

Ser contra colonial na formação superior indígena ou a formação superior indígena ser contra colonial?

To be against colonial in indigenous higher education or for indigenous higher education to be against colonial?

Daniel Bampi Rosar¹

Insikiran/ Universidade Federal de Roraima - UFRR

Ana Maria R. Gomes²

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

RESUMO

Nesse ensaio discuto sobre algumas possíveis implicações contra coloniais na formação superior indígena. Tem como pano de fundo a reflexão sobre a experiência de como um docente 'branco' pode se situar nesse contexto. O ponto de partida são vivências como docente no bacharelado em Gestão Territorial Indígena (GTI), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), debatidas entre os autores, com suporte de uma bibliografia contra colonial. Entendendo a formação superior indígena como um lugar de fronteira, situada junto ao front de uma 'guerra contra colonial'. Diante disso, os sujeitos envolvidos precisam se posicionar, sendo um desafio extra quando eles não são indígenas. Na 'proposição cosmopolítica' de Isabelle Stengers e na possibilidade de nos articularmos numa 'agenda de pesquisa indígena' de Linda Smith, encontro alguns apontamentos que podem ajudar nessa direção.

Palavras-chave: Formação superior indígena. Contra colonial.

ABSTRACT

In this essay I discuss some possible implications against colonialism in indigenous higher education. Its background is the reflection on the experience of how a 'white' teacher can be situated in this context. The starting point is experiences as a teacher in the bachelor's degree in Indigenous Territorial Management (GTI), at the Federal University of Roraima (UFRR), debated among the authors, supported by a counter-colonial bibliography. Understanding indigenous higher education as a place on the frontier, located next to the front of a 'war against colonialism'. In view of this, the subjects involved need to position themselves, which is an extra challenge when they are not indigenous. In Isabelle Stengers' 'cosmopolitical proposition' and in the possibility of articulating ourselves in Linda Smith's 'indigenous research agenda', I find some notes that can help in this direction.

Keywords: Indigenous higher education. Against colonial.

¹Doutorando no PPG Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação/UFMG. Professor do curso de bacharelado em Gestão Territorial Indígena do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na UFRR, Boa Vista, Roraima, Brasil. Av. Capitão Ene Garcez, 2413, Insikiran, Aeroporto, Boa Vista, Roraima, Brasil, CEP 69.310-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4893-9952>. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1672661466283048>. E-mail: dbampirosar@hotmail.com.

²Doutora pela Universidade de Bolonha, Itália. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG, bolsista PQ/CNPq, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - FaE, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CEP 31.270-901. ORCID iD:<https://orcid.org/0000-0002-3440-931X>. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9504461153751227>. E-mail: anagomes@ufmg.br.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem um caráter ensaístico que parte da experiência bastante situada na prática educacional como docente na formação superior de indígenas em um curso específico para esse público. Nele, discuto em torno de uma questão central: que implicações contra coloniais são possíveis na formação superior indígena? Isso considerando todos os aspectos de ensino-pesquisa-extensão envolvidos. Tem como pano de fundo uma outra questão, não menos importante, e fundamental por se tratar de uma condição ontológica desse pesquisador: como se situar sendo um docente ‘branco’ na formação de indígenas para gestão de seus territórios?

Considerando o crescente número de pessoas envolvidas em processos semelhantes, e a discussão com colegas, parece ser fundamental provocar reflexões sobre essas questões, fundamentando metodologias e ações que se desdobrarão posteriormente. O material que subsidia esse texto são as experiências na atuação como docente, a partir de 2010, no curso de bacharelado em Gestão Territorial Indígena (GTI), oferecido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), com ingressos anuais regulares de alunos desde essa data. O acúmulo de questões e reflexões durante esses anos, só pode ser sistematizado, aprofundado e tomar forma, com a oportunidade de um processo de doutoramento, sob meticulosa orientação da segunda autora e sua condução em leituras que compreendo como contra coloniais.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UFRR

Visivelmente, UFRR desenvolve consistentes ações afirmativas para indígenas. Afirmo isso baseado na duração e continuidade das ações, conjunto de normativas específicas, expressiva presença de estudantes indígenas e estrutura para atendê-los. Grande parte dessas ações está consolidada e espalhada pela Universidade, sendo o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena (Insikiran) um pólo aglutinador delas. O marco inaugural do comprometimento da UFRR com a formação superior indígena foi a Carta de Canauanim (OPIRR, 2001), resultado da Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) em 04 de maio de 2001. A Carta catalisa em uma conjuntura previamente formada, sendo ela: a organização política do movimento indígena; o debate sobre educação desde o princípio do movimento indígena em Roraima; o avançado contexto da educação escolar indígena no

Estado; um conjunto de leis, políticas e ações pós 1988; e, articulações entre o movimento indígena e professores da UFRR (indígenas e não-indígenas).

Dessa forma, a UFRR cria o Insikiran como unidade acadêmica responsável para formação indígena ainda em 2001, e inicia seu primeiro curso específico indígena de Licenciatura Intercultural em 2003, sendo uma das primeiras universidades brasileiras a oferecer um curso para o público indígena, a primeira federal. Atualmente, o Insikiran conta com mais dois cursos, estes de bacharelado, sendo um em Gestão Territorial Indígena (GTI) e outro em Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Formações que têm como princípios a interculturalidade e a participação política das organizações indígenas. Além dos cursos específicos situados no Insikiran, a UFRR realiza regularmente o Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI) disponibilizando anualmente um significativo número de vagas nos demais cursos da universidade.

A FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO INSIKIRAN COMO LUGAR DE FRONTEIRA

Compreendo o Insikiran como um espaço de enunciações diversas, contradições e conflitos, está entre mundos distintos, rejeitando noções puras e produzindo contrastes híbridos, com isso aproxima do que Glória Anzaldúa (2016) chama de epistemologia fronteiriça. Sobre sua condição mestiça esta autora apresenta encontros de onde surge *una nueva conciencia mestiça* afirmando ser a *consciência das fronteiras*, uma mescla racial, ideológica, cultural e biológica que gera uma descendência híbrida, uma espécie mutável e adaptável. Contraria as abordagens puristas e excludentes coloniais, trazendo uma teoria inclusiva da mestiçagem.

Ao descrever a feira La Salada em Buenos Aires, Verônica Gago (2014) a define como um espaço fronteiriço, justificando por três características que visualizo no Insikiran. 1) A fronteira como espaço social do heterogêneo: além da evidente relação indígenas/não-indígenas, considero a diversidade étnica e regional dos povos originais de Roraima, origens e formações do corpo docente e colaboradores, e outros sujeitos que cruzam esse ambiente de formas variadas. 2) A fronteira como um território: o Insikiran tem seu espaço concreto bem definido dentro do campus Paricarana da UFRR, mas também é atravessado por intensas relações num contexto amplo, transitando pessoas, ideias, influências, recursos etc. 3) Como zona fronteiriça analítica: La Salada “concentra

una mutación radical de las nociones, binariamente escindidas” (GAGO, 2014, p. 30), em nosso caso, indígena/não-indígena, terra indígena/cidade, conhecimento científico/conhecimento tradicional indígena, capitalismo/outras economias etc., classificações mais fluídas do que aparecem quando destacadas, carregadas de interações, influências e transmutações.

Antonella Tassinari (2001) traz o conceito de fronteira para analisar a educação escolar indígena e recupera um sentido histórico para essa ideia na formação da identidade nacional de países colonizados, onde ela “radicaliza a diferença entre os colonizadores e os povos indígenas” (TASSINARI, 2001, p.62). “Evoca noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesses espaços de alteridade, somam-se também idéias de liberdade, de transformação, de renovação” (TASSINARI, 2001, p.63). Sendo marcada como um espaço de transformações coloniais, desloca o foco de grupos contidos em um escopo cultural naturalizado, para definir os grupos por esses espaço de encontros. A fronteira que define grupos étnicos.

Portanto, a abordagem teórica das escolas indígenas enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimento e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas (TASSINARI, 2001, pp. 67-8).

Isso mobiliza uma série de conceitos, elencados por Tassinari (2001), com potência analítica: ‘osmose’ ou ‘fluxo de pessoas’, ‘fluxo de conhecimentos’, ‘distinções vagas’ quando membros de um grupo se apropriam de elementos da outra cultura, ‘fronteiras borradas’ quando a escola facilita o fluxo de pessoas, ‘relações interétnicas estáveis’ quando existe uma certa estruturação (não necessariamente permanente) nessa interação e zonas de desencontros que definem ‘zonas interdidas’ onde podem ocorrer equívocos.

Estando nesse lugar entre-mundos configurado como um espaço de fronteira, com toda uma fluidez, penso que a formação superior indígena também atua no front de uma guerra colonial e deve fazer isso de uma forma bastante consciente. Essa é uma situação de conflito na qual os povos originários foram compulsoriamente inseridos desde a chegada dos primeiros colonizadores, e que não indígenas envolvidos nesses processos formativos também estão diretamente envolvidos.

GUERRA CONTRA COLONIAL: ASSUMINDO UMA POSTURA

A discussão do colonialismo e seu enfrentamento acontece sob diversas abordagens, sendo necessárias escolhas. Autora de uma produção intelectual engajada, Rivera Cusicanqui (2010) oferece a ideia de práticas e discursos descolonizadores, seus talleres e pesquisas de história oral ultrapassam a descolonização teórico-conceitual transformando em postura. Ela critica os discursos multiculturalistas por reduzir indígenas em uma função emblemática e simbólica, mudando sem mudar, subordinando ao Estado. “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (CUSICANQUI, 2010, p.62). Essa prática também manifesta numa espécie de corporalidade da descolonização é o cotidiano de sujeitos que vivem desde sempre a luta contra o colonialismo pelas suas existências étnico-raciais. Dentre eles, os que pertencem aos diversos povos indígenas com que tenho a significativa e privilegiada oportunidade de conviver em salas de aula e fora delas. Desse lugar, surgem enunciações potentes as quais sinto necessidade de aprender com elas e ressoar em meus trabalhos. Sou obrigado a me reposicionar como pessoa após afetado por essas compreensões, principalmente na atuação profissional como professor-pesquisador-agente.

Foi com essa força histórico-corporal que ouvi pela primeira vez ‘contra colonização’ sendo pronunciada por Nêgo Bispo. Denúncias que remexem o que sinto, penso e me configuro corporalmente, revira o estômago num mal-estar que não acontece nas leituras acadêmicas mais canônicas. Um pensamento construído na luta diária pela sobrevivência coletiva e individual, forjando práticas e discursos descolonizadores, causando um desconforto impossível de sobreviver com ele, é preciso fazer algo. A opção entre acomodar, resignificar e ignorar o mal-estar, ou somar na briga contra colonial, é que pode diferenciar toda a postura. Opto por juntar-me à luta, preciso aprender com os velhos guerreiros. Como colono participante na formação de jovens indígenas preciso nitidez dos contrastes aí presentes, dando contornos do lugar que ocupo e para onde ir.

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticado nesses territórios (SANTOS, 2015, pp. 47-8).

Nêgo Bispo apresenta essa distinção junto com a separação entre ‘eurocristão monoteísta’ e ‘afro-pindorâmico politeísta’. Marca sem deixar dúvidas das diferenças “das matrizes culturais, filosóficas e cosmovisivas de cada um desses povos” (SANTOS, 2015, p. 47) que formam o Brasil. E aqui opõe colonizadores e contra colonizadores que se confrontam diretamente no mesmo espaço físico. Para Ailton Krenak guerra é um estado permanente entre colonizadores e contra colonizadores na relação com os povos originários. Ele fala no documentário *Guerras do Brasil.doc: as guerras da conquista* que “a falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é para a gente continuar mantendo a coisa funcionando” (KRENAK, 2018, informação verbal)³. Uma guerra física que mata, escraviza e rouba territórios, mas também cruel em campos simbólicos e na falta de vontade de ver os povos indígenas. Mesmo assessores bem intencionados podem ser etnocêntricos e invisibilizar indígenas usurpando seu lugar de fala, armadilha fácil na educação escolar indígena. Isso parte de uma alteridade que considera o outro sob seu ponto de vista, negando com seus próprios mitos um encontro de histórias.

Ailton Krenak (2018) provoca um deslocamento tomando o “descobrimento do Brasil” como um mito. Desmancha a superioridade etnocêntrica e egocêntrica de quando nos posicionamos como colonos promotores do desenvolvimento, da iluminação. Proporciona a oportunidade de reconhecermos um colono em relação com os outros povos com seus processos próprios de transformação e conhecimento, perceber os mal feitos implicados no transcurso da história de dominação ocidental, e o quanto perdemos ao insistir nessa imposição autoritária que fortalecem mecanismos de subalternização, mesmo que inconscientemente.

O mito de origem do Brasil é aquela descoberta. Né? Com as caravelas. Aquela missa, no Monte Pascual. É um mito de origem gente. Nós somos adultos. A gente não precisa ficar embalado com essa história. A gente pode buscar entender a nossa história com as diferentes, digamos, matizes que ela tem, e ser capaz de entender que não teve um evento fundador do Brasil. Quando os europeus chegaram aqui, eles podiam ter todos morridos de inanição e escorbuto, ou qualquer uma outra pereba, nesse litoral, se essa gente não tivesse acolhido eles, ensinado eles andar aqui e dado comida para eles. Porque os caras não sabiam nem pegar um caju. Eles não sabiam aliás que caju era uma comida. E eles chegaram aqui famélicos, doentes e o Darcy Ribeiro dizia que eles fediam. Quer dizer, baixou uma turma na nossa praia que estava simplesmente podre. A gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que 100 anos, o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia (KRENAK, 2018).

³Citação retirada de depoimento de Ailton Krenak no documentário *Guerras do Brasil.doc: as guerras da conquista*.

E, com base nesse mito do ‘descobrimento do Brasil’, Krenak nos convida a tomar uma posição.

Quando os brancos chegaram eles foram admitidos como mais um na diferença. E se ... tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos, e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. ... e se você se sente parte dessa continuidade colonialista que chegou aqui, você é um ladrão! O seu avô foi, o seu bisavô foi (KRENAK, 2018, informação verbal).

A história em Rivera Cusicanqui nos coloca de frente para o passado que estrutura o presente, que em condições atuais forma permanências e mudanças. Desejo enfrentar estruturas coloniais numa ação complexa e contraditória, dado eu ser uma figura enraizada e corporificado no que se apresenta como colonialismo interno, ou seja, oriundo de classes médias brancas aliadas de uma elite dominante também branca que de dentro das sociedades outrora colônias européias, agora afastada a condição da vinculação colonial aos Estados Europeus, continuam carregando esse projeto do colonizador agora desde dentro.

DE COLONO À PARCEIRO: DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DE UM PESQUISADOR BRANCO COM O PENSAMENTO CONTRA COLONIAL

Apesar de situado a partir de instituições acadêmicas hegemônicas, o grupo Modernidade/Colonialidade buscando de referenciais menos canônicos chegou em um programa de investigação compartilhando “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Disso surge uma questão: partindo de referências indígenas onde é possível chegar? Movimento que começa a ganhar força nos meios acadêmicos e também fora deles, em grande parte impulsionado e produzido pelos próprios indígenas, onde sua presença crescente em universidades tensiona e reverbera perspectivas potentes. Desta forma, revigorando os pensamentos e preenchendo lacunas percebidas por Pinto (2020) quando apresenta pensamentos e teorias sociais e políticos latino americanos e caribenhos, destaca que a ausência que mais a incomoda nesse espectro é o pensamento indígena.

A Professora Nilma Lino Gomes em aula (20/10/2020) no programa de pós-graduação em educação da UFMG indica a potência desses pensamentos insubordinados quando pergunta: o que tem a docência quilombola que faz com que você chame isso de

uma docência quilombola? Para ela um dos aspectos da colonização do saber é a sobreposição de um mundo teorizado e conceituado pelos saberes hegemônicos branco-ocidental-masculino-capitalista. É fundamental grupos subalternizados produzirem teorias e conceitos como potente estratégia contra-colonial de desembrancamento do conhecimento.

Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. Por isso, o estudo crítico desses saberes produzidos na tensão regulação-emancipação sociorracial traz para a teoria pedagógica não somente novos conhecimentos. Ele nos ajuda a conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm sido interpretados via a racionalidade científico-instrumental (GOMES, 2019, pp. 112-3).

Diante disso, toma para si a responsabilidade de juntar-se ao processo de produzir teorias e conceitos que partem de negras e negros, grupos que são subalternizados. Junto ao movimento negro, ainda mais fortemente de mulheres feministas negras, desenvolve essa construção. Por minha vez, descendente de migrantes europeus, reconheço-me colono, denominação dada para esses migrantes no sul brasileiro, impondo limitações ontológicas e intransponíveis para realizar essa tarefa proposta por Pinto e Lino Gomes. É como a figura ambivalente do bisturi elétrico usada por Rickison Figueira, professor colega do curso de GTI, que cauteriza a ferida ao mesmo tempo que a produz.

Tal qual o referido bisturi, minha condição no mundo – inclusive minha posição profissional – decorre de uma herança colonial que dilacerou (e ainda dilacera) a carne de inúmeras gentes; meu labor, no entanto, exercido a partir de um campo ontológico de fronteiras intransponíveis, é o de tentar cauterizá-la, num exercício diuturno de aprender e buscar conscientizar sobre as estruturas e dinâmicas coloniais no tempo e espaço que habito (FIGUEIRA, 2020).

Participar da formação indígena cria vínculos, obrigando responsabilidades e posicionamentos. É preciso consciência do lugar ocupado e dos demais lugares existentes, respeitando a legitimidade e representatividade de cada agente em ocupá-los. “No grito ‘por’ esas sujetas y esos sujetos, no grito ‘por’ los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional” (Walsh, 2017, p. 26). Na expressão dessas vozes que não são as minhas, e nem devo me apropriar, cabe a mim pesquisador-professor-agente me situar nessa relação, fortalecer vínculos, somar, aprender e, principalmente, posicionar

explicitamente diante dos afetados por minhas ações. Sendo relacional é fundamental entender a branquitude, tradicionalmente não discutida nos estudos étnico-raciais (CARDOSO, 2014), onde o branco ocidental é o ponto neutro, a referência. É preciso uma branquitude crítica.

conceito de branquitude crítica, [é] um método em que o branco antirracista poderia reconstruir sua identidade, no embate do dia-a-dia, no sentido de abolir a ideia de superioridade inerente a identidade branca. Desse modo, enfrentam a angústia de se colocar contra o racismo e ser privilegiado por ele (CARDOSO, 2014, p. 175).

As universidades são redutos da branquitude onde os outros são vítimas de racismo reforçando estruturas de subalternização (OLIVEN & BELLO, 2017). Trazer para seu interior a discussão e a formação de indígenas para gestão territorial indígena é um movimento delicado. Ainda mais que as estratégias para gestão de seus territórios têm se configurado como nova forma de disputa territorial. Uma branquitude crítica e o entendimento do Insikiran como um território fronteiro de formação superior indígena parece profícuo no enfrentamento desse racismo evidente nas agressões, e escondido nas estruturas. Nesse caso, como alerta Ana Gomes, com especial atenção em perceber relações que definem quem está falando, porque fala, sobre o que fala, quando e onde fala. Temos que atentar que o “‘ambiente linguístico’ ainda é extremamente monolíngue [e] os regimes de enunciação – quem se encontra na posição de dizer o que e onde – ainda se mantêm quase que inalterados” (GOMES, no prelo, p.4).

É fundamental repensar a condição real da prática discursiva enquanto prática: estou falando com quem, diante de quem e a propósito de quê. Senão, quem está na posição de privilégio se desloca, fala o que quiser, outros não. Sem polarizar indígena e não-indígena, apesar da relação ser presente, existem interações mais complexas. Pessoas podem ter a potência de impor um discurso que até então não poderiam ter, assim como isso acontecer em determinados lugares e outros não. Já experimentei, por exemplo, ser solicitado por um coordenador do Conselho Indígena de Roraima (CIR), principal organização indígena do estado, para representar a instituição em reunião nacional discutindo GTI, e a mesma liderança me desautorizar publicamente numa discussão sobre agricultura indígena em reunião local. Uma questão de autorização e legitimidade. Stengers (2018) sugere o caminho de pensar com ao invés de pensar sobre, interessando mais como se pensa do que o que se pensa. Gerando ‘vínculo’ produtor de obrigação, e não ‘relação’ que se dá sem intencionalidade. Nessa relação vinculante e respeitosa,

atenta em seus limites, é onde posso surgir como parceiro, numa atitude ativa de uma branquitude crítica, somar, ressoar e expressar, como diz Walsh (2017) em gritos que se confundem, comunicam e misturam.

Son gritos que llaman, imploran y exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de insurgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal (Walsh, 2017, pp. 29-30).

Nessas fissuras que posso me situar, procurando entender o quanto as vozes que cruzam a educação superior indígena produzem práticas e discursos descolonizadores. E, desde o lugar que ocupo, produzir reflexões com potência de fazer pensar e desarmar estruturas que sustentam os privilégios dos quais eu mesmo sou resultado. Esse desafio que me toca só será superado por meio de deslocamentos criativos, e a própria experiência na formação superior de indígenas proporciona um rico ambiente para isso.

PRÁTICAS E DISCURSOS CONTRA COLONIAIS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE INDÍGENAS

Numa perspectiva da pesquisadora neozelandesa do povo Maori, Linda Smith (2018), o uso de pós-colonial denomina um mundo com o projeto colonial concluído, onde os colonizadores foram embora mas deixaram instituições e legado em seu lugar. Dessa forma descolonizar foi em um primeiro momento a entrega formal dos instrumentos de governo, mas para poder avançar “é agora reconhecida como um processo de longo prazo, envolvendo o despojamento burocrático, cultural, linguístico e psicológico do poder colonial” (SMITH, 2018, p. 117). Diante disso, povos indígenas buscam se posicionar em relação às instituições coloniais como no caso da educação escolar, alguns negando ou aceitando com poucas críticas ou, ainda, como sugere Luciano (2011), apropriando, dominando e domesticando. Sob esse contexto, acredito que a domesticação de um curso de GTI em uma universidade pública brasileira pode resultar uma potente arma contra colonial, digo domesticar porque assumo a necessidade de vencer um ranço colonial posto na inércia institucional de onde esse curso está situado.

Ao pensarmos a gestão dos territórios as crenças indígenas em torno da Terra como uma entidade, a Mãe Terra, “derivam valores e práticas indígenas, estruturas

sociais e relações, as quais colocam as opiniões indígenas em oposições direta aos valores ocidentais” (SMITH, 2018, p.118). Para a autora, esse confronto, que acontece em muitas dimensões, tem uma face cruel e material na apropriação ocidental dos territórios indígenas. Por meio de invasões, legalizadas e ilegais, governos, empresas e criminosos buscam para si essas terras e seus recursos, inundam com barragens e destroem as florestas e lugares sagrados. Por isso, estratégias para gestão dos territórios indígenas em um mundo atual, articulada por esses povos, incorporada de seus valores, culturas, conhecimentos e línguas, tornam-se instrumentos de luta territorial, e uma universidade que participa da formação de jovens indígenas pode e deve estar profundamente engajada.

É uma operação bastante delicada, demanda cuidado. De longa data, o conhecimento científico se apropria dos saberes e modos de vida indígenas, interpretando, classificando e ordenando, dando sentido ao próprio Ocidente, e gerando riquezas aos colonizadores (SMITH, 2018). Tensão também sentida na educação intercultural indígena, envolvendo a reprodução e uso dos conhecimentos, definição das relevâncias, e relação entre conhecimentos e sistemas de valores. Na circulação, interação e direito de “posse” (autoria) dos conhecimentos produzidos muitas vezes escasseiam possibilidades respeitadas, simétricas e de reconhecimentos. Para não ser contraditório e promover novos colonialismos, Rivera Cusicanqui(2010) coloca que devemos ir além de uma ‘geopolítica do conhecimento’, para uma ‘economia política do conhecimento’, passando pela distribuição de cargos, salários, e certificadoras de valores como convites a docência e possibilidades de publicações.

Assim, desde as pesquisas mais coloniais, até aquelas com um comprometimento aparente ou mesmo genuíno com os povos indígenas, precisam ser revisadas e avaliadas. Segundo Smith (2018) existem muitas maneiras de ser pesquisado (colonizado) “a linguagem do imperialismo pode ter mudado, alvos específicos de colonização podem ter sido alterados e grupos indígenas podem estar mais bem informados, mas o imperialismo existe”(SMITH, 2018, p.119). Não apenas a apropriação científica para fins utilitários pode ser questionada, também implicações simbólicas e espirituais são muitas vezes desconsideradas ou tornadas menores por pesquisadores não indígenas. A perplexidade sentida por Davi Kopenawa ao entrar no Museu do Homem em Paris nos permite um deslocamento para refletir sobre nossas práticas.

Em outra ocasião, levaram-me para visitar uma grande casa que os brancos chamam de museu.É um lugar onde guardam trancados os rastros de ancestrais dos habitantes da floresta que se foram há muito tempo. Vi lá uma grande

quantidade de cerâmicas, de cabaças e de cestos; muitos arcos, flechas, zarabatanas, bordunas e lanças; e também machados de pedra, agulhas de osso, colares de sementes, flautas de taquara e uma profusão de adornos de penas e de miçangas. Esses bens, que imitam os dos *xapiri*, são mesmo muito antigos e os fantasmas dos que os possuíram estão presos neles. Pertenceram um dia a grandes xamãs que morreram há muito tempo. As imagens desses antepassados foram capturadas ao mesmo tempo que esses objetos foram roubados pelos brancos, em suas guerras. Por isso digo que são posses dos espíritos. No entanto, as imagens desses ancestrais, retidas há tanto tempo nessas casas distantes, não podem mais vir até nós para dançar. Não somos mais capazes de fazer ouvir suas palavras na floresta, pois seus caminhos até nós foram cortados há tempo demais. Na barulheira de suas cidades, os brancos não sabem mais sonhar com os espíritos. Por isso ignoram todas essas coisas. Mas eu reconheci logo aqueles bens preciosos dos antigos e fiquei muito preocupado. Pensei: “*Hou!* Trancando-os para expô-los ao olhar de todos, os brancos demonstram falta de respeito para com esses objetos que pertenciam a ancestrais mortos. Não se pode destratar assim bens ligados aos *xapiri* e à imagem de *Omama!*”.

...

Mas sobretudo vi lá, em outras caixas de vidro, cadáveres de crianças com a pele enrugada. Tudo isso acabou me deixando furioso. Pensei: “De onde vêm esses mortos? Não seriam os antepassados do primeiro tempo? Sua pele e ossos ressecados dão dó de ver! Os brancos só tinham inimizade com eles. Mataram-nos com suas fumaças de epidemia e suas espingardas para tomar suas terras. Depois guardaram seus despojos e agora os expõem aos olhos de todos! Que pensamento de ignorância!”. Aí, de repente, comecei a falar de modo duro com os brancos que me acompanhavam: “É preciso queimar esses corpos! Seus rastros devem desaparecer! É mau pedir dinheiro para mostrar tais coisas! Se os brancos querem mostrar mortos, que moqueiem seus pais, mães, mulheres ou filhos, para expô-los aqui, em lugar de nossos ancestrais! O que eles pensariam se vissem seus defuntos exibidos assim diante de forasteiros?”. Surpresos com o tom de minha voz, meus guias me perguntaram se eu estava mesmo com muita raiva. Então expliquei meu pensamento: “*Awei!* Ver tudo isso me deixa muito triste! Os brancos não deviam tratar tão mal esses antigos mortos, colocando-os assim à vista de todos, cercados dos objetos que deixaram ao morrer. O mesmo vale para todos esses despojos e ossadas de animais. São ancestrais animais cujas imagens os xamãs faziam dançar. Eles também não devem ser maltratados assim. Se os brancos quiserem, que ponham no lugar ossos de galinhas, cavalos, carneiros ou bois!”. No final, os que me escutavam, constrangidos, tentando me acalmar, responderam: “Não fique tão chateado! Tudo isso está exposto apenas para todos poderem conhecer!” (KOPENAWA&ALBERT, 2015, pp. 426-8).

Davi Kopenawa não aceita essa justificativa, e na sequência ainda avalia a crueldade dos ‘brancos’ em expor seus furtos de povos ancestrais que derrotaram. Desconfia que o mesmo já acontece com seu povo. Visualiza que os interesses de pesquisadores em recolher objetos dos Yanomami sejam um prenúncio do processo de genocídio conduzido em paralelo pelos ‘brancos’. Isso para mim acende um alerta que

não basta refletir sobre dados e metodologias de pesquisa, é preciso considerar o sentido para o lugar e sujeitos investigados, e possíveis usos e apropriações desencadeados a partir do momento que essas informações ganham visibilidade.

Para ilustrar um pouco mais, vou apresentar uma situação que vivenciei durante uma reunião do Conselho do CIR que fui convidado a participar no Lago do Caracaranã, um importante lugar tanto pela riqueza espiritual para aqueles povos, paisagística do Lavrado Roraimense e turística. Durante o evento entrou um carro com indicação de pertencer a algum órgão do governo federal. Tratava-se de uma equipe da Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), empresa governamental brasileira, vinculada ao Ministério de Minas e Energia, responsável por produzir e divulgar conhecimentos sobre a geologia do país. Sem qualquer apresentação prévia desembarcaram para iniciar seus trabalhos, sendo abordados por representantes da organização do evento, e convidados a se apresentarem na reunião expondo o motivo da vinda sem serem convidados. Explicaram que eram responsáveis pela coleta de dados e imagens dos recursos naturais e geológicos da região - o que incluía o lago -, para confecção de um atlas brasileiro sobre esses recursos, em todas as regiões do país. Questionados sobre quais lideranças ou organizações haviam concedido essa permissão, responderam que são representantes do governo brasileiro, portanto era por isso que se sentiam com a concessão da pesquisa. O argumento não foi aceito e foram convidados a interromper as fotografias e se retirarem. Ainda insistiram colocando que dessa maneira aquele lago e região não entrariam no atlas, o que seria uma pena por sua beleza e importância, e uma perda para os povos da região. A resposta das lideranças presentes na reunião foi que tudo bem, caso tenham interesse em realizar qualquer pesquisa em uma terra indígena encaminhem previamente a proposta para suas organizações representantes, e só iniciem ela após autorizados. O incidente encerrou por aí, mas fiquei com a reflexão e o exemplo mais evidente de como uma pesquisa e a divulgação de seus resultados podem trazer grandes danos para as populações locais. Em especial aquelas que expõem para espaços até internacionais os recursos minerais, biológicos e paisagísticos.

ESBOÇANDO ALGUNS CAMINHOS PARA CONTINUAR

Potencializar uma formação indígena emancipatória e contra colonial requer mecanismos para desarmar dispositivos coloniais estruturados, às vezes ainda nem percebidos. Após pelo menos cinco séculos em que os povos originários do Brasil são confrontados com uma dinâmica do Estado protegendo e acompanhando os invasores de seus territórios, vezes com mais intensidade e outras com um pouco menos, ainda parece estranho que seja preciso permanentemente evidenciar que isso acontece. No contexto

universitário, onde lido cotidianamente, isso aparece especialmente por meio de uma economia do conhecimento. Nisso, acredito que algumas reflexões podem contribuir com alternativas aos modelos canônicos, dentre elas as que vêm sendo produzidas por Isabelle Stengers e Linda Smith.

Em sua proposição cosmopolítica Stengers (2018) sugere a importância do ‘evento cósmico’, isso acontece quando uma proposição é colocada em presença das vítimas de suas consequências, expondo os praticantes da pesquisa em um ambiente (oikos) que os obriga assumir e se deparar com os resultados de suas ações, precisando pensar seu comportamento (ethos). É “a possibilidade de um processo no qual a situação problemática em torno da qual se reúnem os “experts” – aqueles que possuem os meios de objetar e de propor – tenha o poder de obrigá-los” (STENGERS, 2018, p.452). É fazer política (e pesquisa com posicionamento político) em presença de, e não mais para, com, muito menos, em nome de.

Avançamos com a indicação de Smith em nos articular numa ‘agenda de pesquisa indígena’, originada de todo o processo de resistência e sobrevivência dos povos indígenas desde o princípio do colonialismo e impulsionada por seus movimentos sociais. “Constituem uma agenda para a ação, a qual conecta esforços locais, regionais e globais que seguem em direção ao ideal de um mundo com autodeterminação indígena” (SMITH, 2018, p.137). Todas essas estratégias em conjunto com uma política contra colonial requerem processos, abordagens e metodologias próprias.

A agenda ou pauta de pesquisa é conceituada aqui como constituintes de um programa e de um conjunto de abordagens que estão situadas dentro de uma política de descolonização do movimento dos povos indígenas. A pauta em questão está focada estrategicamente no objetivo da autodeterminação dos povos indígenas. A autodeterminação, em uma agenda de pesquisa, torna-se algo mais que um objetivo político. Ela se constitui em um objetivo de justiça social que se expressa em meio a uma ampla gama de terrenos psicológicos, sociais, culturais e econômicos. Isso necessariamente envolve o processo de transformação, de descolonização, de cura e de mobilização como povo. Os processos, abordagens e metodologias - ainda que dinâmicos e abertos a diferentes influências e possibilidades - são elementos críticos de uma agenda de pesquisa estratégica (SMITH, 2018, p. 137).

A própria autora ressalva que “não está claro ainda como esse mundo poderia conviver com os Estados-nações existentes” (SMITH, 2018, p.137), mas não consigo pensar outra saída ética para quem trabalha na formação superior indígena (ou lida com questões semelhantes, ou correlatas), que não se juntar na potencialização da existência desses outros mundos. Fortalecer a co-existência de mundos sem a necessidade de junta-

los. Acredito que pensar parte das limitações da formação superior indígena como expressão da colonialidade resulta um importante dispositivo analítico. Entender o ensino específico e intercultural como possível enfrentamento contra colonial, orienta um posicionamento, especialmente por discutir o território indígena, sempre objeto da ambição colonial.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, (11), p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

FIGUEIRA, Rickison Rios. Povos indígenas, necrocolonialismo e a pandemia de Covid-19. In: **Errante**: o internacional fora do lugar. (Online: <https://errante386255406.files.wordpress.com/2020/11/figueira-povos-indigenas-necrocolonialismo-e-a-pandemia-de-covid-19-errante-o-internacional-fora-do-lugar-2.pdf>). 2020. Visto em 10 de novembro de 2020.

GAGO, Veronica. **La razón neoliberal. Economías barrocas e pragmática popular**. Buenos Aires: Tinta Limon, 2014.

GOMES, Ana Maria R. **Entre os Mundos Indígenas e os Mundos Possíveis**: ensaio de aproximação cosmopolítica. no prelo.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Falas transcritas de documentário. In: BOLOGNESI, Luiz. **Guerras do Brasil.doc**: as guerras da conquista. Documentário. Canal Curta!, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, 2011.

OLIVEN, Arabela Campos & BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013>.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR). **Carta de Canauanim**, Cantá, Roraima, maio de 2001.

PINTO, Simone Rodrigues. **Pensamento (teoria) social e político latino-americano e caribenho**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2015

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

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In.: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. *TOMO II*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Submetido em: 18 de outubro de 2021.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2022.

Publicado em: 10 de agosto de 2022.