente em seu grupo, pois trata-se de um elemento que os agrega e os mobiliza.

Seguindo meu exercício de ser formiga por entre os TCC's, preciso citar o trabalho de Alkmim, Alkimim e Silva (2015). Ao ser um relato sobre a produção de rapadura na TIX, este TCC nos aponta para outras associações e controvérsias. As autoras descrevem, por exemplo, o afastamento das abelhas dos engenhos devido ao uso de máquinas: “quando o engenho funcionava com ajuda dos animais, as abelhas apareciam em maior quantidade, com o barulho do motor, elas se afastaram mais” (ALKMIM, ALKIMIM, SILVA, 2015, p. 27). Além disso, elas relatam que o mel da cana (melado), produzido antes da rapadura, deve ser trocado por arroz, feijão, óleo, sabão. O mesmo ocorre com a garapa (caldo de cana). Segundo dados deste trabalho, se não houver essa troca, não há produção de garapa, melado ou rapadura. O mesmo ocorre se alguém levar laranja para o local de produção. Essa situação me remete à seção 1, do capítulo 4. Explico a seguir. O vinagre de cana, produzido a partir da garapa e usado em saladas e molhos de pimenta, também é trocado por outras mercadorias. As autoras relatam que em uma entrevista de seu estudo, um produtor da região revelou que chegava a produzir 50 litros de vinagre de cana, que era trocado por mercadorias. Logo que ele começou a vender parte desse vinagre, a produção parou. Ele mandou benzer o engenho, mas, enfatizando que aquilo é *ciência*, deixou a produção aos cuidados da esposa, pois ele não conseguia mais. A partir das associações entre os produtores, a cana, o engenho, as abelhas, os animais, as máquinas, a troca de mercadorias, o benzimento, a laranja, o melado, a garapa e a rapadura, é possível entender essa ciência Xakriabá. O modo de existir desse povo se revela nessas associações. Ao optar por pensar no trabalho a partir da rede, e não do microscópio, é possível ver que a rapadura também faz-fazer, agindo nessa realidade e mobilizando atores diversos.

Dentro dessa mesma linha, Mota, Pimenta e Ribeiro (2017) descrevem os conhecimentos tradicionais Xakriabá sobre as abelhas, principalmente em relação à abelha oropa, não nativa da TIX. Os autores relatam que o povo Xakriabá se adaptou a elas, revelando que as abelhas fazem-fazer a realidade desse povo. Chamou a minha atenção o fato de que esses cursistas destacam que leram textos de cientistas sobre a classificação das abelhas e perceberam que os critérios que os mais velhos utilizam para identificá-las são bem parecidos com os métodos

utilizados pelos especialistas para classificá-las. As abelhas agem, pois a cera e o mel compõem a vida daquele povo, estando presente na alimentação, mas também como remédios, na ciência ou para usos cotidianos – a cera é usada em candeias para iluminação com pavios de cera. Ao mel é atribuído um uso medicinal, como em casos de bronquite, rouquidão ou problemas de próstata. Os autores destacam ainda o uso da cera como ciência, como descrito no Quadro 14.

Quadro 14 - Usos da Cera de abelha na Ciência Xakriabá

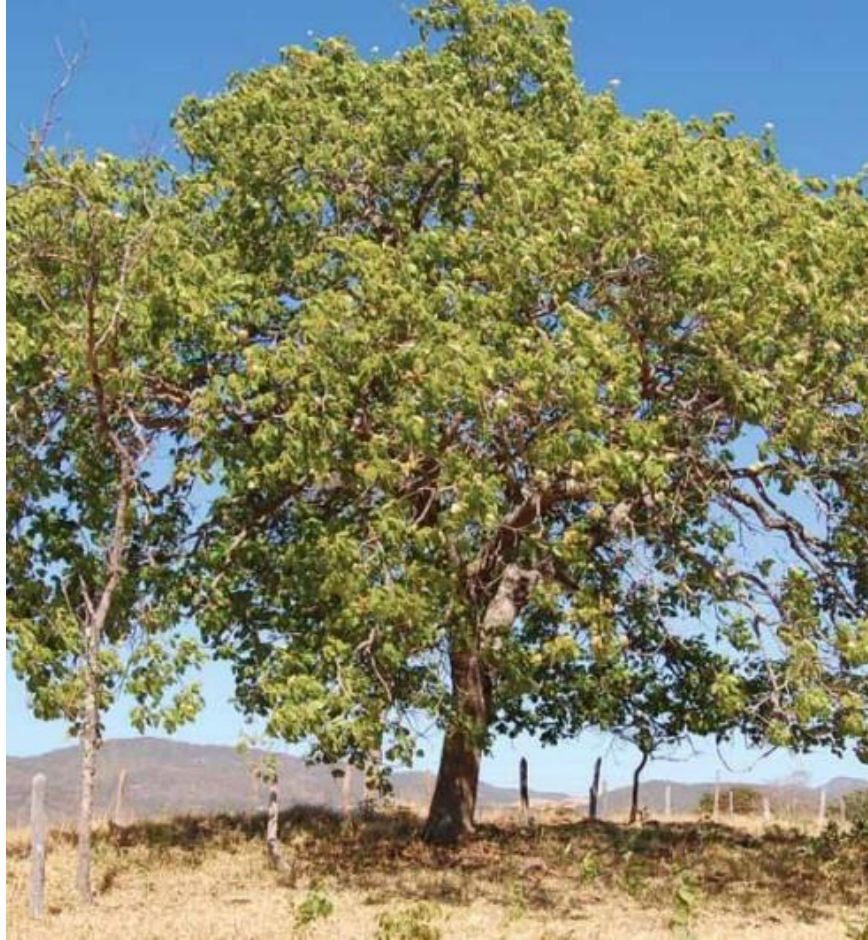
Situação	Uso da Cera
Vômito em crianças	Acender o pavio de cera e passar em volta do corpo.
Mau olhado e inveja	Colocar uma cruz de cera na entrada da casa.
Caça	Ciência não revelada para não atrapalhar o resultado.
Livrar do mal	Levar um pedaço de cera em objetos que a pessoa carrega consigo.

Fonte: A autora, 2021, com base no trabalho de Mota, Pimenta e Ribeiro (2017).

Para melhor entender esse agenciamento das abelhas naquela realidade, considero importante buscar o suporte em Latour (2019): “para indagar sobre o que nos une, podemos contar com as ciências humanas oferecendo aos atores versões múltiplas e *rapidamente* revistas, que nos permitam compreender a experiência coletiva para a qual somos todos arrastados” (LATOURE, 2019, p. 312, grifo do autor). Assim como as sementes, as abelhas agem. Agem e contribuem para uma rede de conhecimento em torno da cera e do mel, que garantem a existência dos Xakriabá como grupo, como aquele grupo que formam. Não fosse assim, eles seriam outros.

A localização da TIX – em pleno cerrado – faz com que certos elementos característicos desse bioma se revelem como atores. Assim, não posso deixar de trazer para o meu laboratório o pequi, um elemento que, reconhecidamente, faz-fazer nessa região. Segundo Oliveira e Scariot (2010), em publicação da Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia sobre boas práticas para manejo sustentável do pequi, o cerrado é o segundo maior bioma brasileiro, ocupando 24% do território nacional. O manual descreve o pequizeiro como uma árvore de médio porte, conforme a Figura 18.

Figura 18 - Pequizeiro



Fonte: Manual de boas práticas p. manejo do pequi (OLIVEIRA e SCARIOT, 2010, p. 17)

O referido manual descreve também as folhas, flores e frutos do pequizeiro, como pode ser observado na Figura 19. As folhas parecem possuir três dedos no final do ramo, com pequenos pelos nos dois lados. As flores são brancas/amareladas e reunidas em cachos. O pequi pode variar de 30 a 400g de peso, de 6 a 14 cm de comprimento e de 6 a 10 cm de diâmetro.

Sobre o fruto do pequizeiro, Oliveira e Scariot (2010) afirmam que

PEQUI é uma palavra que vem da língua indígena tupi, onde “py” significa pele e “qui” espinhos, por causa dos pequenos espinhos no caroço. O nome popular das plantas varia de região para região, porém o nome científico é sempre o mesmo e escrito em latim, para que as pessoas de diferentes lugares possam saber de qual planta estão falando. Existem vários tipos de pequi, mas o pequi mais comum do Cerrado é chamado de Caryocar brasiliense. Este nome refere-se a caroço (“caryon” significa núcleo ou caroço), dentro do fruto grande e redondo (“kara” quer dizer cabeça), e que ocorre amplamente no Brasil (“brasiliense” significa originário do Brasil) (OLIVEIRA e SCARIOT, 2010, p. 17).

Figura 19 - Folha, flor e fruto do pequizeiro



Fonte: Manual de boas práticas para manejo do pequi (OLIVEIRA e SCARIOT, 2010, p. 19)

O manual descreve que, no norte de Minas Gerais, os pequizeiros cujos troncos possuem mais de 25 cm de diâmetro produzem mais frutos do que as árvores de tronco mais fino. Assim, um pequizeiro produz, em média, 110 frutos a cada processo de floração/frutificação, podendo chegar a 420.

Nesse sentido, começo minha investigação de formiga sobre esse ator tão importante, a partir do trabalho de Silva, Santos e Santos (2017).

Os autores relatam a importância do pequi para aquele grupo, pois, além de ser um alimento tradicional dos Xakriabá, é fonte de renda e sobrevivência para

muitas famílias. Com possibilidade de uso culinário e medicinal, o pequi tem sua polpa consumida e, de sua castanha, podem ser feitos paçoca e óleo.

A tradição dos versos daquela região é trazida a este TCC, quando os autores relatam que

O pequi é um fruto
Que se tornou tradicional
Na alimentação, na culinária
E também no uso medicinal...

Foi no passado dos nossos velhos
Fonte de sobrevivência
Atualmente temos algumas práticas
Tem interferido também na nossa vivencia...

Tem feito o uso do pequi
Também em forma de conservamento
Na aldeia Caatinguinha
Já faz 2 anos de armazenamento...

Os conhecimentos são articulados
Isso tem sido um aprendizado
Não só a conserva do pequi
Mais outros frutos tem armazenado...

Para uso da comunidade
E também para a comunidade-escolar
Tem contribuído e ajudado a escola
Nos conhecimentos tradicionais avançar...

A influência dos alunos é grande
Em todo movimento está presente
A colaboração de cada um
Nunca ficaram ausentes...

Percebemos a contribuição dos alunos
Da base até a arquitetura
Junto estamos somando
Essa é nossa cultura...

A cultura de preservar
Sempre vai existir com dedicação
A riqueza dos frutos
Isso não abrimos Mão...

Principalmente do pequi
Que frutifica um tantão
Alimentamos muito bem
Na nossa comunidade é costume e tradição...

Na culinária não falta
Não falta na refeição
É a resistência dos Xakriabás
Que sobreviveram alimentando então...

Nossos antepassados
Esse fruto muito se vendia
A abundância que antes tinha

Muitos pratos se colhiam...

Ao romper da madrugada
No caminho pra cidade prosseguia
Tocando um jeguinho à frente
Muita vez cantando uma melodia...

Alegremente sua venda ou troca
Por outros produtos recebia
Nossos familiares é a prova disso
Com esse trabalho nos sustentaria...

O pequi não só alimentava
Outros produtos produziam
Como o óleo do fruto e da castanha
E o sabão que muitos fazia...

Atualmente só algumas pessoas produzem
Mais muitas tem o conhecimento
As práticas estão adormecidas
Pra realizar o desenvolvimento...

O pequi até hoje gera renda
Com pequena evolução
O extrativismo acontece
Sendo assim o processo da conservação...
(SILVA, SANTOS e SANTOS, 2017, p. 30)

É possível observar e aprender com esses versos a presença do pequi na realidade daquele povo, apontando para uma existência comum entre esse fruto e os Xakriabá – natureza-cultura se revelando.

Outro trabalho que aborda esse assunto é o de Silva (2017). Nele, a autora faz um relato de uma queimadura sofrida por ela na infância, e que a professora (não indígena) recomendou que a família levasse a um médico – que não havia na região. O pai a levou ao médico a cavalo no município de Itacarambi, mas o medicamento prescrito não agiu. A mãe dela, então, fez uso de óleos naturais – principalmente do óleo de pequi, e hoje, ela não possui sequer cicatriz.

Nesse sentido, a autora cita a importância da ciência Xakriabá:

a ciência é preservada, ciência não pode ensinar por ser dos encantados, que acontecem nas horas mortas no meio da noite. Por exemplo, uma água corrente no riacho, meia noite ela para de correr, nesta hora mesmo o vento não venta. Mas poucos conseguem ver, só quem acredita nos encantos da natureza, dos animais podem ver uma parte disso. Pode ser que mesmo sendo a mesma coisa e duas pessoas vendo na mesma hora, elas enxergam de diferentes formas os conhecimentos que dizem respeito à nossa alimentação, saúde, religião, moradia e tudo de essencial para vivermos bem na aldeia. Enfim sabedoria, crenças, conhecimento e ciência estão aí no nosso meio para ajudar a revitalizar nossa cultura. Pois a ciência está em quase tudo no nosso dia-a-dia, mas poucos sabem e veem

em como deve ser vista. São inexplicáveis as ciências (SILVA, 2017, p. 37, grifos da autora).

Interessante que, nesse momento do trabalho, eu relutei se deveria seguir. Explico. Os óleos só podem ser produzidos na lua crescente, caso contrário, o processo não é bem sucedido. Além disso, pessoas que nasceram em uma quinta ou sexta-feira não podem produzir ou mesmo presenciar a produção de óleo. Eu nasci em uma quinta-feira. Nesse sentido, é importante retomar o trabalho de Branquinho (2007) sobre as ervas. A autora afirma que “assim como o corpo e o espírito são indissociáveis e a natureza da doença é dupla – material e espiritual –, também as ervas são *medicinais e mágicas*” (BRANQUINHO, 2007, p. 51, grifos meus). Os óleos, assim como as ervas, têm seu uso medicinal, sem perder seu lado encantado. Apesar de não estar produzindo ou presenciando a sua produção, sinto a necessidade de pedir licença para seguir meu mergulho neles.

Os óleos naturais, segundo o trabalho de Silva (2017), são remédios, fazem parte da alimentação e são utilizados na limpeza corporal. O quadro 15 descreve alguns usos dos óleos relatados pela autora.

Quadro 15 - Óleos e banhas naturais da Aldeia Sumaré III e seus usos

Óleos	Usos
Mamona	Cuidar do umbigo de recém-nascido; prevenir de inflamação do útero no pós-parto; cicatrizar feridas; acender o candeeiro.
Pequi	Curar gripe; aliviar dores musculares; cicatrizar feridas; preparar alimentos.
Banha de Galinha	Curar gripe; tratar a queda de cabelos; temperar a galinha.

Fonte: A Autora, com base no trabalho de Silva (2017), 2021.

Silva (2017) esclarece que o uso dos óleos naturais tem sido menor atualmente devido a dificuldades de acesso a algumas matérias-primas, assim, o uso de produtos industrializados é uma realidade na região, mas que o conhecimento sobre esses óleos é fundamental para a existência do povo. Nas palavras da autora, que, como em quase todos os TCC's da FIEI, realizou seu estudo por meio de entrevistas:

Observei nas falas de todos entrevistados como eles destacam a importância do conhecimento que cada um tem dos produtos naturais, se tornando um incentivo para usar esses produtos, mas que hoje os produtos

naturais são menos usados por causa do difícil acesso às matérias-primas. Mas, apesar disso, todos entrevistados defendem nossos conhecimentos tradicionais por ser conhecedores dos mesmos. Eles falam também que no tempo dos produtos industrializados podemos estar usando os dois juntos (SILVA, 2017, p. 42).

A indissociabilidade entre natureza e cultura vista no pequi, nos óleos e em outros trabalhos, se revela também no TCC de Sheila Oliveira (2017). Com o objetivo de deixar um material para as escolas da terra indígena, a autora realiza um estudo sobre a seca na região da Lagoa da Aldeia Tenda Rancharia. A região, procurada por muitos viajantes na época das festas de São João, inspirou a autora do TCC a jogar alguns versos:

Acampavam na beira da lagoa
Debaixo de um pé de juá
Muitos faziam festas ali
Até o sol raiar
Eles gostavam do local
Para apreciar a beleza do lugar.

Era uma viagem muito longa
e não tinha preocupação
os viajantes vinham para a festas junina
na cidade de São João faz missões
(Versos escritos por Sheila Oliveira, 2017, a partir das entrevistas realizadas em seu estudo sobre a Lagoa da Aldeia Rancharia)

O TCC de Sheila Oliveira aponta para a noção de que aquele povo era também a Lagoa, que garantia a sua existência, pois a água era abundante e permitia àquele grupo lavar suas roupas, vasilhas, tomar banho, beber, cozinhar, irrigar plantações, além de garantir que os animais não passassem sede. Curioso perceber que a autora descreve que coxos de madeira eram utilizados para não deixar resíduo de sabão ou alimentos das vasilhas na água da Lagoa.

Nas palavras da autora,

A lagoa era a fonte de abastecimento para a comunidade, parecia um rio, sua água era bem limpa não tinha lixo ao redor, era preservada. Nas aldeias do Território Xakriabá tem riachos, nascentes, minas, brejos, etc. Eles não secavam. Permaneciam cheios o ano todo. Por não ter água encanada na aldeia usavam as bacias de água que havia na aldeia para pegar água. Todos usavam da água com o pensamento de não a poluir. Existia muitos peixes e muitas variedades de pássaros que habitavam na lagoa. O lugar além de ser lindo era encantado, segundo as pessoas entrevistadas, por seres como sereia, caboclo d' água e outros (OLIVEIRA, Sheila, 2017, p. 13)

Esses encantos, segundo Sheila Oliveira, desapareceram quando a Lagoa secou. Isso me remete à controvérsia descrita neste trabalho sobre Iaiá Cabocla no capítulo 1, e me faz pensá-la de outro modo: a existência dessa Lagoa é que fazia com que o lugar fosse encantado ou o lugar era encantado por causa da existência da Lagoa?

Sobre essa questão que envolve as chuvas e a seca, é importante esclarecer que o período chuvoso na região está compreendido entre novembro e março. A autora relata que os mais antigos têm uma ciência para saber se vai chover ou não – o que me remete ao filme já citado “Para onde foram as andorinhas” (2016) – os sinais da natureza são observados: a lua, as cigarras, as andorinhas. Como as chuvas diminuíram, os riachos e as lagoas secaram já em duas ocasiões: 1973 e 2015. Além disso, grandes áreas de desmatamento – a região foi ocupada por grupos não indígenas também – fazem com que, quando chova, os resíduos sejam despejados nas águas, conforme a Figura 20.

Figura 20 - Acúmulo de lixo no entorno da Lagoa de Racharia



Fonte: Sheila Oliveira, em seu TCC, 2017, p. 30.

Desmatamento, erosão, queimadas, degradação do solo, águas contaminadas desde suas nascentes: há, assim, demanda por projetos de revitalização. No final de 2015, uma parceria entre as lideranças, a comunidade, a UFMG e a prefeitura de São João das Missões levou à construção de um projeto,

enviado à Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), aprovado em pouco tempo, e que direcionou os trabalhos à limpeza da Lagoa, seca, conforme a Figura 21.

Figura 21 - Projeto de limpeza 2015 realizado na lagoa de Rancharia



Fonte: Foto de Wandersom Xakriabá, publicada no TCC de Sheila Oliveira, 2017, p. 35

Além do projeto de limpeza, a autora relata um projeto de reflorestamento elaborado pela AIXABP, que envolveu dezesseis nascentes na TIX. Um projeto de limpeza da lagoa e um projeto de reflorestamento aliado a uma forte chuva no final de janeiro de 2016 encheu a lagoa, que se tornou uma outra realidade para a região, conforme a Figura 22. Realidade essa que se tornou uma “novidade” para muitos jovens e crianças, que não conheciam a lagoa limpa e em condições de atender à comunidade. E se tornou um campo para atividades de Educação Ambiental, segundo a autora.

Figura 22 - Lagoa Cheia em 2016



Fonte: Foto: Anderson Xakriabá, publicada no TCC de Sheila Oliveira, 2017, p. 39.

Neste momento, retomo Latour (2020), quando o autor afirma que “se a angústia é tão profunda, é porque cada um de nós começa a sentir o solo ruindo sob os pés. Descobrimos, mais ou menos confusamente, que estamos todos migrando rumo a territórios a serem redescobertos e reocupados” (LATOURE, 2020, p. 14). O projeto de limpeza da lagoa e reflorestamento de nascentes mostra exatamente essa reocupação de espaços que se fazem vitais. A ameaça constante criada pelas ocupações humanas, pelo desmatamento, por atuações sobre elementos dos quais esses humanos se percebem separados, levou a uma situação limite, de “solo ruindo”, de fim de mundo. A noção de que aquele povo é também aquela lagoa e tudo o que ela representa como vida para o grupo, e como parte de uma rede que inclui a vegetação, os animais, a irrigação e tudo mais, é que permitiu a (re)descoberta e (re)ocupação dessa lagoa, apontando para indissociabilidade entre o que se chama de natureza (não-humanos) e culturas (humanos).

Assim, continuando minha investigação de formiga, é fundamental trazer para esta tese o que mais alguns trabalhos me revelaram. Mota (2018), ao fazer um estudo sobre os impactos da poluição no Rio Peruaçu, traz elementos que vão ao encontro da tal sensação de solo ruindo sob os pés, que fala Latour (2020).

O rio Peruaçu nasce fora da TIX e passa pelas Aldeias Dizimeiro, Peruaçu, Vargem Grande, atravessa o Parque Nacional Cavernas do Peruaçu até desaguar no São Francisco. Muito afetado pelas queimadas, há suspeitas de que suas águas estejam contaminadas por esquistossomose e agrotóxicos provenientes de plantações de eucalipto vizinhas ao rio e à TIX. A autora realizou entrevistas para analisar a percepção das pessoas sobre o Rio, e aponta que os mais velhos descrevem um rio que não existe mais. Atualmente, a seca é o maior problema. As queimadas realizadas nos brejos fizeram com que muita areia fosse despejada no canal do rio, o que fez diminuir o volume das águas. Desse modo, há impactos em outros setores, como por exemplo, no artesanato: há muita dificuldade em conseguir matéria-prima do buriti para a realização deste trabalho, que foi fonte de renda para muitas artesãs da aldeia. Assim, pode ser visto que há uma relação entre natureza (o rio, o buriti) e a cultura (o artesanato produzido por humanos daquele lugar), relação essa que, devido ao problema ambiental, encontra-se em desequilíbrio.

O trabalho de Barros (2019) faz um relato parecido, mas em relação ao Córrego Riacho do Brejo, ora perene, hoje intermitente devido às queimadas e à consequente seca.

Sousa (2018) investigou as mudanças climáticas na terra indígena e, mais uma vez, cita a diminuição das chuvas como causa da dificuldade para o plantio da roça ou para a criação de animais. Com pouca reserva de mata na TIX e com águas muitas vezes impróprias para consumo humano, o grupo recorre a cisternas, poços artesianos ou água de chuva que cai dos telhados armazenada em caixas d'água. O autor relata que no passado comprava-se menos porque produzia-se mais. O dinheiro não era tão necessário. Hoje, devido à seca, essa situação mudou.

Outro trabalho que relata a seca é o TCC de Oliveira (2019). Ao investigar os impactos das transformações do Meio Ambiente na fauna e na flora da TIX, a autora destaca a importância do tempo das águas para a região, e dá um exemplo do que ocorre com a árvore do xixá (Figura 23), planta típica do Cerrado, que pode chegar a medir algo em torno de vinte metros de altura, quando passa pelo período de seca e pelo período das chuvas.

Figura 23 - Árvore do Xixá no período de seca e nas chuvas



Fonte: OLIVEIRA, 2019, p. 23.

Já o TCC de Ribeiro (2019) aborda um tema que causou muita curiosidade: a pecuária. Trata-se do único TCC, entre tantos, que realizou um estudo desse tipo e o autor explica que a pecuária não é uma tradição indígena, pois esses povos vivem da caça. Com a diminuição da caça, a pecuária foi incorporada pelo grupo. Ribeiro destaca que esta atividade incentiva o desmatamento e a degradação das nascentes e dos rios, traz danos ao meio ambiente, mas é a fonte de renda de muitas famílias. A questão é: como conter o desmatamento, recuperar as áreas

degradadas e constituir uma pecuária sustentável? Entendo que seria necessário o entendimento de que a degradação ambiental levou à necessidade de adaptação desse povo à pecuária, visto que a caça se tornou mais difícil. Foi criado um ciclo problema ambiental – menos caça – pecuária – mais danos ambientais do qual é preciso sair.

Seguindo a ideia que move esta seção, é fundamental mergulhar no TCC de Araújo (2020), trabalho em que o autor se propôs a fazer uma cartografia sonora e imagética das dimensões naturais e culturais na TIX. Este trabalho torna muito clara essa noção de que há uma natureza-cultura Xakriabá.

O autor realiza seu trabalho a partir de sons provenientes das orações (Figura 24), da festa de São João (Figura 25), dos cantos, das loas, dos chamados (“Oh, dica”). Como sons naturais, Araújo busca diálogo com pássaros, cavernas e grutas, chuva, enchente do riacho. O autor traz ainda sons da tecnologia humana, como fogos, o carro de boi, o pilão, o trabalho na roça.

Figura 24 - Xakriabá em oração



Fonte: Foto: Edgar Kanaykō, 2016, publicada no TCC de Araújo (2020, p. 23)

Figura 25 - Festa de São João



Fonte: Foto: Edgar Kanaykō, 2016, publicada no TCC de Araújo (2020, p. 24)

O trabalho de Araújo (2020) contribui grandemente para essa noção de que natureza(s) e cultura(s) não se separa(m). Por meio dos sons é possível perceber essa não separação de forma mais clara. Nós podemos facilmente reconhecer os ruídos e silêncios das casas onde moramos porque fazem parte daquela realidade. Do mesmo modo, os sons da Aldeia se revelam humanos, não-humanos, inseparáveis. Uma única coisa porque um som é também o outro.

Dentro dessa lógica do mergulho e dos passos de formiga nos textos dos estudantes Xakriabá da FIEI, a seguir será apresentada uma ideia de rede sociotécnica revelada por esses trabalhos. Essa rede de conhecimentos que compõe a realidade Xakriabá e que produz a noção de que esse povo é único e múltiplo.

5.2 A rede sociotécnica dos saberes Xakriabá: como humanos e não-humanos se relacionam na realidade apresentada pelos textos

A imersão realizada nos textos dos cursistas Xakriabá da FIEI me revelaram muitos atores que fazem-fazer aquele grupo. As associações que se apresentam compõem a realidade Xakriabá e a produção de conhecimento sobre essa realidade. Assim, inicio esta seção retomando o que diz Latour sobre este termo, tão característico da ANT:

Associação: estende e modifica o sentido das palavras “social” e “sociedade”, as quais são sempre prisioneiras da divisão entre o mundo dos objetos e o dos sujeitos; em vez da distinção entre os sujeitos e objetos, falar-se-á de associações entre humanos e não humanos; o termo recupera, assim, ao mesmo tempo, as antigas ciências naturais e as antigas ciências sociais (LATOURE, 2019, p. 318)

Todos os TCC's que compõem o corpo empírico deste estudo possuem características muito similares: eles descrevem a TIX, apresentam o(s) autor(es), foram realizados a partir de entrevistas com pessoas das aldeias – em geral, os mais velhos. Todos eles associam humanos e não-humanos de formas mais variadas, mas um relato muito comum aos trabalhos é sobre as dificuldades ambientais que a terra indígena enfrenta, principalmente devido à seca, que cada vez se torna mais severa. Tão próximos ao Rio São Francisco, eles experimentam uma escassez de água revelada pelas pesquisas com as quais esta tese se comunica. Compreendo que a água é o elemento central para aquele povo. Os mais antigos falam de um tempo em que havia mais água na TIX. Muitas falas parecem saudosistas, mas percebo que as ações desse grupo se dão em torno desse elemento.

Ao optar por realizar meu estudo à luz da ANT e, ao buscar o entendimento da rede que se revela dentro dos TCC's da FIEI, recorro justamente a um deles para explicar o que se apresentou. O trabalho de Ednaldo Bizerra (2018), ao discutir as relações entre meio ambiente, sustentabilidade e economia, trouxe para mim uma noção de como se organiza a rede na realidade das aldeias. O autor destaca, a partir da água – uma grande preocupação que mobiliza aquela comunidade – o entendimento de como essa rede é tecida, remetendo, inclusive, não diretamente, a diversos TCC's já mencionados neste capítulo.

A TIX está localizada no lado esquerdo do Rio São Francisco, mas a comunidade não tem acesso ao Rio, como foi relatado no capítulo anterior. Ednaldo Bizerra esclarece que a TIX está demarcada de modo que não há fronteira com o São Francisco. Há apenas uma nascente na Aldeia Barreiro Preto, onde corre água o ano inteiro. Além disso, há duas estações bem definidas: a estação de secas e a e chuvas. Ocorre que houve diminuição dessas chuvas, daí viver da caça, da pesca ou da agricultura tornou-se mais difícil para esse povo. E a região sofre com a ação humana (fora e dentro da TIX): a terra ainda se recupera dos tempos de ocupação dos fazendeiros e grileiros.

A água, aqui, se revela como um ator muito importante, que também faz-fazer, indissociada dos humanos. Há relatos dos mais antigos, segundo a pesquisa de Ednaldo Bizerra, de que aquela terra já possuiu muita água. A degradação mais recente – o que inclui as queimadas – afastou os animais e tornou a vida mais difícil, em todas as suas possibilidades. Isso me faz perceber uma controvérsia: a água é um ator importante não porque exista em abundância, mas justamente, porque é escassa. Não é um ator mais importante que os outros, mas sua ausência ameaça a existência desse povo e não pode ser desconsiderado. Ednaldo Bizerra discute a noção de desenvolvimento sustentável – tema sobre o qual discorrerei mais adiante – e fala sobre a ação da escola nessa rede: elas têm produzido viveiros de plantas nativas e organizado plantios nas nascentes e nas próprias escolas.

Além disso – daí destaco a importância deste TCC –, o autor faz um relato sobre Associações formadas na comunidade para mitigação dos problemas causados pela escassez de água: a roça de mandioca comunitária; o engenho de rapadura comunitário; o banco de sementes crioulas/tradicionais; a Casa de Medicina tradicional; a Casa de Cultura e as Mini Casas de Cultura, além da produção de mel comunitária – todos esses, atores já citados na seção anterior. Interessante esses atores se revelarem a partir de uma mobilização que surge da falta de água.

Em matéria publicada no ano de 2011⁸⁹, o Instituto Akatu alertou para o risco de o Norte de Minas Gerais se tornar um deserto em um prazo de vinte anos:

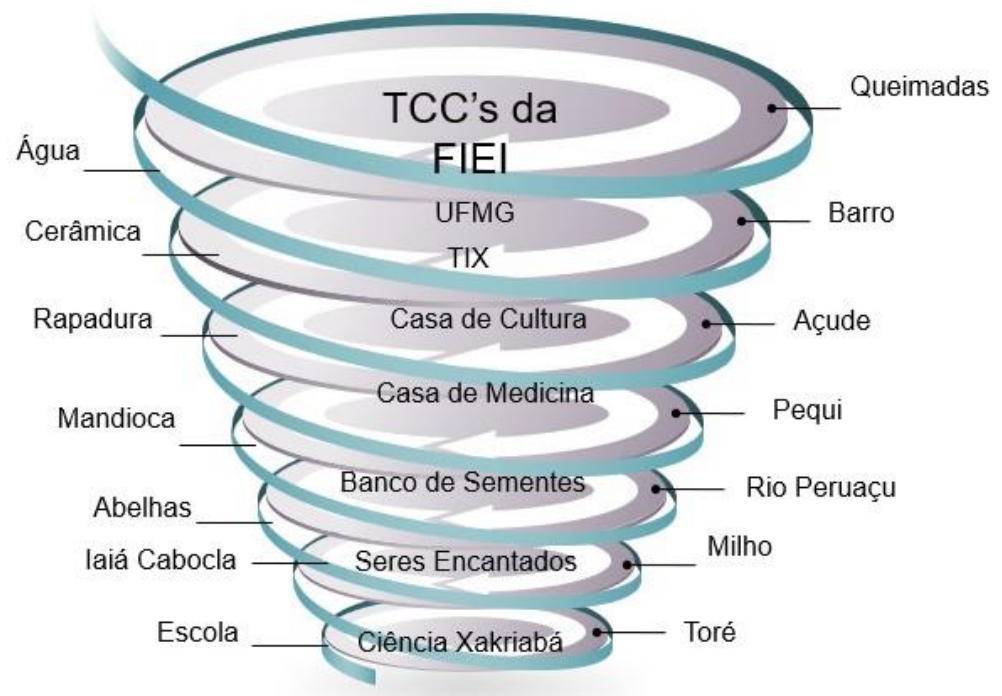
O desmatamento, a monocultura e a pecuária intensiva, aliada às condições climáticas adversas, provocaram o declínio da biodiversidade e empobreceram o solo de 142 municípios do Estado de Minas Gerais. E, se não forem adotadas práticas de produção sustentável na região, um terço do território do Estado pode virar deserto em 20 anos, o que obrigaria 2,2 milhões de pessoas a deixar a região norte do Estado e os vales do Mucuri e do Jequitinhonha (AKATU, 2011).

Dez anos já se passaram, e a situação não parece estar muito diferente de quando o alerta foi dado. A leitura dos textos Xakriabá mostra o tanto que a crise ambiental afeta o grupo, daí meu entendimento de que a água é também um elemento que mobiliza toda aquela realidade, e faz com que ações sejam tomadas por aquele povo para garantir sua existência.

⁸⁹ Cf. <<https://akatu.org.br/se-nada-for-feito-norte-de-minas-gerais-pode- virar-deserto-em-20-anos/>>. Acesso em: 17 out. 2021.

As associações entre humanos e não-humanos reveladas pelos TCC's compõem a rede sociotécnica (Figura 26), que se revela a partir desses textos, ao permitir o entendimento sobre aquele povo, produz conhecimento sobre aquela realidade.

Figura 26 - A rede sociotécnica apresentada pelos TCC's



Fonte: A Autora, 2021.

Descrita teoricamente no capítulo 1 desta tese, a rede traz o entendimento de que os TCC's não foram colocados em um microscópio para ser escolhido um único aspecto deles como "objeto de investigação", porque os TCC's revelam a realidade dos elementos não-humanos por eles apresentados e que compõem a humanidade daquele povo porque agem sobre eles. Além disso, a própria associação que existe entre os Xakriabá e os TCC's da FIEI mobiliza a realidade das escolas da região. Muitas pesquisas foram realizadas especificamente para se tornarem materiais didáticos nas escolas indígenas. A ciência Xakriabá faz parte do processo educativo de seu povo, diferente de nós, não indígenas, que vivemos uma sociedade pautada pela necessidade de comprovação científica dos laboratórios assépticos para os fenômenos que experimenta.

A busca pela desierarquização de saberes é uma das propostas de um trabalho ANT. Assim, recorro a Branquinho e Lacerda (2017), quando as autoras afirmam que

Se o conhecimento produzido pelas sociedades que têm a ciência como instrumento de leitura do mundo é de mesma natureza que aquele produzido pelas sociedades que não possuem tal instrumento – isto é, se nenhuma delas separa a natureza da cultura – então, não há razão, fundada na epistemologia, que justifique a hierarquia entre os saberes. Esta forma de conceber a ciência – híbrida de natureza e cultura como são outras formas de conhecer – pode fundamentar a escolha por soluções de problemas reais em todos os campos da vida humana, do ambiental ao educacional, da saúde à engenharia e, assim, se traduzir em um modo particular de se conceber ciência, de fazer pesquisa e interagir, a partir dela, com as demandas sociais (BRANQUINHO e LACERDA, 2017, p. 53)

Aprender com os saberes indígenas pode ser também uma forma de, como diz o Krenak, “adiar o fim do mundo”, ou melhor, de causar o fim de um mundo que especializa, que separa, que cria hierarquias de saberes. Como docente da educação básica, tenho participado das discussões sobre a implantação do Novo Ensino Médio, e percebo essa hierarquia, que já era acentuada em termos de carga horária. Muitos debates sobre esse assunto têm acontecido, e é possível perceber que, sob uma ideia difundida de protagonismo dos estudantes para escolha de seus itinerários, há os saberes “eleitos”, colocados em posição hierarquicamente superior a outros. Aprender a partir da noção de rede e aprender com os saberes indígenas – que trazem essa mesma noção implícita em seu pensamento e modo de viver – pode ser uma tentativa de superar esse modo de pensar que compartimenta e que nos trouxe à crise ambiental e epistemológica na qual nos encontramos.

A seguir, e finalizando este trabalho, apresentarei uma proposta de discussão em Educação Ambiental (agora sem parênteses ou aspas) à luz da ANT e em diálogo com os saberes dos povos indígenas, buscando a superação da dicotomia ser humano x natureza e dialogando com outras ciências.

5.3 Povos tradicionais e educação ambiental: uma proposta à luz da ANT

No capítulo 2 desta tese, apresento um breve paralelo entre a Educação Indígena e a Educação Ambiental. Meu mergulho na temática indígena a partir do olhar da ANT me fez perceber que, por mais dialógico que o processo educativo se proponha a ser, a Educação Ambiental – tema frequentemente discutido em minhas aulas – cai em armadilhas modernas que especializam e que designam ao mesmo

ser humano que destrói, a missão de salvar, dentro de um discurso do “desenvolvimento sustentável”. Mas como esse humano pode salvar se repetir práticas dentro da mesma lógica que levou à degradação?

A pandemia da Covid-19, que levantou inúmeras discussões sobre o nosso modo de vida, trouxe uma ameaça próxima e real à nossa existência. Em entrevista ao jornal britânico *The Guardian*, em janeiro deste ano⁹⁰, a primatóloga Jane Goodball afirma que

Talvez a Covid tenha dado um empurrão que vai fazer a diferença. A lição mais importante dessa pandemia é que precisamos de uma nova relação com a natureza e com os animais. Nosso desrespeito aos animais criou condições para o surgimento de doenças zoonóticas (...) Em torno de 75% das novas doenças em humanos são zoonóticas (Tradução da Autora).

O modo como temos lidado com as questões do planeta nos levaram a mais essa crise. E como sair dela e evitar novas pandemias? A continuação dos fenômenos que nos conduziram ao recente – e ainda existente – risco, nos conduzirá a novas e imprevisíveis ameaças. Buscamos desesperadamente a solução na Ciência, com vacinas e remédios que pudessem impedir, minimizar e curar a Covid. Mas o que fazer para evitar passarmos por tudo isso novamente? Assim, recorro mais uma vez a Latour (2019), quando o autor fala que

Se menos Ciência for necessária, será preciso contar mais muito mais com as ciências; se menos fatos indiscutíveis forem necessários, muito mais pesquisa será necessária; se menos qualidades primeiras forem necessárias, muito mais experimentação coletiva sobre o essencial e o acessório será necessária. Ainda aí, peço uma minúscula concessão: que se estenda a questão da democracia aos não humanos (LATOURE, 2019. P. 310)

Volto ao meu diário de bordo para trazer um exemplo de como estender a questão de democracia aos não-humanos: a Nova Zelândia, em 2017, concedeu “personalidade jurídica” ao rio Whanganui⁹¹, venerado pelos maoris. A recente lei desse país considera o rio um ser vivo único, incorporando componentes físicos e

⁹⁰ Cf. Watts, Jonathan. Jane Goodball: ‘Change is happening. There are many ways to start moving in the right way. *The Guardian*, Reino Unido, 3 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/environment/2021/jan/03/jane-goodall-change-is-happening-there-are-many-ways-to-start-moving-in-the-right-way>>. Acesso em: 19 out. 2021.

⁹¹ Cf. France Press. Nova Zelândia concede “personalidade jurídica” a rio venerado por maoris. G1, 16 mar. 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/google/amp/natureza/noticia/nova-zelandia-concede-personalidade-juridica-a-rio-venerado-por-maoris.ghtml>>. Acesso em: 31 out. 2021.

metafísicos, ou seja, reconhecendo que se trata de um rio sagrado para o povo maori, e dá, inclusive, garantias de defesa legal, caso haja necessidade.

Realizei neste estudo um diálogo com o povo Xakriabá, tão afetado pela falta de chuva, pela escassez de alimentos, mas que encontram, em elementos não-humanos, fatores que os agregam e os fazem ser quem são e seguir. O entendimento daquele povo, não de pertencimento, mas de que eles são, por exemplo, o barro que molda suas casas, que faz sua cerâmica, o entendimento de que eles são o córrego, de que a Casa de Medicina não é apenas uma construção, mas um espaço dos seus saberes e que, conseqüentemente, também são povo Xakriabá, é que pode nos ensinar a buscar um outro caminho para escapar de novas pandemias ou ameaças.

Importante relembrar aqui a fala de Ailton Krenak citada no primeiro capítulo: os indígenas estão resistindo há quinhentos anos. A pandemia mostrou que, por termos chegado ao ponto em que chegamos, pouco olhamos e nada aprendemos a resistir com eles ao longo desse tempo. Mas ler, ouvi-los, aprender o que eles têm a nos ensinar, pode ser um caminho, não apenas em tempos de pandemia. Trago, assim, as palavras de Davi Kopenawa (2015):

Antigamente, os brancos falavam de nós à nossa revelia e nossas verdadeiras palavras permaneciam escondidas na floresta. Ninguém além de nós podia escutá-las. Então, comecei a viajar para que as pessoas das cidades por sua vez as ouvissem. Onde podia, espalhei-as por suas orelhas, em suas peles de papel e nas imagens de sua televisão. Elas se propagaram para muito longe de nós e, ainda que acabemos desaparecendo mesmo, continuarão existindo longe da floresta. Ninguém poderá apagá-las. Muitos brancos agora as conhecem. Ao ouvi-las, começaram a pensar: 'Foi um filho dos antigos habitantes da floresta que nos falou. Ele viu com seus próprios olhos os seus parentes arderem em febre e seus rios se transformarem em lamaçais! É verdade! (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 389)

Ingressei no doutorado com um projeto ancorado em teorias que separam o sujeito do objeto, acreditando que, com meu trabalho, eu daria voz a um povo, reforçando a ideia de que uma tese teria esse poder. Optei por seguir os atores. Quando cheguei à FIEI, aprendi que aquele grupo fala há muito mais tempo do que eu imaginava.

Em investigação sobre a luta pela terra durante a ditadura militar⁹² a partir do ponto de vista do povo Xakriabá, Fernandes (2020) afirma que

Ao escrever ‘com’ indígenas e com o povo Xakriabá certamente não o faço porque penso que a ele precise ser dada ‘voz’. Muito de nossa colonialidade, enquanto instituição acadêmica, se traveste de paternalismos diversos, por vezes alcunhados de “colaboração”. Assim, consciente, como vimos no decorrer da tese, de que o povo Xakriabá desenvolve movimentos próprios e diversos relacionados às produções de contranarrativas às histórias coloniais, escrevo “com” o povo Xakriabá, apostando nos aprendizados que os povos indígenas podem provocar ao mundo e à historiografia não indígena (FERNANDES, 2020, p. 295).

Nesse sentido, Branquinho e Lacerda afirmam que

Esse enfoque antropológico – o que o Outro mostra de mim? – associado à noção de cuidado, ao pesquisar com e não sobre o Outro, é muito característico de uma percepção que pretende capturar a complexidade, com generosidade, ética, sensibilidade e cuidado com aquilo que se estuda (BRANQUINHO e LACERDA, 2017, p. 61)

Realizei um estudo com o povo Xakriabá, a partir de seus textos, que me permitiram fazer um relato sobre a realidade que eu pude observar. Trabalhos que visam às escolas. Textos que recorrem aos mais velhos, chamados por Ribeiro (2019), em seu TCC, de “livros vivos”. “Livros” carregados de ciência e que muito têm a ensinar. Eles resistem há tanto tempo a invasões, à seca, a tantos fins de mundo... Por que não podemos aprender com eles?

Guimarães (2013) fala sobre o paradoxo da Educação Ambiental: “mais Educação Ambiental não está correspondendo a uma sociedade que degrade menos o meio natural. Parece que essa EA não está sendo eficaz para enfrentar a crise socioambiental que vivenciamos” (GUIMARÃES, 2013, p. 15). Seguimos fazendo uma Educação Ambiental que dicotomiza e hierarquiza. Por que não pensar um outro modo de fazer essa EA a partir de associações e da noção de rede? Por que não aprender com os povos originários, que garantem a existência da floresta? Bensusan (2019) afirma que “os saberes locais são geralmente muito profundos em relação aos recursos naturais de um espaço físico específico” (BENSUSAN, 2019, p. 28). O debate sobre Educação Ambiental é cada vez maior, mas pouco eficaz – seja pela linguagem, pelo modo de ser, pelos temas que discute. A aproximação com a ciência, com os saberes indígenas e com a noção de que natureza e cultura são

⁹² Periodizada pela autora entre 1964-1988. Cf. Fernandes (2020).

indissociáveis pode ser um caminho para nos afastar de novas situações que sigam colocando nossa existência em risco.

Para finalizar este capítulo, volto a Ailton Krenak (2020a):

Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por um mundo utilitário. Os povos nativos resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e, na maioria das vezes, são tratados como loucos. Escapar dessa captura, experimentar uma existência que não se rendeu ao sentido utilitário da vida, cria um lugar de silêncio interior. Nas regiões que sofreram uma forte interferência utilitária da vida, essa experiência de silêncio foi prejudicada (KRENAK, 2020a, p. 111-112)

Ouvir as falas indígenas no processo de Educação Ambiental pode ser um caminho para entendermos como chegamos à crise e encontrar um meio de sair dela. Vivemos presos ao conceito de “desenvolvimento sustentável”, como se fosse um mantra, mas que desenvolvimento? Recorro, então, ao mesmo Krenak:

o mundo possível que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, pode ser bom. Eles [os brancos] ficam horrorizados com isso, e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se ‘civilizar-se’ fosse um destino. Isso é uma religião lá deles: a religião da civilização. Mudam de repertório, mas repetem a dança, e a coreografia é a mesma: um pisar duro sobre a terra. A nossa é pisar leve, bem leve (idem, p. 112-113).

O entendimento de que estamos repetindo práticas que nos conduziram à crise que ameaça a nossa própria existência é um modo de mudarmos e buscarmos outro(s) caminho(s). Talvez tenha chegado a hora de tirar os óculos com os quais enxergamos essa crise até o momento, nos assumirmos como formigas e passar a olhar bem de perto para a realidade que se apresenta e as possibilidades que podem emergir.

Os limites impostos pelos prazos para a realização do doutorado impõem outros limites à pesquisa. Ela termina quando estamos prontos para começá-la. Como diz a canção, “a abelha fazendo mel, vale o tempo que não voou”⁹³. Para voar, é preciso tempo. O tempo de voar não é o tempo de fazer mel. Outros trabalhos virão. Abelha e formiga, indissociáveis, apontam que o caminho está aberto.

⁹³ Cf. a canção **Amor de Índio**, de Beto Guedes (1978).

CARTA AOS EDUCADORES XAKRIABÁ

*“Certeza, certeza de verdade, ninguém tem”
(Graciliano Ramos, 2001, p. 137).*

Caros educadores Xakriabá:

Escrevo a vocês no momento em que caminho para o final desta tese, pensada e escrita tendo seus textos como inspiração e como parceiros. A pandemia da Covid-19 impediu que eu fosse à UFMG durante os períodos de etapa intensiva, conforme eu planejava, e isso me fez refletir em relação aos meus planos, afinal, ingressei no doutorado com um projeto que foi modificado e essa modificação precisou se adaptar à realidade imposta pelo coronavírus. Esse vírus se tornou um ator que mobilizou nossas vidas nos últimos vinte meses, ditando o que era possível fazer e o que não seria permitido.

Passei esses últimos meses isolada num apartamento com minha família, imersa em seus textos, na luta diária pela sobrevivência. Repeti mil vezes: “precisamos sair vivos dessa”. Quando fomos contaminados aqui em casa, tive muito medo. Como na espiral, me afastei da tese, voltei, me afastei, mas consegui chegar aqui. Mexendo em meu diário de bordo, encontrei uma pequena anotação que fiz, pouco antes da pandemia. Eu fui ao cinema com meus filhos e anotei em meu diário a fala do personagem principal do filme, curiosamente, um médico que conversava com animais⁹⁴: “aceite o desconhecido e as respostas serão reveladas”. Realizei meu trabalho do modo que foi possível, dentro das limitações que se apresentaram. De repente, o mundo acabou. Não esperávamos por isso e nós, brancos, não nos preparamos para essa situação. Por isso, posso afirmar que, com seus trabalhos, aprendi sobre incertezas e sobre sobrevivência. Vocês já passaram por alguns fins de mundo e resistiram. Isso mostra o tanto que temos a aprender com vocês.

Procurei esclarecer ao longo da tese, mas é sempre interessante repetir: vocês e seus TCC's não foram objetos, mas atores, que tornaram este estudo possível. O encontro com seus textos se deu dentro da minha prática de ser formiga e sair olhando de perto tudo o que dizia respeito à temática indígena, mais especificamente, sobre seu povo. Foi um encontro inesperado, confesso, mas o percurso me permitiu criar uma coleção de materiais sobre a temática que envolve a

⁹⁴ Cf. **Dr. Dolittle**. Direção: Stephen Gaghan. Estados Unidos da América, 2020. 106 minutos.

sua realidade, materiais esses que me acompanharam até aqui, e que seguirão comigo, afinal, me sinto ainda em formação, mas já uma formiga.

Logo que comecei a pesquisa, eu me perguntei: Ciência e saberes/fazeres tradicionais caminham juntos? Existe a natureza em um lugar e os humanos em outro? Realizar meu estudo com seus textos e à luz do referencial que escolhi me fez entender que há uma outra forma de produzir conhecimento por meio do estudo com saberes tradicionais, compreendendo que não existe uma coisa ou outra, nem uma coisa e outra. Entendi que uma coisa é também a outra. O Xakriabá é o milho, é o pequi, é a abelha, é o rio, é a barriguda. Os relatos que encontrei em seus textos apontam para essa noção de que natureza(s) e cultura(s) são indissociáveis. E mais, que a sua natureza é outra, diferente da noção branca sobre o assunto.

Os materiais produzidos por vocês durante sua formação na FIEI foram feitos para serem utilizados nas suas escolas nas aldeias. Esses materiais respondem à minha pergunta: sim, a Ciência e seus saberes podem se completar, sem hierarquias. Vocês levaram a sua ciência para a universidade, pisando e se firmando naquele território, e todo conhecimento produzido voltou para as aldeias. Os estudos não devem ser realizados para ficar guardados como tesouros. Eles só se transformam em tesouros quando circulam. Quando uma criança ou um jovem tem acesso, na escola indígena, aos materiais que são fruto de seus estudos, de sua experiência dentro e fora da aldeia, de seu diálogo com a universidade, ele se faz e refaz como Xakriabá.

Para os brancos fica a lição de que os abismos dualistas desvelaram crises que se acentuam cada vez mais rapidamente. A pandemia é só um dos sinais, mas há outros: tempestades de areia, calor e frio intensos, animais entrando em extinção. Quem sabe agora, quando o animal ameaçado de extinção somos nós, humanos, consigamos entender a urgência que se faz em mudar? Quem sabe não entendemos a importância de olhar para e ouvir os não-humanos, que nos fazem ser quem somos? E quem sabe mudar não significa aprender com os outros?

Dentre as crises, então, temos essa igualmente revelada: uma crise sobre como construímos conhecimento sobre a realidade!

Como disse, vocês vêm resistindo há tempos, desde a chegada dos bandeirantes às suas terras, mas seguem. A sua terra enfrenta a seca, enfrenta dificuldades, e vocês seguem, ouvindo o que os não-humanos falam para tocar sua existência. E nós, brancos, adultos, precisamos apurar nossa escuta e nossa

percepção. Aprendi com seus trabalhos que a realidade pode ser bem mais bonita que minhas hipóteses.

Vou contar uma pequena história para ilustrar o que quero dizer. Logo que iniciei o doutorado e comecei a mudança em meu projeto, começaram a surgir casos de febre amarela em várias regiões do país. Recorremos à Ciência, claro, e houve uma corrida aos postos de vacinação. Mas o caso que quero partilhar com vocês é outro. Estava em um táxi com meu caçula quando ouvimos no rádio que macacos estavam sendo mortos, pois era creditada aos animais a causa do problema. Meu filho ouviu aquilo e me disse: “os macacos não podem ser mortos. Eles estão nos falando onde existe a doença”. Ele entendeu a necessidade de ouvir os não-humanos, coisa que para vocês é cotidiano e para a sociedade moderna que especializa, que separa, que coloca o humano acima da natureza, é “coisa de índio”, numa tentativa de tornar certas práticas menos importantes. Ao contrário. Vivemos até agora seguindo um caminho que só trouxe destruição. Não seria a hora de mudar a rota? Quem sabe ainda há tempo de aprendermos a ouvir o que a Terra nos fala?

Durante anos vocês foram ensinados por não-índigenas. O reconhecimento de uma educação indígena, dentro de uma escola indígena, com currículo e docentes igualmente indígenas tem sido uma conquista a partir de muitas lutas. Mas o olhar do branco segue distante dessa escola e desse modo de existir. Nesse momento, me lembro do Saramago e faço uma adaptação à sua fala⁹⁵: E se os textos indígenas passassem a ser de leitura obrigatória aos brancos? Seriam eles capazes de aprender (com vocês), já que há tanto tempo os vêm tentando ensinar? Aprender a resistir para existir é o caminho para quem teve sua existência ameaçada há bem pouco tempo.

A universidade onde realizei meu doutorado é um pouco parecida com vocês e eu pude experimentar isso de perto. Logo no meu primeiro ano, devido a uma crise financeira no governo do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ parou. Não havia recursos para seguir. Ouvei repetidas vezes, de pessoas diferentes, falas do tipo: “Você faz doutorado na UERJ? Mas ela não vai fechar?”. Não. Mas muita gente achava que era o fim. Seguimos. A Universidade voltou a funcionar. Mais

⁹⁵ Referência ao livro infantil “A Maior Flor do Mundo”, em que Saramago questiona “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”

recentemente, nova ameaça. O projeto de um deputado propunha, há poucos meses, o fechamento da UERJ. Qual foi a resposta para isso? A Universidade se expandiu e vai ganhar uma nova unidade na Zona Norte da cidade. Assim como seu povo, a UERJ segue. E nossas pesquisas também. O estudo que realizei para esta tese é uma prova disso. E muitos outros virão. A UERJ segue viva, como seus ipês, assim como vocês seguem como tudo o que os faz um grupo.

Iniciei meu trabalho cheia de certezas. Fui deixando essas certezas de lado conforme fui entendendo que se eu as tinha, não havia necessidade de pesquisa. Trabalhei com as incertezas e, como formiga, busquei a colaboração em seus textos. E a única certeza que trago agora é que esse trabalho não se encerra, por isso troquei as “conclusões” ou “considerações finais” por esta carta. Eu precisava me dirigir diretamente a vocês para finalizar este estudo – que possui uma limitação de prazos e tantas outras coisas – e dizer que seguimos. O mundo dessa tese não se acaba aqui. Ela, que nasceu dos seus textos, pode continuar em outros trabalhos que porventura surjam a partir desse estudo. Que venham novas formigas!

Com respeito e admiração.

Rio de Janeiro, outubro de 2021.

Formigas

*Não precisei de ler São Paulo, Santo Agostinho,
São Jerônimo, nem Tomás de Aquino, nem São
Francisco de Assis –
Para chegar a Deus.
Formigas me mostraram Ele.*

(Eu tenho doutorado em formigas)

(Manoel de Barros, 2021, p. 57)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paula Maria Moura de. **Na rede do mapeamento**: uma análise da resposta espectral das florestas de mangue e do mapa como actante no espaço científico. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 267f. 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ANDRADE, Receba Cássia. **Resistências semiáridas**: sobre a produção e circulação de conhecimentos pela rede sociotécnica do milho, estiagem e os indígenas Xakriabá do norte de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). 319f. 2019. Universidade Federal de Minas Gerais.
- ARAÚJO, Anide; ARAÚJO, Ducilene; GONÇALVES, Vanilde; Povo Xakriabá. **Nem tudo o que se vê se fala**: ciência, crença e sabedoria Xakriabá. Belo Horizonte: Literaterras, Fale-UFMG, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/casaparaipolis/docs/livnemtudoqueseve_catalogo/39>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ARAÚJO, Fábio Xavier et al. Educação ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 282-292, nov. 2013. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1710>>. Acesso em: 26 fev. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2013.1710>.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses Indígenas. In: **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 50-54.
- AZAM, Geneviève. **Carta à Terra**: e a Terra responde. Traduzido por Adriana Lisboa. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Tendências de Pesquisa em Educação Escolar Quilombola**: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019. Tese (Doutorado em Educação). 417f. 2021. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>.
- BASQUES, Messias. Uma antropologia das coisas: etnografia e método. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 150-165, jan/jun. 2010.
- BARROS, Manoel de. **O livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BENSUSAN, Nurit. **Do que é feito o encontro**. Brasília, DF: IEB Mil Folhas, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>.

BEZERRA, Raphael Vianna Mannarino. **Quem controla a água?** Das controvérsias à cosmopolítica no circuito das águas em Minas Gerais, Brasil. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 240f. 2019. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BOUHID, Roseantony Rodrigues. **Jamais fomos modernos no IFRJ**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 251f. 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga. **O poder das ervas** na sabedoria popular e no saber científico. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga; LACERDA, Fátima Kzam Damaceno. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA ATOR-REDE PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 49-67, set. 2017. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9739>>. Acesso em: 8 mar. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9739>.

BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga et al. Água de Moinho práticas transformadoras em arte e pesquisa, modos de estar com o outro em trocas intensas, de ser fluxo. In: FERNANDEZ, Viviane; MACEDO, Joana; BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga (Orgs.). **Pedra, planta, bicho, gente...coisas**: encontros da Teoria Ator-rede com as ciências ambientais. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2018, p. 165-180.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 426, de 24 de julho de 1845. Regulamenta as missões de catequese e civilização dos índios. Disponível em <<http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo

regulamento. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 943-958, 1913.

BRASIL. Decreto n. 50.455, de 14 de abril de 1961. Cria do Parque Nacional do Xingu. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50455-14-abril-1961-390087-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Parque%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art.&text=1%C2%BA%20Fica%20criado%2C%20no%20Estado,diretamente%20%C3%A0%20Presid%C3%Aancia%20da%20Rep%C3%BAblica>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 51.084, de 31 de julho de 1961. Regulamenta o Decreto 50.455, de 14 de abril de 1961, que criou o Parque Nacional do Xingu, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51084-31-julho-1961-390584-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-DECRETO%20N%C2%BA%2051.084%2C%20DE%2031%20DE%20JULHO%20DE%201961,que%20do%20disp%C3%B5e%20o%20art>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 1.775, de 08 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispões sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=28/05/2009>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.794, de 22 de novembro de 1939. Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%2C%20no%20Minist%C3%A9rio%20da%20Agricultura,%C3%8Dndios%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891. Reorganiza os serviços da administração federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-23-30-outubro-1891-507888->>

[publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Reorganiza%20os%20servi%C3%A7os%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o,Art>](#). Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=576664>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Lei 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8159.htm>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei 12.416, de 09 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Lei 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CNB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/educacao/parecer-cne-ceb-n-14-de-14-09-1999.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CNB nº 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002. Sobre a formação de professor indígena em nível universitário. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6, de 02 de abril de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. FUNAI. Portaria nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009. Orientações para a seleção de estudantes indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI e sua manutenção. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/educacao/portaria-n-849-de-04-08-2009.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2004/06/21816/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/educacao/resolucao-ceb-n-3-de-10-11-1999.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 6 de 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt->

br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/educacao/resolucao-cd-fnde-n-06-de-17-03-2009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CNB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/06/2012&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=132>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. 2021.

CAMARGO, Angélica Ricci. Diretores/Diretórios dos Índios. **Dicionário Período Colonial.** Portal Arquivo Nacional, 2013. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CAMARGO, Angélica Ricci. Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais. **Dicionário Período Colonial.** Portal Arquivo Nacional, 2018. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionarios/686-servico-de-protecao-aos-indios-e-localizacao-dos-trabalhadores-nacionais#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos,constitu%C3%ADdos%20pelos%20chamados%20trabalhadores%20nacionais>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá:** reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). 2018. 218f. Universidade de Brasília.

COSTA, João Batista de Almeida. **Norte de Minas:** cultura catrumana, suas gentes, razão liminar. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021.

COSTA, Rafael Nogueira. **Contribuições do audiovisual para o campo da educação ambiental: hibridismo e democracia na “Capital do Petróleo”**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 263f. 2016. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, [S. l.], n. 75, p. 76-84, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>>. Acesso em: 4 set. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 287-322, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132004000200003>.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto político? In: VEIGA, Juracilda.; SALANOVA, Andrés. (Orgs). **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. p. 35-56.

DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988)**. Dissertação (Mestrado em História). 2007. 126f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

DUTRA, Mara Vanessa *et al.* Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

ESCOBAR, Suzana Alves. **Os projetos sociais do povo indígena xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”**. Tese (Doutorado em Educação). 2012. 216f. Universidade Federal de Minas Gerais.

FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. **A “GUERRA DOS 18 ANOS” – REPERTÓRIOS PARA EXISTIR E RESISTIR À DITADURA E A OUTROS FINS DE MUNDO: Uma perspectiva do povo indígena Xakriabá e suas cosmopolíticas de memória**. Tese (Doutorado em História). 2020. 331f. Universidade Federal de Minas Gerais.

FERNANDEZ, Viviane. **Para onde vamos com o sequestro de carbono? A rede sociotécnica do carbono assimilado por manguezais**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 2014. 449f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FERRARI, Ana Carolina Machado; RAHME, Mônica Maria Farid; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A interface da educação especial em uma escola indígena Xakriabá: diálogos oportunos. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 29-40, dec. 2020. ISSN 2675-3294. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202029>>. Acesso em: 04 sep. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i0.6710>.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. **Etnografia de documentos**: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. Rio de Janeiro: E-papers, Faperj, 2020.

FRANCO, Marcelo Correa. **Artesanato Xakriabá**: osso, madeira e semente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

FREIRE, Letícia de Luna. Humanos, não...ação! Considerações sociológicas em torno de um programa de pesquisa. In: ALZAMORRA, Geane; ZILLER, Joana; COUTINHO, Francisco Ângelo. (Orgs.). **Dossiê Bruno Latour**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p. 113-139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GOMES, Ana Maria R.O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, v. 11, n. 32 [Acessado 14 Agosto 2021] , pp. 316-327. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010>>. Epub 04 Set 2006. ISSN 1809-449X. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200010>>.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do Meio Ambiente**. E-book Kindle. 15 ed. 2ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2020.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de Educadores Ambientais**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Margens**, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. ISSN 1982-5374. Disponível em <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2767/2898>>. Acesso em 20 out. 2021. doi: <<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>>.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**: o que aprender com os saberes tradicionais dos

povos indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 50–67, 2016. DOI: 10.14295/remea.v0i0.5959. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>. Acesso em: 25 fev. 2021.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HULL, Matthew S. **Government of paper**: the materiality of bureaucracy in urban .Pakistan. E-book. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2012.

KARWOSKI, Acir Mario; ROSA, Derval dos Santos. Gestão acadêmica de cursos de graduação em duas universidades federais: a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 342-354, set. 2019. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/788/706>>. Acesso em: 12 jul. 2020. Doi: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p342a354>>.

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

KRENAK, Ailton. Os Índios não estão preparados para votar, para trabalhar, para existir... **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 86-91, June 1984. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451984000100019&lng=en&nrm=iso>. Access on 13 Dec. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451984000100019>.

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

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

KRENAK, Ailton. Que línguas falam as Universidades Brasileiras? In: PIMENTA, Angelise Nadal; MENEZES, Paula Mendonça de. (Orgs.) **Firmando o pé no Território**: Temática Indígena em escolas. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020b, p. 23-25 .

LACERDA, Fátima Kzam Damaceno de. **Contribuições da Educação a Distância para a Educação Ambiental**: utilização da rede sociotécnica na análise das concepções de meio ambiente e saúde no Polo de Nova Friburgo. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 294f. 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. [tradução: Angela Ramalho Vianna] **A vida de laboratório**: a produção de fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LATOURE, Bruno. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2014, v. 57, nº 1, p. 11-31.

LATOURE, Bruno. **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. São Paulo: Editora 34, 2016.

LATOURE, Bruno. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LATOURE, Bruno. **Políticas da Natureza**: como associar as ciências à democracia. São Paulo: Unesp, 2019.

LATOURE, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LEITE, Nei. **Manual de Cerâmica Xakriabá**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da "proteção fraternal" no Brasil. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1987. p. 149-204.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>>.

MACEDO, Joana Silva. **Ameaça ou ameaçada?** A relação entre onças (*Panthera onca* e *Puma concolor*) e moradores das Reservas de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e Amanã na Amazônia. Tese (Doutorado em Meio Ambiente). 237f. 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MARTINIANO, Maristela Costa; SILVA, Rubens Alves. O documentalista como etnógrafo: uma reflexão sobre a interação entre arquivologia e antropologia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 15., 2014, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MENEZES, Paula Mendonça de. Outros Tesouros das Minas Gerais. In: PIMENTA, Angelise Nadal; MENEZES, Paula Mendonça de. (Orgs.) **Firmando o pé no Território**: Temática Indígena em escolas. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020, p. 45-64 .

MINAS GERAIS. Lei n. 12.030, de 21 de janeiro de 1995. Cria municípios e dá outras providências. Disponível em <<https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-12030-1995-minas-gerais-cria-municipios-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MIRANDA, S. A. de. SABERES EMERGENTES: A PESQUISA COM PROFESSORAS INDÍGENAS | Emerging knowledge: research with indigenous teachers. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 267–280, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9484>>. Acesso em: 4 set. 2021.

MORAES, Edilaine Albertino de. **Siga os atores e as suas próprias ações**: nos rastros das controvérsias sociotécnicas do Turismo de Base Comunitária na Rede TUCUM – Ceará – Brasil. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). 2019. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MORAES, Julia, RIGOLDI, Vivianne. PROLIND - a identidade étnica como orientadora do processo educacional: uma análise de sua efetivação no campus da UFMS em Aquidauana. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 30, 2019, p. 273-296.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: rodas de conversa com educadores sobre vivências, piolhos e afetos. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NASCIMENTO, R.G. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nosso governo**: Os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero: CNPq, 1988.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-7. Abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>>.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>.

OLIVEIRA, Mileide Terres. Etnolinguística: semelhanças e diferenças Tupi e Macro-Jê. **Revista Científica da Ajes**, v. 4, n 8, 2013.

OLIVEIRA, Washington Luis de; SCARIOT, Aldicir. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do pequi**. Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

PEREIRA, Luís Fernando. **Legislação ambiental e indigenista**: uma aproximação ao direito socioambiental no Brasil. Rio de Janeiro: IEPÉ: FNMA: MMA, 2008. Disponível em <https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/livro_legislacao_ambiental_indigenista-lepe.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 71 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. Saber, Cultura e Modernidade: um ensaio sobre a produção do conhecimento no renascimento europeu. **Rascunhos de História**. nº 7, PUC-Rio, 1994, p. 1-80.

RODRIGUES, Lineu Neiva; DOMINGUES, Antônio Félix. **Agricultura irrigada**: desafios e oportunidades para o desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: INOVAGRI, 2017. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/168474/1/Agricultura-Irrigada.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 22 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Guilherme. **No mesmo galho**: antropologia de coletivos humanos e animais. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

SÃO PAULO. **Por uma licenciatura indígena no Estado de SP** – Documento base para o Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: FAPISP/Comitê Interaldeias/UNIPESP, 2020.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. Xakriabá: identidade e história - Relatório de pesquisa. **Série Antropologia 167**, Brasília, UnB. 1994 Disponível em: <www.dan.unb.br/images/doc/Serie167empdf.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, Bethânia Gabrielle dos.; BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga. Humanos, sempre-vivas e outros-que-não-humanos: coletando e compondo o mundo comum no Espinhaço Meridional-MG, **Anuário Antropológico** [Online], v.45 n.3 | 2020, posto online no dia 16 setembro 2020, Acesso em: 30 abr 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aa/6591>>. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aa.6591>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES,

Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Edmilson Tadeu Canavarros dos; Tomazello, Maria Guiomar Carneiro. Educação ambiental para índios: uma educação necessária?. **Enseñanza de las ciencias**, Núm. Extra (2005), p. 1-5. Disponível em: <<https://ddd.uab.cat/record/68120>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Edinaldimar Barbosa da. **Os Xakriabá: Escola e Cultura**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 26, e20004, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100203&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2021. Epub 18-maio-2020. <<https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>>.

SILVA, Tatiane Pereira da.; OLIVEIRA, Carlos Alexandre de. A educação ambiental e sua aplicação no ensino escolar indígena Xakriabá – São João das Missões/MG. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 5, jan/dez. 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (p. 44-70).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. ISSN 2175-8034. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328>>. Acesso em: 10 ago. 2020. doi: <<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>>.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/yKbb64ckpSn6r5k3szHTHJJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2021. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>>.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 14.

TREVIZAN, Edevania. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**: contextos, condicionantes e resultados de sua implementação. 2019, 151f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP, SP.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Formação Intercultural para Educadores Indígenas FIEI – REUNI**. Belo Horizonte, 2009.

URRUTH, Maria de Fátima Nascimento; CALIXTO, Patrícia. Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Passáro Azul Shanenawá. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 575-591, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.575-591.823. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/823>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 41-49.

APÊNDICE

Lista de Trabalhos de alunos Xakriabá da FIEI/UFMG disponíveis na íntegra na Biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira até a conclusão desta tese

Ano de 2015 – Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza

ALKIMIN, Aparecida Almeida; ALKIMIN, Daiane Gonçalves de; SILVA, Euzala Farias Mota. **Produção tradicional xacriaba de rapaduras**. 2015. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza. Orientadora: Kátia Pedrosa Silveira.

Ano de 2016 – Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

ABREU, Jan Carlos Pinheiro de. **Cantos tradicionais do povo Xakriabá**. 2016. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

FARIAS, Claudinei Gomes; OLIVEIRA, Eudes Seixas de. **Métodos de caçada do povo Xakriabá**. 2016. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

LOPES, Luzionira de Sousa. **Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade**. 2016. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

OLIVEIRA, Anézia Rodrigues de Jesus. **História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá**. 2016. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016a. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

OLIVEIRA, Eliana do Rosário Ferreira Gonçalves; BARBOSA, Regiane Costa. **O ensino da língua portuguesa em duas escolas Xakriabá (Bukinuk e Uikitu kuhinã): português indígena e português padrão em foco**. 2016. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016b. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

SANTOS, Eliane Araújo; SILVA, Valdineia Moreira. **Brincadeiras e brinquedos antigos e atuais das aldeias Sumaré I e III**. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Habilitação em Línguas, Artes e Literatura.

Ano de 2017 – Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades

FRANCO, Celma Correa; SILVA, Antônio Lopes da; REGINA, Elizabete. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas Xakriabá: Xukurank e Uikitu Kuhinã.** 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

MOTA, Aline Fernandes da; PIMENTA, Elisandra Fernandes; RIBEIRO, Genivaldo Fernandes. **Cera e mel: as abelhas na cultura Xakriabá.** 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

OLIVEIRA, Isamara Gonçalves de Sousa de; MOTA, Marcilene Ferreira Gama da; SOUSA, Romaria Gonçalves de. **Plantio no brejo: o manejo do feijão na aldeia Barra do Sumaré, terra indígena Xakriabá.** 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

OLIVEIRA, Olívia da Silva. **"Só quem entende de farinha pode peneirar aqui": a produção de farinha de mandioca na aldeia Tenda/Rancharia pelo povo Xakriabá (Minas Gerais).** 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017a. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

OLIVEIRA, Sheila Dos Reis Araujo de. **Narrativas sobre a seca: problemas ambientais do povo Xakriabá e revitalização da lagoa da aldeia Tenda / Rancharia (MG).** 2017b. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SANTOS, Ariclens Ferreira dos; OLIVEIRA, Aparecido Rodrigues de. **A memória da luta pela terra indígena do povo Xacriabá de Rancharia (MG).** 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SILVA, Elizete Macedo Gama da. **Mamona, pequi e galinha: óleos e banhas naturais da aldeia Sumaré III – terra indígena Xakriabá.** 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SILVA, Marco Antonio Pinheiro da; SANTOS, Marli Barboza dos; SANTOS, Terezinha Gomes dos. **O pequi no território Xakriabá: processamento e usos na aldeia Caatinguinha.** 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SILVA, Naiara Rodrigues da; SILVA, Gesicar Aline Rodrigues da. **Viva quem já casou. Vive quem quer casar: casamentos tradicionais Xakriabá.** 2017. 30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

SOUZA, Janaína Ramos De. **A história do território e da escola de Rancharia: aldeia Tenda/Rancharia.** 2017. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

Ano de 2018 – Habilitação em Matemática

ABREU, Werly Pinheiro de Abreu, (Dogllas). **Onde houver Xakriabá, haverá resistência! violações dos direitos indígenas no caso Xakriabá durante a ditadura militar.** 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

ARAÚJO, Edilene dos Santos. **Análise de uma atividade a partir do calendário sociocultural numa escola da aldeia indígena da Prata, povo Xakriabá.** 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

BIZERRA, Edmar Gonçalves. **Moradias tradicionais Xakriabá.** 2018. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a. Habilitação em Matemática.

BIZERRA, Ednaldo Gonçalves. **Meio ambiente, sustentabilidade e economia do povo Xakriabá e da aldeia Barreiro Preto.** 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b. Habilitação em Matemática.

CRUZ, Alípio Ferreira da. **A carpintaria Xakriabá: proposta para manter a tradição da carpintaria Xakriabá.** 2018. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

MOTA, Pollayne Leite da. **Impactos da poluição no rio Peruaçu, território Xakriabá, sob o ponto de vista de moradores das aldeias Dizimeiro e Peruaçu.** 2018. [58 p.]. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

OLIVEIRA, Maiane Gonçalves de. **Um percurso em rimas: histórias do futebol no território indígena Xakriabá.** 2018. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a. Habilitação em Matemática.

OLIVEIRA, Neuza Rodrigues da Silva. **Roupas de palha tradicionais Xakriabá.** 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b. Habilitação em Matemática.

SILVA, Manoel Antônio de Oliveira. **“A única herança que um índio deixa para outro índio é a luta”**: a história da língua Akwen do Povo Xakriabá. 2018. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

SOUSA, Abedias Pereira de. **Mudanças na vida e na cultura do povo Xakriabá**: das alterações econômicas e climáticas. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

Ano de 2019 – Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza

ALKIMIM, Erick Correa de; SANTOS, Marilene de Oliveira. **Casa de cultura Xakriabá**: lugar de conhecimento, cultura, memória e história. 2019. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ARAÚJO, Lindaura Gomes de. **As plantas medicinais da aldeia Prata no território Xakriabá**: resgatando e valorizando os conhecimentos tradicionais. 2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BARROS, Mailson Alves de. **A relação da comunidade Xakriabá com o córrego Riacho do Brejo**. 2019. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GONÇALVES, Beatriz Dias. **Plantio de horta na aldeia imbaúba como meio de sobrevivência visando a prática nas escolas**. 2019. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Marilsa Lopo de. **As transformações do meio ambiente no território indígena Xakriabá**: os impactos causados na fauna e na flora. 2019. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RIBEIRO, José Aparecido. **Pecuária**: histórico e reflexões sobre os impactos gerados pela atividade no território indígena Xakriabá, Minas Gerais - Brasil. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para

Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.

RIBEIRO, Laurisaura da Mota. **O milho nas vidas e lutas do povo Xakriabá**. 2019. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019b.

SANTOS, Genilson Alves dos; NASCIMENTO, Maria da Paixão do. **Usando as artes para conscientização e sensibilização do uso das novas tecnologias**. 2019. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Laura Caetana dos. **Extrativismo, agricultura e construção: a diversidade dos solos da aldeia Prata (território indígena Xakriabá, Minas Gerais)**. 2019. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Edineia Moreira; MOTA, Janaine Nunes da. **Artesanatos Xakriabá sustentabilidade, conhecimentos e desafios**. 2019. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

Ano de 2020 – Habilitação em Língua, Artes e Literatura

ARAÚJO, Clébio Florindo. **Cartografias sonora e imagética do território xakriabá: dimensões naturais e culturais**. 2020. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ARAÚJO, Zezuel Gomes de. **Homenagem “a Manoel de Araújo Carneiro” (meu pai): prosseguindo a história de Rodrigo Xakriabá**. 2020. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BARROS, Edna Alves de; FERRO, Roseli Gonçalves de Oliveira Seixas. **Luto: ciências, crenças e sabedoria do povo xakriabá**. 2020. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERRO, Maemes Gonçalves de Oliveira. **O parto tradicional Xakriabá: histórias de parteiras**. 2020. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação

Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MOTA, Chayane da. **Sinais da natureza e novas tecnologias**: buscando o diálogo entre diferentes gerações. 2020. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MOTA, Liliane Rodrigues. **Estudo sobre o léxico Akwe Xakriabá**: uma proposta de escrita e uma chamada para a revitalização da língua. 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

NEVES, Eliane Pereira de Araujo; SILVA, Maria Xavier de Oliveira da. **Escola indígena Oaytomorim**: relação com o território xakriabá e práticas educativas interculturais. 2020. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

QUEIROZ, Valderina Gonçalves De; NEVES, Valneci Gonçalves Queiroz Das. **Memórias Xakriabá**: histórias e mitos contados pelos mais velhos. 2020. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTANA, Daiane Gomes. **Juventude Xakriabá**: protagonismo luta e resiliência um pé na aldeia, um pé no mundo. 2020. [59] f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Célia Alves dos. **O surgimento e desenvolvimento da escola do Riacho do Brejo**. 2020. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Izabel Fernandes Ribeiro; SOUZA, Marlene Ferreira da silva. **Resguardo pós-parto das mulheres xakriabá das aldeias Barreiro Preto e Itapicuru**. 2020. [50] f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Djonata Dias da. **Vidas LGBT**: ser índio e ser gay no território indígena xakriabá. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Sandra Bizerra da Silva. **Na conquista dessa terra que garantimos nosso pão**: a retomada do território Xakriabá das aldeias Caraíbas e Várzea Grande. 2020. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Língua, Artes e Literatura.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.