

PRISCILA DA SILVA NASCIMENTO

**DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE O INDÍGENA AO  
DISCURSO INDÍGENA NA CIÊNCIA:** decorrências críticas na  
construção de um paradigma indígena de pesquisa.



ARARAQUARA – S.P.  
2020

PRISCILA DA SILVA NASCIMENTO

**DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE O INDÍGENA AO  
DISCURSO INDÍGENA NA CIÊNCIA: decorrências críticas na  
construção de um paradigma indígena de pesquisa.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) UNESP / Araraquara/ SP como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos.

Bolsa: CNPq

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Lucia Castro

ARARAQUARA – S.P.  
2020

N244d

NASCIMENTO, PRISCILA DA SILVA  
DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE O INDÍGENA AO  
DISCURSO INDÍGENA NA CIÊNCIA: decorrências críticas na  
construção de um paradigma indígena de pesquisa. / PRISCILA  
DA SILVA NASCIMENTO -- Araraquara, 2020  
230 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: ANA LUCIA CASTRO

1. INTECTUALIDADE INDIGENA. 2. CIENCIA. 3.  
EDUCAÇÃO. 4. EPISTEMOLOGIA. 5. COLONIALISMO.

PRISCILA DA SILVA NASCIMENTO

**DO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE O INDÍGENA AO DISCURSO  
INDÍGENA NA CIÊNCIA: decorrências críticas na construção de um  
paradigma indígena de pesquisa**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) UNESP / Araraquara/ SP como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos.

Bolsa: CNPq

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Lucia Castro

Data da defesa: 16/09/2020.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Ana Lucia Castro, Dra. (UNESP)**

---

**Membro Titular: Estevão Rafael Fernandes, Dr. (UNIR)**

---

**Membro Titular: Gersem José dos Santos Luciano, Dr. (UFAM)**

---

**Membro Titular: Renata Medeiros Paoliello, Dra. (UNESP)**

---

**Membro Titular: Edmundo Antonio Peggion, Dr. (UNESP)**

---

**Membro Suplente: Paulo Santilli, Dr. (UNESP)**

---

**Membro Suplente: Mariza Werneck, Dra. (PUC/SP)**

---

**Membro Suplente: Paride Bollettin, Dr. (Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFBA)**

**Local:** Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Ciências e Letras / **UNESP –  
Campus de Araraquara**

Ao meu filho Dayo Martins do  
Nascimento, pelo carinho e leveza que  
trouxe para a minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que autorizou o meu afastamento para qualificação docente e tornou possível minha dedicação aos estudos do doutorado. Do mesmo modo agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pela concessão de uma bolsa de estudos, recurso este fundamental para o custeio de livros, viagens a Congressos, entre outros elementos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, por ter acreditado na viabilidade desta pesquisa e proporcionado, no decorrer do curso, relevantes contribuições metodológicas e epistemológicas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Lucia Castro, pela paciência nas inúmeras mudanças de rota durante a pesquisa, pela compreensão frente aos desafios de conciliação da vida acadêmica com a maternidade, por acreditar e encorajar um livre exercício intelectual.

Aos amigos que fiz no Programa de Pós-graduação, pelos momentos descontraídos regados a cerveja e risadas e pela prontidão com que me atendiam em favores quase sempre urgentes: Debora, Meire, Marina, Larissa e Ana Clara. Aos amigos que sempre pude contar na cidade de Parintins-AM: Franklin e Valdir / Pedro e Jovito / Mônica e Carlinhos / Estevan. Aos amigos que a vida me trouxe nas muitas andanças que fiz e que a distancia teima em se fazer diminuta frente ao espaço que possuem em meu coração: Marilda, Roberta e família, Silvia, Camila e Rodrigo.

Ao meu pai, que como muitos brasileiros vítimas de profundas desigualdades sociais teve que escolher entre comer e estudar mas me ensinou e incentivou, mesmo que muitas vezes com lagrimas nos olhos, a procurar a minha realização profissional e a felicidade onde quer que fosse. Hoje, em um nível avançado de Alzheimer, sei que sente, vibra e partilha comigo desta conquista.

Ao meu filho Dayo Martins do Nascimento, por me ensinar tanto e por me fazer querer ser sempre uma pessoa melhor.

Ao meu amor, Kiko, por seu apoio afetivo e efetivo. Agradeço pelas trocas intelectuais, pela leitura atenta dos meus escritos e por suas críticas sempre construtivas e enriquecedoras.

*Se equivocaron hace 500 años diciendo que nos descubrían. Como si hubiera estado perdido el otro mundo que éramos. Se equivocaron llamando "civilizar" a la acción de destruir, de matar, de humillar, de perseguir, conquistar, someter. Se equivocaron cuando a matar un indio le llamaban "evangelizarlo". Se equivocan cuando a este asesinato hoy se le llama "modernizarlo". Para ellos, nuestras historias son mitos, nuestras doctrinas son leyendas, nuestra ciencia es magia, nuestras creencias son supersticiones, nuestro arte es artesanía, nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore, nuestro gobierno es anarquía, nuestra lengua es dialecto, nuestro amor es pecado y bajeza, nuestro andar es arrastrarse, nuestro tamaño es pequeño, nuestro físico es feo, nuestro modo es incomprensible (COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA-COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, 2001, s/p)*

## RESUMO

Nesta tese objetivei compreender questões epistêmicas e metodológicas que atravessam a produção teórica de intelectuais indígenas que procuram conjugar a multiplicidade de saberes dos povos indígenas com conhecimentos reconhecidos hegemonicamente como científicos. A pesquisa se concentrou na análise de uma variedade de materiais bibliográficos disponíveis, e ainda pouco conhecidos, produzidos por indígenas e de outros que compõe a vasta tradição teórica que conforma o pensamento científico moderno-ocidental em um recorte que privilegia o campo das Ciências Sociais. As reflexões desenvolvidas aqui se estruturam em três momentos principais. No primeiro deles contextualizo o debate teórico acerca do lugar reservado aos povos indígenas nas produções científicas anteriores e posteriores à década de 1960 e identifico as transformações teóricas e sociopolíticas que possibilitaram reconhecimento, ainda incipiente, das agências e protagonismos dos povos indígenas no campo da produção intelectual. Em um segundo momento procuro mapear e destacar alguns elementos relacionados a emergência de intelectuais autodefinidos como indígenas como as particularidades do processo educativo comunitário, a importância dos movimentos indígenas na luta por direitos educacionais, as conflitualidades presentes nos modelos de educação indígena de caráter estatal e as iniciativas e experiências indígenas em torno da autonomia e autodeterminação educacional. Por fim, procuro refletir sobre as especificidades de uma perspectiva indígena sobre a produção de conhecimentos científicos e destacar uma série de elementos epistêmicos e metodológicos que, na perspectiva de diferentes intelectuais indígenas, permitem afirmar a existência de um paradigma indígena de pesquisa.

**Palavras-chave:** Ciência. Intelectualidade indígena. Educação. Colonialismo.



## ABSTRACT

In this thesis I objected to understanding epistemic and methodological issues that cross the theoretical production of indigenous intellectuals who seek to combine the multiplicity of knowledge of indigenous peoples with knowledge hegemonically recognized as scientific. The research focused on the analysis of a variety of bibliographic materials available, and still little known, produced by indigenous peoples and others that compose the vast theoretical tradition that conforms modern-Western scientific thought into a cut that privileges the field of Social Sciences. The reflections developed here are structured in three main moments. In the first of these, I contextualize the theoretical debate about the place reserved for indigenous peoples in scientific productions before and after the 1960s and identify the theoretical and sociopolitical transformations that allowed recognition, still incipient, of the agencies and protagonisms of indigenous peoples in the field of intellectual production. In a second moment I try to map and highlight some elements related to the emergence of self-defined intellectuals as indigenous as the particularities of the community educational process, the importance of indigenous movements in the struggle for educational rights, the conflicts present in indigenous education models of state character and indigenous initiatives and experiences around educational autonomy and self-determination. Finally, I try to reflect on the specificities of an indigenous perspective on the production of scientific knowledge and to highlight a series of epistemic and methodological elements that, from the perspective of different indigenous intellectuals, allow us to affirm the existence of an indigenous paradigm of research.

**Keywords:** Science. Indigenous intellectuality. Education. Colonialism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>EZLN</b>	Exército Zapatista de Liberación Nacional
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>SERAZ-LN</b>	Sistema Educativo Rebelde Zapatista-Liberación Nacional
<b>CIDECI</b>	Centro Indígena de Capacitación Integral
<b>NAFTA</b>	Tratado de Livre Comércio da América do Norte
<b>MAREZ</b>	Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas
<b>ARIC</b>	Asociación Rural de Interés Colectivo
<b>CELMRAZ</b>	Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista
<b>SPILTN</b>	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>UNI</b>	União das Nações Indígenas
<b>CNV</b>	Comissão Nacional da Verdade
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privado
<b>TCC</b>	Taller Cultural Causanacunchic
<b>THOA</b>	Taller de Historia Oral Andina
<b>CEDM-Liwen</b>	Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen
<b>ANUC</b>	Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colômbia
<b>APIB</b>	Articulação dos Povos dos Indígenas do Brasil

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – DESAFIOS E AVANÇOS NAS TEORIZAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE UM PONTO DE VISTA NATIVO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Os estudos antropológicos e o projeto civilizatório moderno .....	38
1.2 Considerações sobre os estudos antropológicos na perspectiva da crítica indígena.....	45
1.3 Fissuras nos saberes antropológicos e a importância do protagonismo nativo .....	51
1.4 O debate pós-colonial.....	61
1.5 Propostas teórico-metodológicas desde a América Latina .....	70
<b>CAPÍTULO II – DO CONHECIMENTO DE BASE COMUNITÁRIA AO CONHECIMENTO ACADÊMICO/CIENTÍFICO.....</b>	<b>76</b>
2.1 O processo educativo comunitário.....	87
2.2 A educação como estratégia de luta social.....	104
2.3 A educação escolar indígena e o Estado brasileiro .....	119
<b>CAPÍTULO III - EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS COMO CRIAÇÃO, RESISTÊNCIA, APROPRIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA. ....</b>	<b>140</b>
3.1 A pesquisa acadêmica convencional na perspectiva indígena .....	145
3.2 Apropriação e ressignificação da noção de paradigma .....	148
3.3 Emergência de uma perspectiva indígena da ciência.....	154
3.4. Dos fundamentos de um paradigma indígena de pesquisa .....	165
3.4.1 O mundo é uma totalidade viva e relacional .....	174
3.4.2 A coletividade do conhecimento e suas implicações metodológicas .....	180
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As análises que deram corpo à tese aqui apresentada são, em diferentes aspectos, anteriores ao meu ingresso no Curso de Doutorado. Tiveram início nas vagas e dispersas reflexões que derivaram de minha pesquisa de Iniciação Científica na graduação e que se adensaram no Mestrado, de tal modo que se tornou inadiável dedicar-me neste momento a este prazeroso e nada simples compromisso de compreender as decorrências críticas e as novas perspectivas abertas pelos intelectuais indígenas no processo de produção de conhecimentos, sobretudo científicos. Nesse sentido, apresento uma breve explicação sobre isso na sequência.

As mulheres do Movimento Zapatista de Libertação Nacional<sup>1</sup> me ensinaram que, para compreender suas reivindicações e estratégias de luta, tema que me acompanhou até o Mestrado, era preciso entender primeiramente como as cosmovisões dos povos indígenas organizavam suas práticas e discursos e como se conectavam com suas demandas. Cito a seguir dois exemplos que ilustram a complexidade da questão.

O uso da categoria *corazón* (coração) é recorrente nos pronunciamentos do *Exército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) e tem sentido distinto do que frequentemente empregamos. O que, à primeira vista, soa como apelo sentimental e nos remete à ideia de amor romântico, expressa, para as zapatistas, uma íntima relação entre sabedoria, memória e conhecimento. Para elas, *corazón* é o centro de onde emanam seus pensamentos é, pois, a “*sede de las actividades intelectuales superiores*”, segundo Silvia Marcos (2008, p. 29). Adverte ainda a autora que, para que compreendamos o uso de que fazem dessa categoria, é necessário que “*no sentimentalicemos, colonicemos, ni reduzcamos las referencias al corazón en el discurso de las mujeres como meramente emocional, por muy maravilloso que pueda parecernos*” (MARCOS, 2008, p. 29).

---

<sup>1</sup> O Movimento Zapatista surge no início da década de 1980, em Chiapas, no sudoeste mexicano, e ganha visibilidade em 1994, quando declara guerra ao governo por sua histórica omissão em relação aos direitos dos povos indígenas. As mulheres desse movimento protagonizaram discursos e práticas que alavancaram um debate sobre os direitos das mulheres indígenas tanto dentro das comunidades, quanto dentro do próprio movimento. Tem recebido a atenção de intelectuais de todo o mundo também pelo discernimento com que analisam sua condição de vulnerabilidade, esta a partir do que qualificam como tripla opressão, a saber: de classe, de gênero e étnica.

Patrício Guerrero Arias (2010; 2011) inspirado nos zapatistas, no povo *Kitu Kara* e nas reflexões de Orlando Fals Borda (2009) e de Arturo Escobar (2014) sobre o conceito *sentipensar*, sugere a categoria *corazonar* (co-razonar) como proposta metodológica capaz de conectar razão e coração. Para ele, não somos somente seres racionais, mas sensibilidades que atuam racionalmente. Somos “*estrellas con corazón y con conciencia*” (2011, p. 83), conforme ensina a sabedoria xamânica andina equatoriana.

Outro exemplo é encontrado na *Ley Revolucionaria de las Mujeres*<sup>2</sup>, divulgada em 1994, no auge da visibilidade do movimento diante da sociedade nacional mexicana e internacional. Nela, as zapatistas apresentam reivindicações que dialogam em vários aspectos com as demandas dos movimentos de mulheres urbanas e expõem outras mais específicas ao contexto das comunidades indígenas como poder escolher com quem casar e quantos filhos ter. Tal fato colocou no debate a necessidade de autocrítica em relação aos parâmetros que utilizamos para analisar o protagonismo indígena na luta por emancipação e autonomia conduzida pelas zapatistas. Diferentemente de outros muitos movimentos protagonizados por indígenas, as zapatistas criaram frentes específicas de luta para reivindicar seus direitos como indígenas, mulheres e trabalhadoras. Para tal, erigiram, sem intermediários, estratégias que passaram pela luta armada e pela elaboração discursiva, oral e escrita, como forma de refletir sobre a condição das mulheres indígenas no interior das comunidades e em relação à sociedade envolvente. Um dos resultados mais significativos desse processo reflexivo consistiu na caracterização da estrutura opressiva que as subjuga em chave interseccional. São, assim, constataram, oprimidas como mulheres, indígenas e trabalhadoras pobres. Dentro das Ciências Sociais, a ideia de que combinarmos em nossa existência múltiplas identidades e que elas coexistem em nossa produção como humanos tardou a emergir como tema teórico digno de atenção.

Ora, não demorou para que muitos no meio acadêmico criticassem as reflexões propostas pelas zapatistas, taxando-as como produto da influência de militantes da esquerda marxista mexicana no meio indígena, como se elas, pelo

---

<sup>2</sup> Esse é o primeiro documento que as mulheres indígenas zapatistas elaboram em favor de seus direitos, o qual se tornou conhecido na publicação pelo órgão informativo do Movimento Zapatista chamado *El Despertador Mexicano*, composto por dez demandas que versam sobre distintas necessidades. Além disso, serviu de modelo e de encorajamento para muitos outros movimentos de mulheres indígenas na América Latina.

simples fato de serem indígenas, não fossem capazes de agenciar por si próprias temas, conceitos e métodos de análise. Assim, novamente lhes foi negado o direito de teorizar sobre a realidade em que vivem e, mais do que isso, desconsiderou-se que a perspectiva por elas empregada poderia encontrar respaldo na própria cosmovisão dos grupos envolvidos no processo e não ser apenas um reflexo de influências externas.

A necessidade de revisar as chaves analíticas até então empregadas para compreender tais processos se tornou inadiável. Para compreender as ações e as elaborações discursivas das mulheres indígenas foi necessário direcionar a atenção para seus próprios referentes culturais, ao que lhes é próprio, considerando aspectos e particularidades na forma como sistematizam, produzem, reproduzem e questionam conhecimentos e buscam soluções para problemáticas que lhes são sensíveis. Isso se aplica também ao conjunto da produção intelectual indígena.

Nas últimas décadas do século XX e início do XXI, tornou-se notável os esforços realizados nos mais distintos campos disciplinares e institucionais para valorizar os saberes dos povos indígenas (BROKENSHA; WARREN; WERNER, 1980; RICHARDS, 1985; RAJAN; SETHURAMAN, 1993; BRUSH; STABINSK, 1996; ELLEN; PARKER; BICKER, 2000). A preocupação com os conhecimentos indígenas se manifesta nos círculos científicos tais como Medicina, Ecologia, Silvicultura, Zoologia, Botânica, Agronomia, Matemática, Gestão de recursos hídricos e da vida silvestre, entre outros exemplos (WARREN, 1996; BANCO MUNDIAL, 2000).

A abertura epistemológica ocorrida no período trouxe muitos questionamentos sobre o estatuto da ciência moderna/ocidental<sup>3</sup> que penetraram campos do conhecimento até então distantes como a Física – penso nos trabalhos em Física Subatômica realizados por Niels Bohr (1996) na década de 1920, e nas Ciências Sociais. Destaco, no entanto, que tais mudanças operaram, no caso específico das Ciências Sociais, não tanto por uma transformação radical do ambiente acadêmico e sua lógica produtiva, que sob diferentes aspectos só foram retocados (GRAEBER, 2015), mas por pressões internas e externas derivadas do acirramento dos conflitos

---

<sup>3</sup> Mesmo que não exista consenso epistemológico nas ciências ocidentais quando se trata de representar a natureza da ciência, suas relações com os fatos/realidade e crenças, seu desenvolvimento e método de validação, a maioria das definições epistemológicas apresenta uma hierarquia entre sistemas de conhecimento, nos quais a atividade científica, entendida monoliticamente, surge como um desenvolvimento das sociedades modernas europeias estabelecido no limiar do século XVII através da sua emancipação da visão de mundo do cristianismo e do obscurantismo cultural dos governos absolutistas.

sociais e da infiltração dos subalternos (SPIVAK, 2010) no interior desse espaço. O impacto das lutas antirracistas, dos movimentos de mulheres, de indígenas, entre outros, sobre as remodelações temáticas ocorridas nesse campo do conhecimento não foram ainda suficientemente avaliados. O discurso hegemônico prefere creditar toda inovação à “genialidade” de alguns indivíduos, expressão máxima da ética capitalista, descartando como “ruído” os contextos e processos que lhe deram origem. Penso, antes, que determinadas questões sócio-históricas tiveram como resultado conceitos e metodologias de trabalho que alguns trataram de definir academicamente como exercício intelectual próprio.

Faz já algum tempo que a ciência moderna/ocidental passou a ser percebida como atividade social e, portanto, historicamente situada. Para alguns é possível conectar suas premissas mais básicas com o modo como estão organizadas na sociedade capitalista. Novos modelos de interpretação da realidade passaram a ser propostos desde então e a questão da diversidade cultural adquiriu *status* de objeto científico relevante. Penso nos estudos pós-coloniais (AMIN, 1988, ASHCROFT, 1989; THIONG’O, 1987, 1993, 1997; CHAKRABARTY, 2000; SPIVAK, 2010; SAID, 2011), no movimento *Writing Culture*, em Antropologia (CLIFFORD; MARCUS, 1986), no perspectivismo ameríndio (LIMA, 2005; VIVEIROS DE CASTRO, 1996), entre outros exemplos.

Cabe nos interrogarmos, no entanto, sobre as seguintes questões: quem fala nos textos dos autores que reivindicam a defesa da diversidade cultural, sobretudo daqueles que trabalham com a temática indígena? Qual o lugar da produção intelectual indígena nos debates acadêmicos? Essas questões, a meu modo de ver, não são triviais. Permitem-nos pensar, por exemplo, se ocorreram ou não mudanças na atividade científica moderna/ocidental quanto à compreensão da contemporaneidade indígena (ESQUIT, 2008; DE LA CADENA; STARN, 2010; RAMOS, 2012) e no sentido mais amplo de assentir que os subalternos tenham voz própria e assumam lugares de destaque nos debates públicos. Infelizmente, tudo leva a crer que não. Pelo menos é assim que pensam alguns pesquisadores indígenas. Vejamos o que dizem alguns deles.

Vine Deloria Jr.<sup>4</sup> ao refletir sobre a invisibilidade do índio contemporâneo nos Estados Unidos em *Custer died for your sins: an indian manifesto (El general Custer murio por vuestros pecados. Un manifiesto índio* - tradução castelhana), já observava, em 1969, que a maioria dos livros publicados sobre indígenas tratavam de temas esotéricos e abstratos de séculos passados e que os mais recentes eram predominantemente de brancos preocupados em solucionar o “problema indígena”, como se esse problema de fato existisse. Entre estes dois extremos, ponderou: “*vive una gente dinâmica con una estrutura social própria, y lo único que piden es que les liberen de la opresión cultural*” (DELORIA JR., 1975, p. 19).

Para a ativista e ex-cacique do povo *Cheroqui*, Wilma Mankiller (2009), muitos ainda persistem em ver os povos indígenas como pertencentes a um estágio anterior e inferior do gênero humano e inelutavelmente condenados à extinção e/ou assimilação quando, na realidade, “os povos indígenas retomam o controle de suas terras e de seus recursos, trabalham para desenvolver suas economias e reconstruir suas comunidades e nações” (MANKILLER, 2009, p. 5). Nesse sentido, visões idealizadas dos povos indígenas não encontram suporte algum no plano empírico<sup>5</sup>.

Em *An Indigenous Feminist's take on the Ontological Turn: 'ontology' is just another word for colonialism*, publicado em 2016 no *Journal of Historical Sociology*, Zoe Todd<sup>6</sup> observa que a denominada “virada ontológica”, cujo grande representante no Brasil é, sem sombras de dúvida, Eduardo Viveiros de Castro, posiciona pessoas que falam sobre os povos indígenas acima daqueles que são indígenas e dos que procuram dialogar com eles em pé de igualdade. A Antropologia que propõem como produto do “pensamento ameríndio” nunca é aquela que os sujeitos indígenas estão realmente produzindo. Preferem dialogar com intelectuais brancos das ricas universidades euro-americanas – o termo “ameríndio” utilizado largamente pelos perspectivistas, por exemplo, remete à tradição antropológica francesa – a dar

---

<sup>4</sup> Vine Deloria Jr. é teólogo, historiador e ativista pertencente ao povo *Standing Rock* (Lakota). Foi professor de ciência política na Universidade do Arizona de 1979 a 1990.

<sup>5</sup> Há, na atualidade dos povos indígenas, segundo Mankiller (2009, p. 5), muitos “empreendedores indígenas individuais”, um extraordinário número de “empresas que comumente pertencem a governos ou comunidades tribais [...] desde cooperativas de tecelagem de mulheres nas margens do Rio Negro no Brasil ao comércio de pescados do povo *Iu* no Quênia”. Ainda “feiras anuais para produtos e empresas indígenas são realizadas em Winnipeg, Canadá e em Melbourne, Austrália” e nos Estados Unidos, e “muitos programas sociais e culturais são financiados com receita de empresas de tribos, tais como editoras de livros, shopping centers e cassinos”.

<sup>6</sup> Zoe Todd é antropóloga pertencente à etnia *Metis* do Canadá. É professora assistente no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Carleton no Canadá.



crédito ao pensamento crítico dos(as) intelectuais indígenas<sup>7</sup>. Legrás (2016, p. 20) classifica esta postura como “ingratidão referencial”.

Elizabeth Cook-Lynn<sup>8</sup> (2001), em *Anti-indianism in modern America*, refere-se ao anti-indianismo como um dos fatores que impedem que intelectuais nativos sejam convidados a participar do discurso público moderno, justamente porque, na maior parte das vezes, perturbam e desafiam as ideologias coloniais e o registro histórico que sustenta a ocupação continuada de suas terras. Reivindicar o poder de narrar e bloquear as narrativas dissidentes é, nesse sentido, um importante legado daqueles que dominam as terras indígenas. Não por acaso, argumenta Cook-Lynn (1991, p. 9), em *The Radical Conscience in Native American Studies*, “o maior corpo de narrativas aceitáveis sobre a história indígena ainda está nas mãos dos não-nativos”. Por esse motivo, “ainda estamos à mercê daqueles não-índios que imaginam para nós o que nossas histórias significam”<sup>9</sup>.

Aura Estela Cumes<sup>10</sup> (2014a, s/p) observa que, devido ao histórico de colonização, “*los indígenas han sido los estudiados, no la autoridad que estudia*” Este posicionamento de “*querer ver a los indígenas siempre tutelados es un obstáculo para nuestros intentos de pensar con autonomía o independéncia*”. Assim, desafia os povos indígenas a “*pensar el conocimiento, los métodos y las técnicas de otras maneras que vayan cuestionando las jerarquías que hemos heredado y dando lugar a epistemologías más liberadoras*”.

Silvia Rivera Cusicanqui<sup>11</sup> argumenta, em *Un mundo ch'ixi es posible?*, que pouco se tem dialogado dentro das academias e centros de pesquisa com produções estéticas, literárias, entre outras, de indivíduos e coletivos que se encontram à margem desses espaços, a exemplo dos indígenas. Isso não seria tão problemático “*si no fuera porque instituye una jerarquia, a mí juicio indebida y ilegítima, amparada tan sólo por su soporte en el poder*” (CUSICANQUI, 2018, p. 186).

<sup>7</sup> Sobre este assunto conferir *Critical indigenous studies. Engagements in First World Locations*, organizado pela pensadora feminista do povo Goenpul (subgrupo do povo Quandamooka, Austrália) Aileen Moreton-Robinson (2015).

<sup>8</sup> Elizabeth Cook-Lynn pertence ao povo *Crow Creek Sioux* e atualmente é professora emérita de Estudos Ingleses e Nativos Americanos na Eastern Washington University em Cheney, Washington, Estados Unidos.

<sup>9</sup> Todas as traduções de textos em inglês nesta tese são minhas.

<sup>10</sup> Aura Estela Cumes pertence a etnia *Maya-Kaqchikel* da Guatemala e é doutora em Antropologia pelo Centro de Investigação e Estudos Superiores em Antropologia no Social (CIESAS) no México.

<sup>11</sup> Silvia Rivera Cusicanqui é socióloga e ativista de ascendência *Aymara* e professora emérita da Universidade Mayor de San Andrés, La Paz, Bolívia.

Michael Antony Hart<sup>12</sup> defende, em *Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm*, que, mesmo com as significativas mudanças que ocorreram nas últimas décadas no mundo da pesquisa, quando os povos indígenas adentram o ambiente acadêmico, veem-se “enfrentados a deixar nossa indigeneidade na porta” (HART, 2010, p. 4). Por esse motivo, vários intelectuais indígenas estão trabalhando ativamente para assegurar que “nossa pesquisa não só seja respeitosa ou ‘culturalmente sensível’, mas que também se baseie nos enfoques e processos que formam parte de nossas culturas” (HART, 2010, p. 1).

Os críticos indígenas não nos deixam esquecer que a produção científica moderna-ocidental lança profundas raízes na estrutura de poder colonial. O colonialismo não é questão apenas de passado, mas de presente (SIMPSON, 2011; SMITH, 2016; TZUL, 2016; KRENAK, 2019).

Nesta tese, preocupo-me em pontuar os limites das categorias teórico-metodológicas consolidadas pelo fazer científico moderno/ocidental para pensar processos que envolvem os povos indígenas. Até que ponto é possível, por exemplo, utilizar noções como razão, objetividade, universalidade, indivíduo, entre outras, para compreendê-los? O próprio termo “indígena” denota a condição de colonizado<sup>13</sup>. Segundo Krenak<sup>14</sup> (2015, p. 230), “só somos índios para os outros. Para nenhuma de nossas famílias nós somos índios. Quando uma pessoa do meu povo quer se identificar, entre nós, ele chama o outro de *burum*”<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Michael Anthony Hart pertence a etnia *Fisher River Cree*, é assistente social e pesquisador. Atualmente é vice-reitor de Engajamento Indígena e professor da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Calgary, Canadá.

<sup>13</sup> Para De la Cadena e Starn (2010, p. 8), o termo “indígena” representa uma situação relacional ancorada em uma percepção de tempo e de espaço que estabelece diferenças entre os grupos humanos. Diz ela: “*términos como “indio” en las Américas y “aborigen” en Australia fueron inventos europeos para denominar a pueblos que ya estaban allí antes de la llegada de los colonizadores; por su parte, el término “indígena” proviene del francés indigène y el latín indígena. Además, la etiqueta “indígena” reveló una relación con otros no europeos: el primer uso inglés aparece en un informe de 1598 sobre el descubrimiento de América y donde el término es empleado para distinguir entre “indigènes” (definido como “gente criada en el propio suelo”) y la gente que españoles y portugueses trajeron del África como esclava. A no dudar, estas formas de relación expresaban la superioridad europea en tanto que “indígena” era sinónimo de “pagano”, alma idólatra a ser salvada mediante la cristianización. Más tarde, a medida que la razón desplazó a la fe como fundamento de la autoridad, el término “pagano” fue resignificado como “primitivo” (en oposición a “civilizado”), el cual incluía a aquellos clasificados como “tribales”, “nativos” y “aborígenes” en las jergas administrativas coloniales*”.

<sup>14</sup> Ailton Krenak é escritor, ambientalista e liderança indígena da etnia *Krenak*.

<sup>15</sup> Para os indígenas *Krenak*, o termo *burum* significa “ser humano”.

Desde a expansão imperial europeia, os povos indígenas têm sido representados como seres em posição de inferioridade. Os textos dos filósofos modernos – Hegel (1999) é o exemplo mais ilustrativo – são terrivelmente explícitos nesse sentido. A perpetuação ao longo da história moderna-ocidental de um padrão colonial de relações de poder alicerçou uma complexa rede de intervenções e de representações do *Outro* que permitiram, dentre outras coisas, a subordinação dos conhecimentos indígenas em uma variedade de formas, como é a evangelização, o conhecimento em moldes científicos, entre outras. Para Michel-Rolph Trouillot (1995), as práticas coloniais impuseram um discurso ontológico sobre os povos conquistados, cujas implicações políticas e éticas predisuseram o que podia ou não ser levado em conta no que tange às formas de conhecimento. Com isso, deslocaram certos eventos e subjetividades para o terreno do impensável, portanto, não passível de ser tematizado.

Michel Antony Hart (2010) sustenta que o pensamento eurocêntrico se impôs ao mundo inteiro ao ponto de relegar à periferia diferentes visões de mundo. Quando as reconhece, “*lo más normal es que las cosmovisiones indígenas se analicen más a través de un punto de vista eurocêntrico*” (HART, 2010, p.4). Nota-se que a marginalização das cosmovisões indígenas, bem como o silenciamento e a subordinação do trabalho de memória empreendido pelos coletivos é uma histórica ferramenta nos processos de colonização.

Determinar o que é ou não conhecimento válido é uma forma extremamente eficaz de anular o pensamento discordante. A matriz de pensamento greco-ocidental, purificada das influências islâmicas e asiáticas que a constituiu (AGRAWAL, 1995; 2002), impôs-se soberanamente sobre outras formas de conhecimento e buscou enquadrá-los em concepções de mundo que lhes eram totalmente alheias, como se todo conhecimento tivesse que pedir permissão a Platão e Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Comte, Durkheim, entre tantos outros considerados “clássicos”, para ser digno de interesse reflexivo. Para Palechor Arévalo (2010, p. 195), esse modo pensar reduziu os conhecimentos e as pesquisas indígenas ao que o Ocidente considera como tais, “*limitándose a lo que llaman el conocimiento científico y como instrumento válido para su construcción, el método científico*”. O que se encontra fora desse método não é ciência; “*nuestro conocimiento no es reconocido como ciencia y nuestros procedimientos de investigación los reducen a lo que han dado en llamar empirismo*” (ARÉVALO, 2010,

p. 197). Pode ser que, defende Palechor Arévalo (2010, p. 211-212), os povos indígenas não tenham uma grande produção escrita, no entanto, o fato mesmo de existirem como povos responde a “*un proceso investigativo o creen que los frijoles y el maíz que nos comemos ahora son los mismos desde hace mil años, por supuesto que no, eso es fruto de un proceso de investigación?*”.

Sobre a ciência moderna, afirma Smith<sup>16</sup> (2016, p. 42) que, no caso da tradição positivista, o mundo natural é examinado e compreendido através do método científico e leva a uma “verdade universal”. Tal abordagem liderou o caminho para estudos qualitativos e logo histórias e culturas indígenas foram sendo extraídas por abordagens de pesquisa que deixaram aqueles que foram estudados em condição desprivilegiada. No entanto, uma coisa permaneceu ao longo de todo o resgate dos conhecimentos indígenas feito pela Academia, a saber: os povos que deveriam para muitos desaparecer cresceram exponencialmente e estão cada vez mais atuantes (KOVACH, 2009).

A pluralização de sujeitos e epistemologias nos últimos 50 anos revelou distintos *modus operandi* no processo de produção científica, tanto no que se refere à reflexão de temas recorrentes dentro das Ciências Sociais, como na elaboração de perguntas e possíveis respostas para dilemas contemporâneos. Nesse cenário, é importante destacar a significativa presença de indígenas autodeclarados nas universidades e centros de pesquisa e o papel que desempenham em cada contexto e na produção de conhecimentos sobre os povos indígenas. Sobre isso, a crítica epistemológica e metodológica que muitos deles desferem contra a racionalidade científica moderna abre diferentes possibilidades para ressignificar o conhecimento científico, uma vez que dialoga com os modos que os povos indígenas têm de ver a si próprios, o mundo e o entorno natural.

Nesse sentido, tal como Santos (2003), o qual argumenta que uma compressão de mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo, essa pesquisa joga luz sobre as reflexões e resistências de sujeitos indígenas no que podemos chamar de *indianização* da pesquisa científica, no mesmo sentido em que Beltrão (2018, p. 274) fala em “indianizar a Universidade” e

---

<sup>16</sup> Linda Tuhiwai Smith é socióloga da etnia *Maori* e professora de educação indígena na Universidade de Waikato na Nova Zelândia.

Paulina Johnson<sup>17</sup> (2016, p. 76) em “indigenizar a academia”. Essa indianização tem suas nuances étnicas, podendo ser “teneteharando, guaranizando, waiwaizando, e assim por diante (BELTRÃO, 2018, p. 274)”.

A entrada de sujeitos indígenas nos espaços de produção de conhecimento científico fez emergir uma classe de intelectuais que buscam, na maioria das vezes, conjugar saberes ancestrais e contemporâneos e questionar de maneira sistemática os pressupostos dominantes e universalistas que caracterizam a ciência moderna. Esta *indianização da pesquisa científica* – ao invocar os conhecimentos indígenas na busca de novos paradigmas teóricos, novas ferramentas de análise e métodos de coleta de dados – possibilita o diálogo intercultural que combina enfoques teóricos e metodologias ocidentais com cosmovisões e tradições de pensamento indígena, convidando-nos, com efeito, ao desafio de ampliar nossa compreensão do que é o conhecimento.

Parece existir ainda um diminuto interesse por parte de pesquisadores brasileiros em compreender a atividade científica desde uma perspectiva indígena. Há, por exemplo, um número ínfimo de traduções para o português de obras de epistemólogos indígenas escritas na língua inglesa, principal idioma das produções científicas da área, o que traz mérito a esta pesquisa ao passo que a torna extremamente laboriosa. Cabe esclarecer, ainda, que esta pesquisa destoa dos estudos, igualmente recentes e relevantes, que abordam a presença indígena na Universidade discutindo temas como o acesso e permanência estudantil, mapeando políticas afirmativas ou mesmo as motivações por trás dos elevados índices de evasão escolar que, de acordo com estimativas oficiais, chega a 90% em alguns cursos no país<sup>18</sup>.

Esta pesquisa visa a, antes, ir além da questão do acesso ao conhecimento científico por parte dos(as) indígenas e de problematizar a forma como ele é produzido por indígenas. Afinal, como salienta Gersem José dos Santos Luciano<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Paulina Johnson pertence ao povo *Nêhiyawak* e obteve seu PhD em Antropologia Cultural pela University of Western Ontario no Canadá.

<sup>18</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2011 havia apenas um indígena para cada 500 estudantes em universidades públicas brasileiras.

<sup>19</sup> Gersem José dos Santos Luciano é filósofo e antropólogo da etnia *Baniwa*. Co-fundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Coordenador geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC), diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP) e professor do curso de Licenciatura Específica de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

(2011, p. 105), é inegável “a nova situação de sujeitos indígenas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimento<sup>20</sup>”.

Optamos, assim, por realizar uma pesquisa de caráter teórico que se desloca da análise das produções *sobre* os povos indígenas *para* as produções dos próprios indígenas. Três perguntas nortearão os três capítulos propostos para esta tese. São elas: 1 – Como distintas teorizações nas Ciências Sociais abordaram o tema dos povos indígenas?; 2 – Quais as estratégias e desafios encontrados pelos indígenas que decidiram trilhar um caminho na produção de conhecimentos em moldes científicos? e 3 – No que consiste uma ciência em perspectiva indígena? Quais elementos epistemológicos e metodológicos a estruturam?

No primeiro capítulo, intitulado: *Desafios e avanços nas teorizações sobre a produção de conhecimento científico de um ponto de vista nativo*, analiso como distintos campos teóricos, mais especificamente das Ciências Sociais, construíram suas narrativas sobre os povos indígenas ou em diálogo com eles, bem como a reação dos indígenas a esses discursos. Priorizo para tal os estudos antropológicos, problematizando as transformações pelas quais passou a disciplina e sua relação para uma mudança de perspectiva em relação à produção de conhecimento proposta por indígenas.

No segundo capítulo – *Do conhecimento de base comunitária ao conhecimento acadêmico/científico* –, mapeio alguns elementos que agregam à compreensão das particularidades envolvidas na constituição de uma intelectualidade indígena. Destacando o protagonismo dos povos indígenas nesse processo, inicio tal percurso compreendendo o processo educativo partilhado pelos indígenas em comunidade. Seguidamente, analiso o papel do movimento indígena na construção da pauta educação como demanda de luta social, bem como os revezes das políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil.

No terceiro capítulo, denominado: *Epistemologias indígenas como criação, resistência, apropriação e ressignificação da atividade científica*, discuto as bases epistemológicas e metodológicas que amparam uma ciência em perspectiva indígena. Contextualizo o processo de emergência e consolidação de um paradigma

---

<sup>20</sup> Esclarecemos que em nenhum momento há a intenção de falar pelos indígenas. Busco, antes, conhecer suas trajetórias pessoais e produção teórica de modo a posicioná-los no contexto do saber científico contemporâneo.

investigativo indígena a partir da década de 1970 para, em seguida, aprofundar seus fundamentos e categorias consideradas essenciais como a de relacionalidade e de coletividade na produção do conhecimento.

Assim, para além de uma proposta reflexiva, essa pesquisa é um convite à sensibilização e exercício de alteridade para com aqueles que, ao conjugarem elementos cosmológicos de seus grupos étnicos ao campo científico, ampliam nossa capacidade de nos reinventar e pluralizar nosso entendimento de ciência.

## **CAPÍTULO I – DESAFIOS E AVANÇOS NAS TEORIZAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO DE UM PONTO DE VISTA NATIVO**

Até não muito tempo atrás era impensável relacionar conhecimentos indígenas e científicos (WARREN, 1989; AGRAWAL, 1995; 2002). Defender a existência de produções científicas indígenas, porém, ainda é visto como desvario acadêmico. Alguns rotulariam essa postura de pós-moderna, relativista, ou qualquer outro termo empregado no sentido negativo. É o suficiente. Como se “moderno” fosse o exato oposto de tudo aquilo que é indígena. Nada mais distinto do que “racionalidade científica” e “pensamento mitológico”, dirão. São formas de conhecimentos completamente opostas, concluirão outros. Pois é na esfera dos mitos, entendidos como sinônimo de imaginação, que enclausuraram os saberes dos povos indígenas. Há quem pretenda reabilitá-los, o que em si já é louvável, contanto que permaneçam imóveis nos lugares que foram colocados e não se comuniquem. Ou melhor, que possam até se comunicar, mas que a iniciativa não parta dos indígenas<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Eduardo Viveiros de Castro se esforça para explicar a distinção feita por Lévi-Strauss, em *O pensamento selvagem*, de 1962, sobre as formas de pensar ocidental e indígena, nos seguintes termos: “o pensamento selvagem não versa sobre mitos indígenas, mas sobre certas disposições universais do pensamento humano: ameríndio, europeu, asiático ou qualquer outro. O “pensamento selvagem” não é o pensamento dos “selvagens” ou dos “primitivos” (em oposição ao “pensamento ocidental”), mas o pensamento em estado selvagem, isto é, o pensamento humano em seu livre exercício, um exercício ainda não-domesticado em vista da obtenção de um rendimento. O pensamento selvagem não se opõe ao pensamento científico como duas formas ou duas lógicas

Nas universidades e institutos de pesquisa em todo o mundo, a hegemonia de ortodoxias fechadas e extremamente reticentes a novas ideias e metodologias, subsumidas em rotinas de trabalho cada vez mais especializadas, repetitivas, burocratizadas, competitivas e, de um ponto de vista existencial, monótonas e desgastantes, é impeditiva do reconhecimento e da valorização da produção intelectual indígena (GRAEBER, 2015)<sup>22</sup>. Acrescenta-se a isso os racismos e colonialismos tão fortemente impregnados na atividade científica. Novidades sim são aceitas, contanto que provenham de ambientes acadêmicos renomados e/ou que estejam em sintonia com a moda teórica difundida no momento nos circuitos públicos de fala. No caso brasileiro e nos países mais ocidentalizados da América Latina, principalmente se irradiada desde as mais ricas universidades da Europa e da América do Norte.

A prevalência e domínio de ideias hegemônicas representa um perigo para a práxis e reflexão que lhes são alheias, aponta Gargallo (2014), sobretudo para aquelas ideias que se originam fora dos ambientes acadêmicos, afirma Cusicanqui (2018). Sua finalidade é erradicar dissidências, visto que respondem a um aparato institucional que rebaixa e desvaloriza indivíduos e coletivos considerados indisciplinados. Esse aparato institucional funciona como difusor de ideias produzidas pelos setores dominantes que são disseminadas a toda sociedade como se sua expressão única fossem. Por isso mesmo, encontram respaldo na política, economia, ética, estética e na certificação dos saberes dessa sociedade. Sua função

---

mutuamente exclusivas. Sua relação é, antes, uma relação entre gênero (o pensamento selvagem) e espécie (o pensamento científico). Ambas as formas de pensamento se utilizam dos mesmos recursos cognitivos; o que as distingue é, diz Lévi-Strauss, o nível do real ao qual eles se aplicam: o nível das propriedades sensíveis (caso do pensamento selvagem), e o nível das propriedades abstratas (caso do pensamento científico). Mas a tendência, diz o autor, é a de que “o pensamento científico, à medida em que avança, vá se aproximando do pensamento selvagem, ao se mostrar capaz de incorporar as dimensões sensíveis da experiência humana em uma abordagem unificada, onde Física e Semântica não estão mais separadas por um abismo ontológico. Ou seja, o futuro da ciência não é se distanciar do pensamento selvagem, mas convergir com ele” (VIVEIROS DE CASTRO apud CANTARINO; CUNHA, 2009, s/p). Pergunto-me se essa distinção de níveis de realidade, sensível e abstrata, faz algum sentido para os intelectuais indígenas. Deloria Jr., por exemplo, ficaria bastante intrigado, se ainda estivesse vivo, em saber que suas elucubrações filosóficas, como as realizadas em *The Metaphysics of modern existence* (2012), estão restritas ao nível das propriedades sensíveis e concretas da realidade. Uma crítica interessante dessa postura é feita por Graeber (2015), em *Radical alterity in just another way of saying “reality”: a replay to Eduardo Viveiros de Castro*.

<sup>22</sup> Como observou o antropólogo anarquista inglês David Graeber em *The utopia of rule: on technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy* a expansão do aparelho burocrático capitalista sobre os centros de produção de conhecimento científico é fator de contenção de sua capacidade de criação e inovação social. Basta pensar, por exemplo, que uma grande parte do trabalho acadêmico consiste basicamente em preencher formulários, documentos, realizar avaliações de rendimento, entre outros procedimentos. Pouco tempo é dedicado de fato à pesquisa científica.



é a de que todo o conjunto da vida social pense por meio delas e as considerem como próprias. As ideias das classes dominantes são a “verdade”. Sobre isso, Jaime Martínez Luna<sup>23</sup> (2016, s/p) observa que o conceito de verdade, tão caro ao pensamento filosófico e científico moderno/ocidental, responde unicamente à capacidade, necessidade e personalidade dos coletivos que o produziram. Nesse caso, coletivo de cientistas entendido como um conjunto de indivíduos dedicados profissionalmente à produção de modelos teóricos e objetos científicos. A verdade não se encontra nas coisas mesmas, nem é um atributo pertencente a um plano superior distinto do real, como querem os adeptos do platonismo. Portanto, não tem e nunca teve caráter universal. A verdade tem seu tempo e seu espaço. Quer dizer, algo será verdade “*en la medida que un número específico de personas crean en el acuerdo que han tomado*”. Verdade que este coletivo “*ha de cambiar, según el tiempo y sus condicionantes*”. Não se trata, porém, de um relativismo ingênuo que dotaria todas as verdades do mesmo valor. Para Martínez Luna (2016, s/p), as verdades se afirmam, rivalizam e combatem entre si. Por esse motivo, não nos deve estranhar que “*una verdad gubernamental sea tan solo acuerdo de un grupo de personas, y de que esto, no sea verdad para quienes no participan de la componenda*”.

Ramón Grosfoguel (2016) se questiona sobre o porquê de o conhecimento produzido por homens de cinco países da Europa ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos, ele inclui este último país dentro do que denomina Europa ocidental) ter se constituído como o cânone do pensamento em todas as disciplinas das Ciências Sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas. Como foi possível que “os homens desses cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26). À indagação sobre o recorte de gênero na produção científica associa o questionamento sobre o caráter particular e localizado das teorias científicas e sua recepção e aceitação como portadoras de validade universal. Diz o autor: “como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Depreende-se disso que o conhecimento acadêmico

---

<sup>23</sup> Jaime Martínez Luna é antropólogo e músico pertencente ao povo *Zapoteco* de Oaxaca, México.

é reduzido a apreender teorias provenientes de uma região particular do mundo, produzida majoritariamente por homens, e aplicá-las em outras localizações geográficas, “mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

Boaventura de Souza Santos (2007), a partir de considerações sobre a geopolítica do conhecimento, chama atenção para o paradoxo no qual estão embrenhados os intelectuais latino-americanos que elaboram trabalho intelectual nas Ciências Sociais que persistem em acudir teorias políticas desenvolvidas no Norte global para ler o conjunto das práticas transformadoras que ocorrem no Sul. Ignoram, assim, as peculiaridades e demandas inerentes aos contextos em que desenvolvem seus trabalhos. O problema, de acordo com ele, não está tanto no uso de categorias externas, mas na maneira linear como são aplicadas. Procura-se quase sempre forçar que a realidade social se enquadre nas categorias utilizadas. Se a realidade contradiz a teoria, não importa. A realidade é quem tem que se adaptar. Com isso, vê a necessidade de se construir um pensamento alternativo que ressignifique os elementos produzidos no Norte em permanente diálogo com reflexões sobre as práticas e lutas do Sul. Questionamos, no entanto, se é possível que essa comunicação aconteça sem que se institua uma relação de igualdade plena, no sentido forte do termo, entre Norte e Sul. Parece não ser esse o caso.

Zoe Todd (2016) chama a atenção para o fato de que, mesmo entre os intelectuais ocidentais e ocidentalizados que demonstram ter certa simpatia pelos conhecimentos nativos, pouco espaço é dado para que os próprios nativos exponham suas ideias como autores. Como exemplo, o autor cita Bruno Latour, em uma conferência realizada em 2013, em Edimburgo, Escócia, na qual abordou questões sobre clima e cosmopolítica indígena sem citar ao menos um pensador/a indígena que investigue o tema. Com isso, sugere que o “ponto de vista” do nativo só tem validade quando mediado pelo discurso do profissional cientista. É apenas um ponto de vista. A situação se agrava quando a referência é a mulher indígena. Na sequência, teço uma rápida consideração a este respeito.

Atualmente existem muitas mulheres indígenas dedicadas intelectualmente à pesquisa e produção teórica. As temáticas vão das especificidades culturais de seus povos às questões mais amplas que consideram importantes de discutir, a exemplo do controle reprodutivo, exploração econômica, entre outros temas (MOOKERJEE,

1999; PAL, 2000; CONAMURI, 2009; CUMES, 2014b; TZUL, 2016). Mulheres vulneráveis ao ocultamento de seus hábitos, cosmovisões, inteligências, lutas, formas de comunicação e trabalho e cuja práxis política tem colocado constantes desafios à ordem social vigente. No entanto, são ignoradas nos debates acadêmicos e, quando lembradas, duramente criticadas, principalmente por parte de feministas universitárias e ativistas urbanas de quem deveriam receber solidariedade por compartilharem a mesma condição de opressão epistêmica<sup>24</sup>, “porque son producto de un pensamiento y una acción de mujeres indígenas y no porque sean difíciles de reconocer” (GARGALLO, 2012, p. 2). Sandra Benites (2015) reitera o não lugar da mulher na universidade, e da mulher indígena em específico, ao lembrar o quanto sua justificativa de ausência às aulas devido à menstruação era recebida por todos com olhares de desaprovação<sup>25</sup>. “Não me reconheço como mulher indígena na academia porque não existe este lugar”, disse, ao relatar o fato em uma entrevista concedida a Luna Gámez (2018). Isso porque considera a universidade, e a escola em geral, um espaço que aprisiona corpos e mentes e os domestica de forma a subtrair-lhes qualquer iniciativa histórica. A afirmação de Norma Mayo, indígena *quéchua panzaleo* e dirigente do Departamento da Mulher e da Família da *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE) é contundente nesse sentido: “Si no me libero como mujer indígena, una feminista universitaria no me va a liberar” (MAYO *apud* GARGALLO, 2014, p. 115).

Essa situação, porém, teve seu “contexto de surgimento” (AGUILAR, 2017, p.17), o que dota a questão de densidade histórica e, ao mesmo tempo, política. Sigamos, portanto, algumas linhas de força que demarcam seu processo de constituição e consolidação. Nos limites deste trabalho, centrar-me-ei mais

---

<sup>24</sup> Para um maior detalhamento sobre assédio sexual e opressão intelectual contra as mulheres nas ciências recomendo a leitura do Relatório: *Sexual Harassment of Woman: climate, culture, and consequences in academic sciences, engineering, and medicine*, publicado em junho de 2018, pela *The National Academies of Sciences, Engineering and Medicine* dos Estados Unidos.

<sup>25</sup> A esse respeito, Benites (2015, p. 21) argumenta em *Nhe’ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*, seu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que: “a menina deve ter cuidado desde a oguapyare–menstruação, e nós mulheres Guarani sempre temos que cuidar do nosso corpo por toda a vida. As *xejaryi* dizem que a dor de cabeça vem com o vento. Por isso, não podemos pegar friagem nesse período. Você não pode sentir dor de cabeça no resguardo, porque sentirá sempre dor e com o tempo a dor fica mais forte. As meninas também não podem mexer com fogo, com calor, sair no sol quente. O excesso de calor dá tonturas, dor de cabeça. Quando estamos menstruadas não cozinhamos. Durante a menstruação, ficamos muito expostas, frágeis, sensíveis. Temos que ficar sossegadas, sem estresse, tranquilas. Desrespeitar essas regras implica ter problema no *py’a-coração*”.

especificamente na análise de alguns aspectos do projeto civilizatório moderno/ocidental que acredito terem exercido grande influência nas construções científicas sobre as sociedades indígenas e suas formas de conhecimento. O projeto civilizatório que, de acordo com Elias (1994), constitui a consciência que o mundo ocidental tem de si mesmo, produziu, reproduziu e disseminou concepções teóricas com forte acento etnocêntrico e racista sobre as sociedades indígenas ao longo de todo seu processo de constituição e consolidação, o que também se aplica aos negros. Ambos foram as principais vítimas da Modernidade europeia e da concepção de ciência que lhe serve de base. Alguns exemplos históricos nos ajudarão a reforçar esse argumento.

A humanidade de indígenas e negros não era uma evidência para o universalismo europeu dos séculos XIX e XX. O filósofo alemão Friedrich Hegel, por exemplo, argumentava que quem quisesse conhecer as manifestações “assustadoras da natureza humana” poderia encontrá-las na África “[esse continente] do homem em estado bruto [...] no estado de selvageria e de barbárie [e onde] todos os homens são feiticeiros” (HEGEL *apud* FOÉ, 2013, p.197). Não era necessário, contudo, viajar para tão longe. A exposição de seres humanos em feiras mercantis e espetáculos circenses já era uma realidade na Europa ocidental pelo menos desde a segunda metade do século XIX<sup>26</sup>. A seguir, apresentamos alguns exemplos ilustrativos sobre esse fato.

Sarah Baartman, nativa do povo *khoisan*, foi sequestrada de sua comunidade no sul da África e levada para a Grã-Bretanha em 1810 para figurar em espetáculos de bizarrices como a “Vênus hotentote” por ser portadora de nádegas proeminentes. Não mais retornou à sua terra natal. Após sua morte, em 1815, seu esqueleto, cérebro e órgãos genitais ficaram expostos em um museu de Paris até meados da década de 1970. Por ocasião das comemorações do centenário da Revolução francesa e inauguração da Torre *Eiffel*, na Exposição Universal de Paris de 1889, foi

---

<sup>26</sup> De acordo com Matos (2006, p. 164), a exposição de seres humanos em feiras e espetáculos remonta aos anos 70 do século XIX, “quando eram enviados agentes ou funcionários para regiões remotas com o propósito de trazerem exemplares dos chamados <<tipos exóticos>> para o Ocidente. Os espetáculos etnográficos que se realizavam na Alemanha, por exemplo, designavam-se *volkerschau* e começaram a ser comuns a partir de 1874, quando Carl Hagenbeck, negociante e treinador de feras selvagens em Hamburgo e mais tarde diretor de um zoo e de um circo, começou a mostrar pessoas de locais distantes em cidades alemãs e europeias, como Paris e Londres. “[...] A exposição de seres humanos vivos, devido ao seu valor educativo, mas também pela curiosidade e caráter de entretenimento que despertavam, tornou-se um sucesso e começou a generalizar-se” (MATOS, 2006, p. 166).

montada uma “aldeia negra” com aproximadamente quatrocentos nativos, dentre os quais se encontravam também indígenas *Tehuelches* e *Selk’nam*, ambos do extremo sul chileno, sequestrados pelo baleeiro belga Maurice Maîtrepara para participarem da mostra. Expostos estavam negros e indígenas como animais selvagens para o deleite etnológico das elites brancas. Patrícia Matos (2006) argumenta que os habitantes nativos eram representados nas feiras de modo idêntico às matérias-primas trazidas de territórios longínquos. Após capturarem tais sujeitos “potencialmente perigosos”, os organizadores “reproduziam-nos num meio <<seguro>> e contido, acessível e supostamente aberto” (MATOS, 2006, p.172). Para tal, eram usualmente construídas “réplicas de aldeias com elementos característicos e representativos de uma cultura particular que eram povoadas por grupos de performers de sociedades africanas” (MATOS, 2006, p. 163). Pelo menos 35.000 indígenas foram “exibidos” em todo o mundo em jardins zoológicos humanos de 1800 a 1958 (COBURN *et al.*, 2013)<sup>27</sup>.

Perspectivas teóricas de cunho etnocêntrico e racista não eram novidade na época de Hegel. Tim Ingold (1995), por exemplo, relembra como o contato com diferentes sociedades no início da expansão colonial suscitou, nos círculos intelectuais europeus, entre os séculos XVI e XVII, os mais calorosos debates sobre a “natureza humana”. Como conceder-lhes a humanidade se a ação colonial lhes negava de antemão a “possessão da razão, da capacidade de criar a cultura e da civilização?” (FOÉ, 2011, p. 60).

Chamo atenção para a famosa oposição entre “civilizados” e “selvagens” e suas variações, a qual impôs-se como o imperativo categórico, no sentido kantiano do termo, do projeto civilizatório moderno. Formulada já no período clássico grego, desenvolveu-se de modo difuso ao longo dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX, através da produção textual de intelectuais das mais distintas matizes ideológicas e nacionais<sup>28</sup>. O julgamento de Valladolid, que teve lugar em 1552 por ordem da

---

<sup>27</sup> Sob o mesmo espírito que inspirou os zoológicos humanos na Europa e Estados Unidos, tivemos, durante a Exposição Antropológica Brasileira, organizada pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, em 1882, a exibição de sete indígenas da etnia *Botocudo* ao público presente (VIEIRA, 2019).

<sup>28</sup> Ainda é possível presenciar essas categorias em pleno funcionamento, por exemplo, no projeto fotográfico *Genesis*, produzido entre 2004 e 2012, do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, um dos mais brilhantes e expressivos fotógrafos do país. Como explicou o próprio Salgado, o trabalho trata de “lugares intocados, onde o homem convive em harmonia com a natureza [...] na busca por comunidades primitivas, [onde] descobriu tribos com costumes ancestrais, com pouco ou nenhum contato com o mundo exterior, como as que vivem ainda “isoladas” nas selvas da Amazônia e da Nova Guiné” (SALGADO *apud* BORGES *et al.*, 2015, p. 353).

monarquia cristã espanhola, é um caso paradigmático do papel desempenhado por essa oposição na constituição do projeto civilizatório moderno<sup>29</sup>. Ao contrário do que se atesta atualmente, o “racismo de cor” não foi a primeira forma do discurso racista. O racismo religioso – sociedades com religião *versus* sociedades sem religião – foi o primeiro elemento racista do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” [...] formado durante o longo século XVI” (GROSGUÉL, 2016, p. 36).

Para Nkolo Foé (2013, p. 181), uma das principais características das narrativas de fundação das sociedades edificadas sobre o genocídio e a escravidão, como é o caso da sociedade grega clássica e da Europa Ocidental moderna, é a permanência de “temas agonísticos” no imaginário social. O imaginário social da Modernidade europeia se apresenta como uma repetição terrível dos dramas sagrados do pensamento mágico-mitológico greco-romano, só que modernizado. De acordo com Foé (2013, p. 181), as “cosmogonias e os mitos de autoctonia falam de lutas violentas entre o cosmos e o caos primitivo, a ordem e a desordem, a justiça (*dikè*) e a desmedida (*hybris*)”. De uma perspectiva teogônica, esses dramas são o reflexo da “contradição irreduzível entre os antigos deuses vencidos e a jovem geração de deuses” (FOÉ, 2013, p. 183). De um ponto de vista político, essa contradição fundamental é em relação “às façanhas e à ação civilizadora de um herói vindo seja do estrangeiro, seja do céu, e que toma posse do território e o “cosmiza”. A cosmização ou a civilização dos países conquistados “acaba simbolicamente pela captura, pela matança ou pela escravidão do indígena, que toma então a figura do monstro ou do dragão” (FOÉ, 2013, p. 182). A literatura colonial é repleta de exemplos do papel exercido por esse imaginário na expansão do poderio político e militar dos países conquistadores<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Nele decidiu-se se os indígenas tinham ou não uma “alma”. No caso, uma alma cristã. Esse era um requisito indispensável da noção de civilidade e serviu para definir se os indígenas mereciam ou não ser escravizados. Coube a Bartolomé de Las Casas, frei dominicano e um dos mais prolíficos divulgadores do genocídio empreendido pelos espanhóis nas colônias, defender, perante o tribunal, o atributo que lhes garantiria a humanidade. Posição contrária foi sustentada pelo cronista da coroa espanhola e preceptor do príncipe Felipe II, Juan Ginés de Sepúlveda, para quem se tratava de bárbaros desalmados cuja condenação a trabalhos forçados era um dos pressupostos dessa sua condição. O desfecho do julgamento permitiu a conciliação entre as duas posições. Reconheceu-se que os indígenas tinham sim uma alma, mas, como bárbaros que eram, deveriam ser cristianizados (GROSGUÉL, 2016).

<sup>30</sup> De acordo com Camilo (2011, p. 1), os mapas e narrativas produzidas durante as viagens de exploração e demarcação pelo “País das Amazonas” “revelam que a formação da fronteira moderna não dependeu somente da amálgama científica que frutificou na Europa, ao longo dos séculos XVI ao XVIII, entendida como algo que separava dois povos (ou duas civilizações) distintos. Muitas vezes, as

O esquema binário civilizado-selvagem dissimulou e ocultou na prática e na literatura a servidão imposta às sociedades conquistadas. Ainda conforme Foé (2011), o capitalismo recusou a humanidade a um grupo humano ou a uma raça para justificar a escravidão. “É que a economia da Europa precisava de novos animais de carga para substituir os Índios da América exterminados” (FOÉ, 2011, p. 62).

Extremamente útil aos interesses políticos e econômicos coloniais, tal esquema foi o instrumento conceitual mais utilizado na difusão dos valores expansionistas defendidos pelas elites econômicas ilustradas e na afirmação da soberania territorial e cultural da Europa ocidental. Está presente na poesia, nas artes, nas ciências, entre outros ramos do pensamento. A este respeito, Jessé de Souza (2014) salienta que, no caso das ciências, as categorias são utilizadas “por debaixo do pano”, sem que seu real caráter fique efetivamente explícito, “como justificção de uma violência simbólica que, ao fim e ao cabo, funcionam como uma espécie de ‘equivalente funcional’ do racismo” (SOUZA, 2014, p. 34).

Para Pierre Quillet (*apud* FOÉ, 2013, p. 182), as noções de selvageria e barbárie não indicavam a violência e desumanidade dos crimes cometidos pela ação colonial, mas sim uma suposta inferioridade moral, cultural, material e, por fim, humana de suas vítimas. Archie Mafeje classificou de “ideologia do tribalismo” essa perspectiva amplamente difundida nos meios intelectuais coloniais. Em *The ideology of “tribalism”*, publicado em 1971, sustenta que, no caso específico das sociedades sul-africanas, as autoridades coloniais ajudaram a criar essas coisas chamadas “tribos”, entendidas no sentido de comunidades políticas. Esse processo “coincidiu com a preocupação dos antropólogos com ‘tribos’, e a reforçou. Isso forneceu a base tanto material quanto ideológica para o que agora é conhecido como ‘tribalismo’ (MAFEJE, 1971, p. 254).

A ideologia do tribalismo, noção proveniente das inquietações surgidas das experiências etnográficas realizadas por Mafeje em *Langa* e nas reservas de *Ciskei* e *Transkei*, no sul da África, consiste em um procedimento ideológico que se utiliza de categorias exógenas para classificar as diferentes sociedades. “Selvagem”, “primitivo”, “tribal”, “bárbaro”, são alguns exemplos. Suas principais características

---

incursões sobre o mundo dos não civilizados eram justificadas por questões mitológicas. O mito do *El Dorado* é exemplar neste sentido, acompanhando a caça ao índio empreendida pelos bandeirantes ao interior da América, com o que se alargou enormemente a incorporação das terras que conformam o Brasil atual.

são: a) dividir e opor sociedades, “nós” e os “outros” e b) pressupor que o “outro é passível de escrutínio e passivo diante das investidas da produção de conhecimento acadêmico” (BORGES *et al.*, 2015, p. 348). A crítica de Mafeje incide contra a “constituição institucional e teórica de nossas disciplinas, assentadas sobre premissas como a possibilidade de estilhaçamento do mundo (em tribos)” e sua posterior recomposição e ordenamento que constitui o outro como “subalterno, em uma relação de conhecimento de mão única, chamada ciência” (BORGES *et al.*, 2015, p. 356). Vejamos alguns exemplos dessa operação no âmbito teórico entre intelectuais de destaque do pensamento moderno.

Montesquieu, ao correlacionar circunstâncias geográficas e climáticas com os estágios de desenvolvimento da civilização em *O espírito das leis*, de 1748, expôs a tese de que não seria possível admitir “a ideia de que Deus, que é um ser infinitamente sábio, tenha colocado uma alma, sobretudo uma alma boa, em um corpo completamente negro” (MONTESQUIEU *apud* FREITAS, 1985, p. 12). E invocando diferenças climáticas justificou a escravidão na África e nas Caraíbas (Antilhas) banindo-a, entretanto, do continente europeu. Era muito mais difícil contestar o trabalho coercivo nas regiões tropicais mesmo para aqueles que, como Montesquieu, condenavam-no veementemente por motivos morais.

Em *Observações sobre o sentimento do Belo e do Sublime*, publicada em 1764, Immanuel Kant, uma das principais referências do pensamento ocidental moderno, demonstrou todo seu desprezo e sentimento de superioridade em relação aos nativos africanos e seus costumes ao afirmar que os “negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (KANT, 1993, p. 75). Demonstrando não se tratar de um pensamento exclusivo seu, cita o filósofo inglês David Hume para endossar seu argumento. Afirma ele: “o senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos” (KANT, 1993, p. 75). O tom racista da argumentação é reafirmado no seguinte trecho “dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países [...] não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência (KANT, 1993, p.76). A título comparativo, diz entre os brancos: “constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes” (KANT, 1993, p. 76). Para Kant, as diferenças entre uns e outros era tão grande que se revelava “em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores”. Sendo assim, sentenciou: “os



negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (KANT, 1993, p. 75).

Ao salientar o racismo anti-negro de Kant, não busco desconsiderar a temporalidade de seu discurso, mas sim demarcar uma postura intelectual conscientemente assumida e que constitui um aspecto fundamental de seu sistema filosófico e não um mero preconceito de sua época (LEPE-CARRIÓN, 2014). Sua filosofia moral e geografia física estão intrinsecamente ligadas a sua teoria das raças expostas, por exemplo, em textos como *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, de 1784, *Determinação do conceito de raça humana*, de 1785, *Das diferentes raças humanas*, de 1775-77, *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, de 1798 e *Physische Geographie*, de 1802. Nessa última obra, encontramos a seguinte afirmação, que amplia seu racismo também aos povos indígenas: “os indígenas amarelos têm um talento limitado” (KANT, 1999, p. 17).

Posição semelhante é exposta por Hegel em *Lições de Filosofia da História*, publicada em 1837 Segundo ele, a principal característica dos negros é o fato de que sua consciência “ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência” (HEGEL, 1999, p. 83). Na sua visão, o negro representa “o homem natural, selvagem e indomável” (HEGEL, 1999, p. 83) e, para compreendê-lo, faz-se necessário “livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento” (HEGEL, 1999, p. 84), uma vez que neles “nada evoca a ideia do caráter humano [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes” (HEGEL, 1999, p. 83-84).

Esse filósofo talvez tenha sido, dentre os pensadores europeus, o que ousou ir mais longe no processo de legitimação da soberania territorial e cultural europeia sobre os povos conquistados. Nele, os racismos anti-negro e anti-indígena chegaram, assim acredito, à sua expressão mais desenvolvida. Em algumas de suas considerações a respeito da América indígena, Hegel considerou, por exemplo, que seu grau de civilização, principalmente no Peru e México, “sempre se mostrou fisicamente e espiritualmente impotente, e ainda apresenta-se assim” (HEGEL, 1999, p. 98-99). Para Hegel, após a chegada dos europeus, os nativos desapareceriam ante a opulência europeia. Como justificativa, afirmava que as principais características do nativo americano eram “uma disposição branda e

desapaixonada, precária em espírito, uma subserviência acanhada comparada a dos crioulos, e ainda mais [quando] comparada ao europeu” (HEGEL, 1999, p. 99).

As comparações não param por aí. Dentre os nativos americanos, o autor distingue quais seriam mais “avançados” em relação aos demais: “somente as raças completamente ao sul na Patagônia têm natureza mais vigorosa, porém ainda permanecendo em suas condições naturais de rudeza e barbarismo” (HEGEL, 1999, 98-99). Como importante representante da cultura ilustrada alemã e apologista do domínio cultural europeu prescreveu que “[...] a população efetiva veio em sua maior parte da Europa; e o que se deu na América é nada mais que uma emanação da Europa” (HEGEL, 1999, p. 98-99).

Hegel propôs, em seu sistema filosófico, um esquema de história universal no qual o pensamento filosófico de matriz greco-ocidental triunfa na figura do “espírito absoluto”, a “Razão” ocidental, sobre todas as outras formas de pensamento. África e América e as sociedades existentes nesses territórios são relegadas ao começo não histórico do movimento do espírito. De um ponto de vista geográfico, a região que compreende as atuais Alemanha, Dinamarca e Inglaterra é alçada ao centro do mundo. O mundo germânico, o Estado germânico do final do século XVIII e início do XIX, surge como ponto final do percurso realizado pelo movimento do espírito absoluto na história. Não por acaso, os continentes americano e africano aparecem nesse esquema como inferiores em tudo (plantas, animais, clima, entre outros) pelo fato de terem sido, de acordo com Hegel, incapazes de resistir ao “sopro” da atividade europeia. Tal perspectiva ignorou, por exemplo, as grandes revoltas indígenas ocorridas em solo latino-americano contra a ação dos agentes coloniais, sobre as quais Hegel provavelmente tinha tomado conhecimento, como de *Túpac Amaru II*, em 1780<sup>31</sup>, *Tupac Katari*, em 1781<sup>32</sup> e muitas outras mobilizações pan-andinas que sacudiram toda a região “*en respuesta a las políticas borbónicas implantadas desde mediados de siglo, que buscaban reforzar el control de la Corona sobre la sociedad y la economía coloniales*” (CUSICANQUI, 2010, p. 9). Pressupõe-se que toda essa arrogância intelectual constituía um subproduto do isolamento e

---

<sup>31</sup> A revolta de *Túpac Amaru II*, iniciada nos arredores de Cusco, antiga capital do império Inca e atual capital do Peru, foi liderada pelo *kuraka* (liderança indígena local) José Gabriel Condorcanqui Noguera, indígena da etnia *quéchua* e que se autointitulava descendente direto do último Inca, após frustradas tentativas de abolir de forma negociada a *mita*, forma de trabalho compulsória empregada pelos colonizadores espanhóis para extrair trabalho dos povos indígenas nas minas e grandes propriedades de terra.

<sup>32</sup> A rebelião de *Tupac Katari*, inspirada na de *Tupac Amaru II*, ocorreu na Bolívia sob a liderança dos indígenas *aymaras* Julian Apaza e Bartolina Sisa.

ressentimento causado pela condição periférica vivida pela Europa frente ao mundo árabe-muçulmano, condição esta que perdurou por mais de sete séculos (DUSSEL, 2008), e da convicção de Hegel de que as contradições produzidas pelo capitalismo em solo europeu, como a pauperização de extensas camadas da população transformadas em mão de obra barata para a indústria capitalista nascente, poderia ser resolvida pela expansão imperialista do capital sobre outros continentes.

Considerações depreciativas sobre indígenas e negros constituíram um importante componente histórico do pensamento social ocidental moderno. Os exemplos são abundantes (BATESON, 1989; JAPIASSU, 1991; BERNARDO, 1998; GILROY, 2007). A esse respeito, Jessé de Souza (2014, p. 37) observa que a obra do sociólogo alemão Max Weber serve como um tipo de “chave mestra” que permite abrir “o registro profundo do que denomina de “racismo científico”. Um modelo de racismo “dominante em todo lugar, ainda que até hoje inarticulado, mas, por isso mesmo, “naturalizado” e aceito por todos, seja na esfera científica, seja na esfera prática e cotidiana de todas as sociedades modernas”. Como exemplo, cita o “racismo cultural”, entendido como “separação ‘ontológica’ entre sociedades ‘qualitativamente distintas’ na qual as diferenças não são de ‘grau’ [...], mas de ‘essência’” (DE SOUZA, 2014, p. 37) desenvolvido no país por intelectuais brasileiros como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

Os exemplos acima citados nos ajudam a demonstrar como os etnocentrismos e racismos foram “institucionalizados e esmagadoramente majoritários na opinião das elites cultas e das classes governantes” (SILVEIRA, 2000, p. 89). Sobre isso, Gargallo (2014) argumenta que as classes dominantes empreenderam uma contínua propaganda negativa sobre os povos indígenas. Canibais no século XVI resistiam à conquista; preguiçosos, bêbados e condenados no século XVII. Ao longo do século XVIII, conseguiram instituir “*una frontera racial irremediable para que los blancos pobres no se aliaran con los indígenas, prohibiendo los matrimonios mixtos, castigando las alianzas y, sobre todo, propagando la superioridad de los blancos*” (GARGALLO, 2014, p.112). A partir daí passou-se a considerar os indígenas como “*naturalmente feos, poco sanos, con escasa moral y malos hábitos higiénicos*” (GARGALLO, 2014, p.112). Às mulheres reservou-se a propaganda que as atrelavam à debilidade moral e perversão sexual, chegando a afirmar que “*violarlas no era propriamente un delito, sino una costumbre*

*y no había por qué perseguir a los blancos que lo hacían si para los indios era 'normal'*" (GARGALLO, 2014, p.113).

Ao longo de cinco séculos esses discursos se expressaram com distintas nuances, contudo, não variaram muito quanto a sua essência. "Pois, bem instalada sobre o duplo trono da Grécia e de Roma, a Europa pretende encarnar o Universal, a Razão, a Ideia" (FOÉ, 2013, p. 180). Os conceitos de racionalidade e universalidade científica "surgiram no coração de um regime econômico e social fundado sobre a produção e a reprodução das desigualdades" em que "a Europa dos tempos modernos não redescobre então a escravidão antiga por acaso. Quer dizer que a proclamação teórica do reino universal da Razão colide com a realidade concreta do capitalismo" (FOÉ, 2013, p. 182).

Por muito tempo fomos incapazes, nós que nos educamos na tradição humanista moderno/ocidental e que, enquanto latino-americanos, compomos o quadro dos povos ditos "selvagens", de estabelecer a conexão entre, de um lado, a "longa e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas", conforme argumentou o crítico literário palestino Edward Said (1995, p. 14). Como corolário, não reconhecemos suas profundas consequências práticas<sup>33</sup>, por exemplo, prover e legitimar uma infinidade de doutrinas políticas agressivas, a exemplo dos fascismos, que atentam contra os valores democráticos supostamente defendidos pelas sociedades modernas<sup>34</sup>.

Proponho tomar o projeto civilizatório moderno/ocidental como mito, no sentido crítico-negativo do termo. Como "lógica de intervenção no social, a qual [...] desempenhou um papel político fundamental na grande reestruturação que estava tendo lugar na Europa nas últimas décadas do século XIX" (SILVEIRA, 2000, p. 89).

---

<sup>33</sup> Nkolo Foé (2011) observa que, no caso do racismo contra os negros, o não reconhecimento se traduz em negação dos acontecimentos através da defesa de um suposto beneficiamento produzido pela ação colonial sobre os povos conquistados. "Pela duração (5 séculos), a intensidade e a crueldade dos métodos utilizados pelos opressores, a servidão dos Negros foi o crime o mais hediondo dos tempos modernos. Mas, apesar do horror, este crime nunca foi punido. Pelo contrário, a Europa está pedindo à África que reconheça os benefícios da colonização. Ao mesmo tempo, o artigo 4 da lei de 23 fevereiro 2005 da Assembleia Nacional Francesa determina que se dê ênfase ao papel positivo da colonização nos currículos. Atitudes deste tipo ilumina bem a condição do Negro no mundo moderno, desde o século dezoito, pelo menos" (FOÉ, 2011, p. 60).

<sup>34</sup> Renato Silveira (2000, p. 87-88) adverte que, desde a década de 1970, tivemos "o previsível ressurgimento das velhas doutrinas científicas racistas, agora com novas roupagens. O racismo passou, desde então, a aparecer furtivamente, ora sob um modo aparentemente defensivo e legal, o 'direito à diferença' (grupos da 'nova direita' francesa, GRECE e 'Clube do Relógio'), ora como sofisticada, mas assumidamente reducionista teoria do determinismo genético aplicada à vida social (sociobiologia americana)".

Assim, temos o “mito da modernidade”, conforme sugere Enrique Dussel (2008). Esse mito tem início no ano de 1492, “*aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino*” (DUSSEL, 2008, p.7). As cidades europeias medievais, centros de enorme criatividade social, conformam seu cenário de nascimento. Entretanto, pôde nascer somente quando a Europa ocidental se confrontou com o “outro” e conseguiu “*controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la alteridade constitutiva de la misma Modernidad*” (DUSSEL, 2008, p. 7). Constituiu-se, portanto, quando a civilização europeia “identificou seus meios de vida com as leis do universo (físico e moral)” e o impôs aos mais distintos povos ao redor do mundo (FEYERABEND, 2010, p. 12).

O que se convencionou denominar como Modernidade se caracteriza desde o início como um projeto contraditório. É portadora de um conceito de razão emancipador, produto das sangrentas lutas travadas em solo europeu pela burguesia contra o absolutismo e, ao mesmo tempo, “*desarrolla un ‘mito’ irracional, de justificación de la violència, que deberemos negar, superar*” (DUSSEL, 2008, p. 7). 1492, ano da chegada do navegador genovês Cristovão Colombo à América, é o ano de nascimento ontológico da Modernidade como conceito, “*el momento concreto del ‘origen’ de um ‘mito’ de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de ‘en-cubrimiento’ de lo no-europeo*” (DUSSEL, 2008, p. 7).

Esquece-se, muitas vezes, de que a base material do processo de constituição do pensamento euro-americano moderno foi o colonialismo. Por esse termo entende-se um fenômeno que antecede o capitalismo como sistema mundial e o acompanha como política em suas diferentes fases de desenvolvimento (FERREIRA, 2014, p. 255). Conquista de extensos territórios para expansão da economia mercantil; fixação de diferentes povos em territórios delimitados<sup>35</sup>; guerras genocidas contra populações nativas dentro e fora da Europa; fragmentação das

---

<sup>35</sup> Fixar sociedades em territórios bem delimitados foi, de acordo com Borges *et al.* (2015, p. 350), a condição “logicamente necessária para a conquista, a usurpação e o genocídio. Diante de um modo de vida em que a terra não pertencia às pessoas, mas, sim, as pessoas à terra, como clamar o direito de propriedade como o praticavam os invasores coloniais?! Por meio da atribuição de predicados estatais (de um devir Estado, poderíamos dizer) aos reinos locais, o poder colonial teria inventado a homologia sem a qual não se poderia prosperar: a identidade e o pertencimento ao Estado-Nação como relação ‘lógica’, ‘universal’ e amiúde equivalente à cultura. O exercício da violência próprio, portanto, a ideologia do tribalismo, justificava-se por meio do emprego de analogias que, ao bel-prazer dos exploradores europeus, serviram ora para incluir ora para excluir o Outro da ‘humanidade comum’”.

populações autóctones nas mãos das autoridades civis e religiosas cristãs; eliminação parcial ou total das elites dos povos ocupados; cooptação política; tortura; estupros; imposição de uma cultura e religião alheias, aprisionamento de pessoas em zoológicos humanos, entre outras atrocidades: aspectos esses subdimensionados quando se aborda a questão da Modernidade centrando-se apenas em seus aspectos teóricos. A ficha de atrocidades se prolonga se pensarmos em questões mais atuais como a ação de grandes corporações madeireiras e mineradoras, os grandes projetos governamentais de infraestrutura, a expansão da agroindústria, entre outros, sobre territórios nativos. Soma-se a isso a onda de assassinatos de lideranças camponesas, negras e indígenas que parece ter virado uma tradição negativa nos países latino-americanos<sup>36</sup>. O projeto civilizatório moderno, portanto, não se completou e continua em plena expansão (AGRAWAL, 1995). Foé (2013, p. 182) considera que a crítica atual ao Iluminismo, “em uma impaciência cômica e um estilo exagerado, evita essas questões tão essenciais para Marx e que remetem, na verdade, aos segredos da acumulação primitiva”.

À ação colonial sobre outras sociedades fora da Europa somam-se, de acordo com Grosfoguel (2016, p. 32), outros processos históricos que tiveram grande importância na constituição do projeto civilizatório moderno: a guerra empreendida pela monarquia cristã espanhola contra muçulmanos e judeus na conquista dos territórios de Al-Andalus e a conquista e genocídio das mulheres indo-europeias. No final do século XVI, a perseguição contra muçulmanos e judeus na conquista do califado de Granada, último sultanato muçulmano na Península Ibérica, teve como lema principal o discurso pro-racista da “pureza do sangue” que se traduziu, no plano prático, em uma verdadeira limpeza étnica. Os sobreviventes do massacre foram forçados a se converterem ao cristianismo e seus descendentes colocados sob a extrema vigilância religiosa da monarquia e da Igreja. Segundo Grosfoguel (2016, p. 33), quando Cristóvão Colombo apresentou ao rei e à rainha da Espanha pela primeira vez o documento conhecido como “Companhia das Índias”, obteve o sim como resposta, “contanto que postergasse o projeto até a conclusão dos conflitos na região de Al-Andalus”. O conflito teve sua solução definitiva em 2 de janeiro de 1492. Nove dias depois, em 11 de janeiro de 1492, Colombo “encontrou-

---

<sup>36</sup> No caso específico dos povos indígenas do Brasil foram assassinados, de acordo com o *Relatório de Violência contra os Povos Indígenas 2017*, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), com dados referentes ao ano de 2016, 118 indígenas.

se novamente com a rainha Isabel [...] obteve a autorização real e os recursos para sua viagem” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33). Em 12 de outubro de 1492, ou seja, nove meses depois, Colombo “chegou à costa do território que denominou Índias Ocidentais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 34).

A perseguição e o genocídio das mulheres indo-europeias, que tiveram início na Baixa Idade Média (sec. XI-XV), intensificaram-se entre os séculos XVI e XVII. Milhares delas foram sentenciadas a arder nas fogueiras erguidas pelo clero sob a falsa acusação de bruxaria, termo este utilizado contra todas as mulheres que dominavam e aplicavam em suas comunidades conhecimentos de curas ancestrais. Devido às suas qualidades de liderança e autoridade política, “os ataques constituíram uma estratégia de consolidação do patriarcado centrado na cristandade, que também destruiu formas autônomas e comunais de relação com a terra” (GROSFOGUEL, 2016, p. 42). Para Gargallo (2014, p. 112), “*las brujas en su mayoría eran campesinas pobres que luchaban contra la privatización de las tierras en Europa, encabezando movimientos de protesta y no pagando las deudas*”. Segundo Federici (*apud* GROSFOGUEL, 2016, p. 42), a caça de mulheres na Europa e a escravização de indígenas e africanos nas Américas são como dois lados da mesma moeda: “a acumulação de capital, em escala global, com a necessidade de incorporar trabalho no processo de acumulação capitalista”.

Estes são alguns dos aspectos intrínsecos que constituem o processo de formação, desenvolvimento e consolidação do que se convencionou chamar de Modernidade. Ao negá-los, superestima-se o aspecto simbólico da questão subestimando, com efeito, o papel desempenhado pela violência (GRAEBER, 2015). A ciência moderna/ocidental, filha desse processo histórico, carrega consigo a sombra da violência colonial.

Deter-me-ei neste capítulo a algumas reflexões sobre diferentes campos da ciência moderna/ocidental, mais especificamente às Ciências Sociais, procurando destacar conexões com a violência colonial à qual me referi anteriormente. Início pelos estudos antropológicos, por séculos legitimados como porta-vozes do discurso científico sobre os povos indígenas. Assumo a perspectiva da Antropologia Crítica (RABINOW; SULLIVAN; 1979; CLIFFORD, 1986; PRATT, 1986; MARCUS; FISCHER, 1986; VASCO, 1987; FABIAN, 2006; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2018) no recorte histórico que realizo. Em um segundo momento, apresento alguns exemplos de crítica indígena aos estudos antropológicos como forma de demonstrar a

percepção dos indígenas ao modo como foram retratados pelos pesquisadores não-indígenas. Analiso posteriormente as fissuras e reações que esses estudos, que muitos intelectuais indígenas associam à influência positivista (DELORIA JR., 1975; COOK-LYNN, 1991; SIMPSON, 2011; SMITH, 2016), suscitaram no meio científico e os questionamentos epistemológicos realizados por diferentes intelectuais a partir de fins da década de 1960 e início de 1970, que possibilitaram transformações importantes na pesquisa científica, a emergência do debate pós-colonial e o surgimento de proposições teórico-metodológicas alternativas no contexto latino-americano. Desde já saliento que o objetivo não é uma exposição abrangente da questão, o que extrapolaria os limites deste trabalho. Limito-me a inventariar aspectos que considero relevantes nesse processo, de modo que seja possível compreender o protagonismo da intelectualidade indígena nele.

### 1.1 Os estudos antropológicos e o projeto civilizatório moderno

Os modernos estudos antropológicos se desenvolveram em torno do método monográfico-descritivo entre os séculos XIX e XX, após já terem transcorrido séculos desde que o capitalismo, cujos primeiros processos se originam em território europeu, rompeu as fronteiras de seu continente de origem e se expandiu para outros continentes, apropriando-se de outras sociedades existentes para torná-las objetos de seu próprio desenvolvimento (PRATT, 1986; VASCO, 1987). Tais estudos nasceram e se desenvolveram concomitantemente ao processo de expansão marítimo-colonial das grandes potências econômicas europeias sobre territórios da África, América, Ásia e Oceania (FABIAN, 2006)<sup>37</sup>. Nesse sentido, também carregam consigo o histórico de violência, física e epistêmica, que procurei expor no texto introdutório a este capítulo. Isso não quer dizer que antropólogos, folcloristas, culturalistas, entre outros, tenham praticado diretamente violências contra os povos

---

<sup>37</sup> De acordo com o cientista político português João Bernardo, em *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*, as grandes potências coloniais europeias se constituíram como uma conjugação entre os estados nacionais europeus e os grandes grupos indústrias, a exemplo da *Honourable East India Company* (Companhia das Índias Orientais), uma sociedade de caráter privado responsável por abrir a Índia aos ingleses. “Na origem desta Companhia esteve a prática, seguida pela rainha Isabel I, de arrendar aos empresários a exploração de novos territórios, e a própria soberana investiu dinheiro com tal fim. Legalmente constituída no final do último ano do século XVI, a Companhia das Índias Orientais em breve obteve licença para instalar em território indiano entrepostos comerciais fortificados e a sua frota mercante tornou-se a maior do mundo” (BERNARDO, 2004, p. 43).



indígenas, mas que sua presença como investigadores em diferentes territórios só se tornou possível devido à ação colonial (DELORIA JR., 1975). Recordo alguns exemplos, não tão distantes no tempo, para endossar o argumento que procuro defender<sup>38</sup>.

A “Escola do Porto”, em Portugal, constituída em 1920 pelo médico e antropólogo português Antônio Augusto Mendes Correia, junto à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, reuniu médicos, antropólogos e biólogos interessados nos estudos de Antropologia Física e Antropo-biologia. Estes estiveram presentes oficialmente em boa parte das missões antropológicas organizadas pelo Ministro das Colônias Francisco Vieira Machado, a partir de 1936, missões estas que objetivavam obter “conhecimento dos grupos étnicos de cada um dos nossos domínios ultramarinos, ou seja, a elaboração das respectivas cartas etnológicas”, conforme consta no Decreto-Lei n.º 26 842, de 28 de Julho de 1936 (*apud* PEREIRA, 2005, p. 211). Em uma conferência realizada em 1945 aos colonos portugueses residentes em Moçambique, o médico e professor Joaquim dos Santos Junior, um dos principais expoentes da Escola, explicou de forma didática aos assistentes, e em tom usual para época, que o motivo de sua presença ali era ensinar como se deve “estudar um preto”. “Lição sobre o modo (exemplificando com um indígena) como se observam os caracteres descritivos e se tiram algumas medidas de maior interesse antropológico” (SANTOS JUNIOR *apud* PEREIRA, 2005, p. 211)<sup>39</sup>. Essa escola antropológica teve um importante papel, por exemplo, na legitimação da dominação colonial portuguesa sobre territórios angolanos, territórios estes que só viriam a conseguir a sua autonomia através da sangrenta luta anticolonial que culminou na independência de Angola, em 1975.

C. W Prinsloo, antropólogo e diretor do Departamento de Assuntos Nativos do Ministério dos Assuntos Nativos da África do Sul, chefiado pelo idealizador do

---

<sup>38</sup> Para uma visão histórica mais ampla sobre a relação entre Antropologia e colonialismo conferir Fabian (2006).

<sup>39</sup> É de Joaquim dos Santos Junior a seguinte afirmação sobre o parentesco indígena: “Explicada uma e muitas vezes que pretendíamos averiguar a tribo de cada um e a sua ‘cabila’ [...], verificamos que a cada momento as declarações eram contraditórias, confusas ou tão díspares que até parecia um propósito fazerem trapalhada. Independentemente da dificuldade que por vezes há em fazer compreender os pretos, surgem embaraços doutra ordem [...]. Ao tentar esclarecer uma trapalhada de ‘cabilas’ de dois pretos e dos seus ascendentes até à segunda geração, recebi da língua este esclarecimento, apontando um deles: ‘– Este é irmão mais velho’. Esta afirmação vinha reforçar as dúvidas em vez de esclarecê-las. Só passado um bocado mais é que a língua elucidou suficientemente quando disse: ‘– A mãe deste e deste (e apontou os dois pretos) eram irmãs da mesma barriga’. Quer dizer: aqueles dois pretos não eram nada irmãos, mas simplesmente primos. Razão desta trapalhada: consideram as tias, mães” (*apud* PEREIRA, 2005, p. 225).

aparteid Hendrik Verwoerd, afirmava, na década de 1950, que os *africaners* expressavam uma tendência natural contra a miscigenação de raças e que a miscigenação era um dos principais fatores dos altos índices de criminalidade constatados neste território (NORVAL, 1996).

Alfred Metraux, Gregory Bateson, George Murdock, Margareth Mead, Ruth Benedict, importantes figuras da Antropologia estadunidense, atuaram durante a Segunda Guerra Mundial para o *Office of Strategic Services* (OSS), órgão de inteligência do governo dos Estados, Unidos criado pelo presidente estadunidense Franklin Delano Roosevelt, em 1942, e que antecedeu a *Central Intelligence Agency* (CIA). Mesmo estando preocupados com a consolidação científica da disciplina e não com os assuntos estatais propriamente ditos, seus trabalhos tiveram um importante papel. Os trabalhos de Benedict, *O Crisântemo e a espada*, por exemplo, auxiliaram nos esforços de guerra no Pacífico (LOPEZ & RIVAS, 2011)<sup>40</sup>.

Pode-se objetar que não é possível avaliar objetivamente o grau de eficiência desses trabalhos no reforço da ação colonial. Sobre isso, considero que, independentemente de se foram ou não utilizados e de que modo o conhecimento produzido sobre outros povos serviu à ação dos agentes coloniais, o mais importante é que as informações sobre as sociedades estudadas por eles estavam disponíveis para o uso do Estado e das corporações empresariais da mesma forma que informações sobre nós também estão em redes sociais e em nosso histórico de acesso de serviços pela *internet*.

Jean Copans (*apud* VASCO, 1987, p. 7) observa que a Antropologia se destaca de outros campos das Ciências Humanas pelo fato de ter tornado o campo empírico do colonialismo europeu seu principal objeto de estudo. Assim, enquanto a expansão do modo de produção capitalista despojava uma infinidade de sociedades ao redor do globo de suas autonomias e da possibilidade de viverem de maneira própria forçando-as a se transformarem em receptoras passivas de uma história que lhes era alheia, a disciplina fazia o mesmo no campo do conhecimento.

A esse respeito, Guillermo Vasco (1983, p. 666-667) considera que, uma vez convertidos, do ponto de vista socioeconômico, os povos indígenas em objetos do

---

<sup>40</sup> Segundo Lopez & Rivas (2011, p. 474) as preocupações de Benedict quanto aos japoneses expostas nessa obra “foram respondidas na prática por Herry Truman quando soube, por informações de inteligência, que os japoneses estavam prestes a se renderem. De posse dessas informações, enviou a Hiroshima e a Nagasaki duas bombas atômicas que abriram à humanidade a possibilidade das guerras nucleares”.

“sujeito-Europa”, não é de se estranhar *“que tal objetivación se realice también en otros niveles de su relación con aquél”*. Assim, no plano dos conhecimentos, diferentes povos foram convertidos *“en objetos de estudio por y para los europeos, en objetos de una nueva ciencia, la antropología, siendo ésta, a través de sus practicantes, el sujeto que conoce, que estudia”* (VASCO, 1983, p. 666-667). Destaca ainda que, se o colonialismo é a relação econômico-política através da qual *“las sociedades colonizadas son apropiadas por el colonizador en su exclusivo beneficio”* (VASCO, 1983, p. 667), nada de diferente acontece no plano do conhecimento, uma vez que é o veículo *“por medio del cual el capitalismo se apropia de las sociedades-objetos de estudio en su exclusivo provecho”* (VASCO, 1983, p. 667). A título de exemplificação, cita os aportes da Antropologia no estabelecimento dos sistemas impositivos dos ingleses na Índia e a criação de governos fantoches entre os subjugados.

O pensamento científico moderno/ocidental sobre os povos indígenas, do qual a Antropologia é um dos componentes, constituiu-se como expressão ideológica da divisão entre trabalho intelectual e manual, constitutiva das relações de produção que regem o mundo capitalista (VASCO, 1983, p. 669). Para Foé (2011, p. 64), em uma situação de dominação, “o capitalismo se caracteriza pela especialização das tarefas. É assim que este regime expulsa os povos vencidos da história universal e os relega a particularidade”. Essa particularidade significa que a cultura do povo vencido “fala doravante dos abismos obscuros da história. Desta posição, o vencido se revela incapaz de dialectizar, isso significa de transcender o imediato para encontrar o Outro”.

A derrota histórica leva o vencido a conversar miseravelmente na estreiteza e na obscuridade de seu ser amorfo, com ele mesmo, segundo o modo da repetição e da tautologia [...] É desta maneira que o capitalismo distribui os papéis e os lugares conformes à constituição psicológica e cultural de cada súdito; ao mesmo tempo, o capitalismo atribui a cada grupo étnico ou racial uma tarefa definida e específica, de acordo com a habilidade de cada um (FOÉ, 2011, p. 64).

Grosfoguel (2016b) vai um pouco mais além nessa consideração e denomina de “extrativismo epistêmico”, conceito criado em 2013, no Canadá, por Leanne Betasamosake Simpson, o papel desempenhado pelos estudos antropológicos em relação aos conhecimentos dos povos nativos. Por este termo esclarece: *“una*

*mentalidad que no busca el diálogo que conlleva la conversación horizontal de igual a igual entre los pueblos, ni el entender los conocimientos indígenas en sus propios términos*". (GROSGUÉL, 2016b, p.132). Ao contrário, "busca extraer ideas para colonizarlas por medio de subsumirlas al interior de los parámetros de la cultura y episteme occidental (GROSGUÉL, 2016b, p.132). De acordo com essa tese, o extrativismo epistêmico extrai ideias, sejam elas ambientalistas e/ou científicas, das sociedades nativas "sacándolas de los contextos en que fueron producidas para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidental-céntricas" (GROSGUÉL, 2016b, p.133) para que as grandes corporações transnacionais façam delas patentes privadas e os acadêmicos das universidades ocidentalizadas "simulen haber producido ideas "originales" como si tuvieran los copyrights de haberlas producido ellos mismos" (GROSGUÉL, 2016b, p. 133).

Cusicanqui (2010) argumenta que essas apropriações despolitizadas e descontextualizadas do conhecimento indígena por parte dos acadêmicos profissionais constituem parte da hierarquia de produção de conhecimentos epistemicamente racista no qual de maneira perversa se invisibiliza a autoria das/os pensadoras/es indígenas.

Fabian (2006, p. 510) observa que a sobrevivência da Antropologia se tornou possível devido a uma "constelação política basicamente colonial, uma feição imperial do mundo". Sendo assim, uma pessoa "podia estar muito engajada como antropólogo, poderia advogar pela causa dos povos primitivos, e assim por diante, mas a constelação epistemológica era tal que o discurso resultante acabava permanecendo imperial".

Mais do que delimitar e enfatizar o período de dominação colonial, importa salientar que ele se deu no campo do conhecimento por meio de uma infinidade de disputas ideológicas sobre o "passado, presente e futuro dos povos" (REINHARDT, 2014, p. 330). De acordo com Fabian (2006, p. 510)

Nós vemos e escrevemos. Representamos. Construimos um discurso. O objetivo de *Time and the other* era mostrar que, ao registrar por escrito os grupos que estudamos, nós sistematicamente negamos sua coetaneidade. Então, falamos sobre eles usando categorias que envolvem distanciamento temporal, colocando o autor do discurso num tempo diferente daqueles sobre os quais escreve. Isso é evidente em termos como "primitivo", mas também está presente em termos como "camponês", "tribos", "subdesenvolvido" e assim por diante.

Fabian demonstra como a construção do objeto da Antropologia se deu à custa da manipulação do tempo tanto no que se refere ao modo como é percebido pelos diferentes grupos humanos, como nas implicações recíprocas entre as diferentes concepções de tempo existentes. Argumenta que foi o afastamento temporal e não o espacial o principal mecanismo constituinte do estranhamento antropológico. A transformação do exótico em familiar e do familiar em exótico por parte dos antropólogos deveu-se, principalmente, à manipulação das percepções sobre o tempo. Fabian (2013, p. 10) chama atenção para o fato de que a condição assimétrica estabelecida na relação pesquisador-pesquisado negou qualquer possibilidade de coetaneidade<sup>41</sup> entre um e outro, ou seja, o compartilhamento do tempo vivido na produção do conhecimento. Compartilhava-se o mesmo espaço físico através do trabalho de campo, mas não a historicidade e a intensidade da vida. Não por acaso, as narrativas elegeram o tempo passado como principal instrumento cronológico utilizado na produção de informações sobre os nativos; “uma tendência persistente e sistemática em colocar os referentes da antropologia em um Tempo distinto do presente daquele que está produzindo o discurso antropológico” (FABIAN, 2013, p. 31).

O campo ideológico no qual se desenvolveu inicialmente o trabalho de campo dividiu, de acordo com George Balandier (1993), a atenção dos antropólogos de forma desigual. De um lado estavam aqueles envolvidos em uma variedade de investigações práticas, que se circunscreviam em um empirismo que se reduzia ao nível de uma técnica, e os que se posicionavam no nível teórico-especulativo em busca de uma suposta pureza etnológica ou de indícios sobre a origem e destino das sociedades estudadas. Entretanto, a grande maioria desses profissionais comungava da ilusão de que a relação pesquisador-pesquisado era completamente nova, se constituindo como um produto único de sua ação subjetiva. “*Como si él, a diferencia de los demás miembros de su sociedad presentes entre los indígenas, no llevara sobre sus espaldas el peso de relaciones preestablecidas que lo determinan*” (VASCO, 1983, p. 667). Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que o nativo, convertido em simples veículo informativo, carece para o antropólogo

---

<sup>41</sup> Fabian (2013, p.10) propõe em 1983 o neologismo coetaneidade a partir da junção das palavras contemporaneidade e simultaneidade/sincronicidade. Objetivava com isso caracterizar a condição assimétrica da relação pesquisador-pesquisado e a situação de dominação do Ocidente sobre o não-Ocidente.

profissional de identidade pessoal. Conforme argumenta Alberto Cardin (*apud* BARLEY, 1989, p. 9) a individualidade, devido à ênfase nos ritos e na dinâmica grupal, é reduzida a uma presença fugaz no trabalho reconstrutivo final do etnógrafo, exceto no caso de certos informantes privilegiados que figuram na história da Antropologia, como casos únicos de individualização primitiva – por exemplo, Ahuia Ova, informante e interprete de antropólogos como Seligman, Malinowski e FE Williams, que terminou quase como um etnólogo, Jim Carpenter de Lowie ou Ohnainewk de Carpenter

Para Jeroen Dewulf (2006, p. 132), foi em meio a esse processo que se constituiu a “convicção arrogante por parte de muitos antropólogos de que apenas os ocidentais teriam capacidade intelectual suficiente para interpretar outras culturas”. Imersos na tradição e nos costumes do grupo, os nativos estariam, de acordo com essa convicção, impossibilitados de tomar conhecimento de seus próprios atos.

Questionamentos sobre o encontro antropológico faziam pouco ou nenhum sentido até fins do século XIX. Foi somente a partir dos esclarecimentos fornecidos pelo antropólogo polaco Bronislaw Malinowski, no capítulo de abertura de *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicado pela primeira vez em 1922, que o trabalho de campo intensivo, que deu origem à Etnografia, tornou-se a “estratégia básica que é fundamento comum entre antropólogos” (SALZMAN, 1996, p. 364) e que questões relativas ao modo de proceder dos antropólogos e etnógrafos e sobre a importância da voz nativa passaram então a ser tidas como dignas de interesse reflexivo<sup>42</sup>. Voltaremos a esse assunto em momento oportuno.

---

<sup>42</sup> As abordagens folcloristas sobre os conhecimentos indígenas realizadas a partir do século XX também trilharam caminhos semelhantes (CÂMARA CASCUDO, 1984; BEZERRA & PAULA, 1985). Se, por um lado, souberam reconhecer e valorizar esses saberes através, por exemplo, de uma compreensão mais adequada do papel desempenhado pela oralidade na produção e transmissão de conhecimentos, por outro conferiram a eles o rótulo de conhecimento não conceitual justamente por estarem ancorados na prática cotidiana e nos costumes. Na Carta do Folclore Brasileiro, por exemplo, adotada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado em 1951, considera-se folclore “as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humanos ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica” (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1951). O VIII Congresso Brasileiro de Folclore, realizado 1995, veio a reafirmar posição semelhante ao considerar que o folclore “é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade”. (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995)

De forma quase que unânime, os conhecimentos indígenas foram relegados por muito tempo à posição de saber menor, “imaturidade culpável”, diria Dussel parafraseando Kant, de 1784 (DUSSEL, 2008, p.15), até meados da década de 1960. O principal legado e custo disso, segundo Felipe Verde (2007) parece ter sido precisamente “a incapacidade de levarmos a sério o que as outras tradições (‘primitivas’ ou não) nos têm a dizer, uma ‘suspensão da sua reivindicação de verdade’” (VERDE, 2007, p. 106). Os antropólogos separaram “o sentido da verdade, o nativo ‘para si’ e o nativo ‘em si’” (VERDE, 2007, p. 106). Desse modo, “ficava o nativo ‘para nós’ como aquele que acredita no que nós próprios não podemos acreditar, reduzido assim a uma minoridade cognitiva por muito que se tenha reclamado a sua ‘racionalidade’” (VERDE, 2007, p. 107). Nesses termos, postular a existência de conhecimentos produzidos por intelectuais indígenas é, para muitos, situar-se em uma postura assumidamente anticientífica.

Pergunto-me, sob inspiração de Mary Louise Pratt (2012), ao refletir sobre o “uso monopólico de las categorías”<sup>43</sup>, pelo pensamento ocidental, como os estudos antropológicos podem se converter em agentes de desmonopolização do espaço-tempo intelectual, “*en vez de ser cómplice del mentiroso monopolio occidentalista?*” (PRATT, 2012, p.59). Comungo de sua resposta de que uma alternativa viável se encontra nos conhecimentos dos povos indígenas e de seus intelectuais. Dedico o terceiro capítulo a pensar nessa questão através das epistemologias indígenas. A seguir apresento alguns exemplos de críticas realizadas por intelectuais indígenas ao discurso antropológico no sentido de desvelar os reais interesses que lhe servem de suporte e suas implicações para o modo como se conta a história dos povos indígenas.

## 1.2 Considerações sobre os estudos antropológicos na perspectiva da crítica indígena

---

<sup>43</sup> Pratt (2012, p. 56) caracteriza essa ideia como uma das principais operações epistêmicas pelas quais o Ocidente se autoconstrói e se afirma como a única fonte de modelos culturais de generalização.

A atividade científica moderna-ocidental e seus métodos de pesquisa representam, atualmente, conforme Lester-Irabinna Rigney<sup>44</sup> (1999), uma indústria importante dos Estados nacionais. O percentual de investimentos dispendidos em pesquisas estatais ao redor do mundo rivaliza apenas com o das grandes corporações empresariais. Como atividade social, a ciência produz, comercializa e consome uma variedade de insumos econômicos, de energia elétrica à infraestrutura logística de apoio à pesquisa. Além disso, a ciência mobiliza uma enorme quantidade de força de trabalho, quase sempre organizada sob um rígido sistema hierárquico. Os produtos que fazem circular no mercado têm como principais consumidores indivíduos e coletivos posicionados nas universidades, centros de pesquisa, mídias, empresas tecnológicas, entre outros exemplos. É, nesse sentido, um negócio dispendioso e lucrativo – algumas áreas mais do que outras – para determinados seguimentos da sociedade, mesmo que seja apenas prestígio (KNORR-CETINA, 1981). Somos educados, indígenas e não-indígenas, a entendê-la como fonte privilegiada de informações consistentes e fiéis à realidade. O discurso científico parece ter a mesma eficácia que o discurso religioso teve outrora. Não surpreende, portanto, que seja amplamente aceito como autoridade suprema na constituição de verdades sobre as diferentes realidades dos mundos existentes, inclusive os mundos indígenas.

O alinhamento da atividade científica com as prioridades políticas dos Estados nacionais e setores empresariais é amplamente reconhecido entre os intelectuais indígenas (DELORIA JR., 1975; RIGNEY, 1999; TAIAlAKE, 1999; PALECHOR ARÉVALO, 2010; SMITH, 2016; KRENAK, 2015). Essa compreensão levou vários deles a se interrogarem criticamente sobre o modo como os povos indígenas foram retratados discursivamente pela ciência e os interesses subjacentes que lhe servem de base. Já na década de 1970, Deloria Jr. (1975) questionava a serventia dos antropólogos para os indígenas e sugeria ironicamente que eles só puderam adentrar no meio indígena quando estes se conformaram a viver em reservas e abandonaram o comportamento beligerante. *“Si las tribos hubieran podido escoger el enemigo contra quién luchar, la caballería o los antropólogos, poca duda cabe de quién hubieran escogido”* (DELORIA JR., 1975, p. 94).

---

<sup>44</sup> Lester-Irabinna Rigney é educador de ascendência *Narungga*, *Kaurna* e *Ngarrindjeri*, todos povos do sul da Austrália. É Professor de Educação Aborígene no Centro de Pesquisa em Educação da Universidade do Sul da Austrália.



Para Martin Nakata<sup>45</sup> (2007, p. 11), esses discursos exercem efeitos contínuos na vida dos povos indígenas. Servem para racionalizar e justificar uma série de atividades e práticas de dominação à medida que esse sistema de relações sociais se expande por diferentes regiões geográficas do mundo. Apesar das transformações que ocorreram nos métodos de pesquisa em período recente, a produção de conhecimentos sobre povos indígenas opera ainda sob um complexo conjunto de relações sociais que trabalha para por em funcionamento a máquina burocrática e disciplinar capitalista. Por isso a necessidade de analisar e desvelar o que está por trás desses discursos. Vejamos, a título de exemplo, algumas críticas indígenas sobre o discurso, mais especificamente, o antropológico.

Haunani-Kay Trask<sup>46</sup> (1993) critica os trabalhos de antropólogos que intentaram reduzir o caráter colonial das expedições do Capitão Cook às ilhas havaianas em 1788, cita o famoso debate entre Sahlins (2001 [1995]) e Obeyesekere (1997 [1992]), e as questões de conflitos de interpretação entre nativos e britânicos. Para ela, Cook trouxe ao Pacífico Sul “o capitalismo, as ideias políticas ocidentais (como o individualismo depredador) e o cristianismo” (TRASK, 1993, p. 77). Trouxe também “as enfermidades que devastaram meu povo até que fôssemos nada mais que um vestígio do que havíamos sido antes do contato como sua tripulação pestilenta” (TRASK, 1993, p. 77). Na mesma linha é argumentação de Aileen Moreton-Robinson<sup>47</sup> (2015, p. 116-117) sobre o primeiro encontro entre Cook e o clã Bubu Gujin. Centrada no tema do roubo de doze tartarugas masculinas titulares dos totens Bubu Gujin pelos homens de Cook, confronta os relatos dos diários do capitão britânico com as histórias narradas por Hobles, um ancião nativo, para demonstrar que, na perspectiva Bubu Gujin, a questão “como pensam os nativos?” não é uma alegação presuntiva de propriedade interpretativa branca, mas uma análise moral crítica do roubo em sua forma bruta.

Nakata (2007) examina os documentos do *Haddon Report* (Relatório Haddon) – projeto de investigação sobre os povos das Ilhas do Estreito de Torres, entre

---

<sup>45</sup> Martin Nakata é o intelectual indígena do Estreito de Torres de maior reconhecimento internacional. Atualmente é professor e coordenador do setor de Educação Indígena e Estratégia da Universidade James Cook, Austrália.

<sup>46</sup> Haunani-Kay Trask é educadora e cientista política havaiana e professora emérita da Universidade do Havaí.

<sup>47</sup> Aileen Moreton-Robinson é pesquisadora feminista pertencente ao povo *Koepul* (Primeira Nação *Quandamooka*) e professora de Pesquisa Indígena na RMIT University (Royal Melbourne Institute of Technology), Austrália.

Austrália e Papua Nova Guiné, em 1889, e que culminou na produção de um relatório publicado em seis volumes (1901, 1904, 1907, 1908, 1912, 1935) conhecido no meio antropológico como *Relatórios do Cambridge Expedição Antropológica para Torres Straits* – para demonstrar como ele aspirava a constituir novos padrões de investigação científica sobre o intelecto indígena e o modo como conduziu a uma compreensão errônea das especificidades socioculturais de seu povo. Deter-me-ei às considerações de Nakata sobre os estudos antropológicos, pois elas adentram questionamentos de ordem epistemológica presentes em outros intelectuais indígenas que analisarei no terceiro capítulo deste trabalho.

O projeto do qual fala Nakata visou a retratar integralmente a cultura das pessoas que viviam no Estreito de Torres antes que, como se acreditava, desaparecessem para sempre. Foram produzidas uma série de informações sobre as tradições e crenças dos habitantes das ilhas que compõem o Estreito. O ponto de vista do qual partiu, no entanto, estava restrito histórica e intelectualmente desde o início pelos pressupostos epistemológicos em moda na Inglaterra naquele período, sobretudo as teorias evolucionistas e positivistas. Procurou-se, a partir delas, comparar ilhéus com europeus por meio de uma série de testes fisiológicos e mentais (capacidades visuais, olfativas, pressão arterial, entre outros) e observações comportamentais a fim de fornecer "uma janela na história evolutiva humana" (NAKATA, 2007, p. 30). Amparado na teoria de que diferentes níveis de função cerebral se desenvolveram de uma forma evolutiva, as diferenças entre ilhéus e europeus foram definidas em relação a uma escala aritmética progressiva que partia do menos desenvolvido para o mais desenvolvido, este último sendo sinônimo de homem europeu (NAKATA, 2007, p. 44).

Refletindo sobre o *ethos* da era vitoriana e sobre os escritos de viajantes e aventureiros Nakata (2007, p. 46) traz: "os selvagens podem ver objetos e ouvir sons que escapam do olho e ouvido europeu mais agudo". O relatório não documenta as práticas de trabalho extenuantes impostas pelos europeus aos indígenas, nem expressa preocupação alguma com seu bem-estar e a perda de milhares de vidas na colheita de pepino marinho e conchas de madrepérola (NAKATA, 2007, p. 77). Na época em que a expedição foi realizada, a região leste do estreito de Torres, onde se encontram as ilhas mais isoladas, era controlada pelos missionários da *London Missionary Society* (LMS) que buscavam impor aos nativos uma nova ordem moral projetada para recuperar "as almas do diabo" (NAKATA, 2007, p. 29). O

governo de *Queensland*, Austrália, entrara em cena para regular a desordem no setor comercial e proteger o bem-estar de todos os ilhéus, incluindo aqueles sob controle missionário. Os ilhéus se viram, assim, invadidos, sitiados e oprimidos por distintos regimes e novas formas de regulamentação de uso dos mares, agora sob o comando da indústria marinha.

Nakata (2007, p. 56-60) critica outras construções discursivas que constam no Relatório como as que analisam os aspectos cognitivos dos ilhéus. A análise que faz sobre o reconhecimento de cores repousa na teoria evolutiva que conecta as cores aos diferentes estágios culturais de desenvolvimento da linguagem. O termo nativo *kulka* para vermelho, por exemplo, foi traduzido por "sangue" e não "amanhecer", seu real significado. Willian Rivers, eminente etnólogo britânico, concluiu que o suposto significado reduzido desse termo para se referir ao vermelho atestava o subdesenvolvimento dos ilhéus. Como consequência, Nakata relata que cresceu aprendendo que *Kulkalaig*, o nome que sua comunidade atribuiu a si mesma, significa "pessoas sanguíneas" e não "povo oriental", em alusão ao lugar onde nasce o sol. Desse modo, afirma que as pesquisas em Linguística Estrutural tiveram como principal objetivo instituir um modelo taxonômico global das diferenças linguísticas no qual cada uma das línguas foi estudada como entidade estática excluindo os contextos sociopolíticos e históricos nos quais se inscrevem. Diz ele: "é o seu discurso, não seus significados, que é visto como a parte importante do ato de falar. Eles são ouvidos, mas não são ouvidos" (NAKATA, 2007, p. 37).

O que Nakata (2007, p. 29-30) busca enfatizar é a forma como os cientistas de *Cambridge* testavam e observavam os nativos apenas por interesse teórico. Eram provenientes de uma Universidade com centenas de anos e que estava alinhada aos conhecimentos antropológicos produzidos durante o século XIX. Almejavam produzir estudos comparativos sobre a espécie humana e não analisar o que realmente se passava naquele contexto colonial, tampouco advogar em favor dos indígenas.

Para cientistas e missionários, argumenta Nakata (2007, p. 29-30), ampliando sua crítica para o conjunto da ciência moderna-ocidental, os povos do Estreito de Torres eram povos do passado. "A posição dos ilhéus foi estruturada, pré-condicionada e posteriormente descrita, explicada e compreendida – disciplinada – por uma comunidade científica de estudiosos" (NAKATA, 2007, p. 29). As interpretações que realizaram sobre os ilhéus estavam amparadas em "abstrações

mentais, construções hipotéticas e ilusões sobre o mundo natural” (NAKATA, 2007, p. 29). Os cientistas “‘sabem’ ou ‘investigam’ e o que [...] ‘entendem’ sobre os objetos de seu estudo é construído usando as ideias, imagens e formas que gravaram em suas disciplinas emergentes”. O que eles aprenderam e validaram ao longo de seus estudos limita suas percepções e as perguntas que colocam para si mesmos “restringem sua capacidade de desenvolver abstrações e construir hipóteses sobre seus objetos de estudo que permanecem estranhos à sua compreensão” (NAKATA, 2007, p. 30). É dessa forma que os cientistas, conscientes ou não, “constroem suas ilusões – sua visão da realidade do mundo em que vivem, ou, neste caso, o mundo em que as pessoas que eles estão observando vivem” (NAKATA, 2007, p. 30). Toda essa dinâmica epistêmica, porém, é abstraída em prol da pretensão de objetividade científica. As interpretações subjetivas dos cientistas sobre os nativos transformam-se na “verdade” sobre os nativos e estes começam a “desaparecer como pessoas no centro de suas vidas, à medida que são assimiladas em outra história, outro relato que não é realmente sobre eles, mas de sua relação com ela” (NAKATA, 2007b, p. 124).

A objetividade científica de que fala Nakata (2007) manteve seu poder e hegemonia no campo das Ciências Humanas até a segunda metade do século XX. A postura intelectual amplamente disseminada no mundo das ciências anteriormente a esse período procurou afastar do trabalho investigativo tudo aquilo que não lhe garantisse a preservação dos ideais modernos de neutralidade, objetividade e universalidade que remontam aos positivistas<sup>48</sup>. Os estudos antropológicos beberam nessa fonte pelo menos até meados da década de 1960, quando importantes

---

<sup>48</sup> As raízes do Positivismo remontam ao pensamento do filósofo e matemático francês Marquês de Condorcet. Esta corrente de pensamento se constituiu entre os séculos XVIII e XIX, através do também filósofo francês Auguste Comte. Em suas distintas versões, ao longo de seu desenvolvimento histórico, unificou as ciências em torno do modelo científico das ciências naturais e estabeleceu de forma definitiva os fundamentos da investigação nas ciências empíricas. Para tal, procurou reduzir a Filosofia à ciência, posicionando-se de maneira extremamente hostil às construções filosóficas sistemáticas sobre os fenômenos humanos, sobretudo as de base metafísica. Comte, por exemplo, propôs-se como tarefa a reforma espiritual do ambiente intelectual francês através da criação de uma Ciência Social (Física Social), pensada como síntese entre as ciências, e da constituição de uma política positiva capaz de unificar o espírito coletivo “como a única base possível para uma verdadeira resolução da profunda anarquia intelectual e moral, que caracteriza sobremaneira a grande crise moderna” (COMTE, 1978, p. 58-59). O Positivismo se consagrou como sistema filosófico e científico baseado na visão de que, nas Ciências Sociais e Naturais, as experiências sensoriais e seu tratamento lógico e matemático são a fonte exclusiva de todas as informações que valem a pena. Alegando ser uma filosofia fundamentalmente nova, não metafísica, declarou que a ciência empírica é a única fonte de conhecimento verdadeiro.

fissuras teórico-metodológicas iniciadas por intelectuais não-indígenas abriram espaço para o protagonismo intelectual indígena. Procuro refletir sobre essa questão no próximo subitem.

### 1.3 Fissuras nos saberes antropológicos e a importância do protagonismo nativo

As sociedades estudadas por antropólogos e etnógrafos têm produzido, ao longo das últimas décadas, algumas gerações de pensadores/as nativos que em muito se interessam em estudar e comentar aquilo que outros disseram sobre eles; *“a los descendientes de los “salvajes” de ayer les interesa enormemente los libros que los describen”*, disse uma vez Sophie Caratini (2013, p. 15). Há lugares, por exemplo, onde a presença de pesquisadores/as profissionais interessados em realizar pesquisas e publicar seus resultados é vista com extrema desconfiança ou já não é mais permitida (DELORIA JR., 1975; SMITH, 2016). Nos casos onde isso ainda é possível, as lideranças e autoridades locais têm desempenhado o papel de censores, influenciando de modo significativo no processo, desenvolvimento e resultados da investigação. A esse respeito, argumenta Caratini (2013, p. 16), que a difusão dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação entre os nativos até em regiões mais distantes do planeta fez com que a pesquisa científica *“ya no es algo incomprendible ni insignificante: según los casos, la libertad de acceso al trabajo de campo se verá sutilmente favorecida o dificultada”*. O pesquisador não-indígena se encontra envolto no centro de uma disputa que extrapola *“los objetivos declarados de la ciencia”* (CARATINI, 2013, p. 16)

As publicações sobre esta ou aquela sociedade ganharam projeção política local e, em certos contextos, até nacional e internacional. Os textos transformaram-se em instrumento de luta política e, por isso mesmo, recebem uma atenção redobrada quanto ao seu conteúdo, principalmente quando se trata de situações de conflito. É o caso, por exemplo, dos *Munduruku* da região do baixo, médio e alto rio Tapajós, no Pará, que, em guerra permanente contra o Estado brasileiro em prol da defesa de seus territórios tradicionais, decidiram tomar para si a complexa tarefa de escritura de textos<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Cito aqui as cartas e manifestos disponíveis em: <https://movimentoiperegayu.wordpress.com/author/iperegayu/>. Acesso em 27 de maio de 2016.

A produção intelectual indígena, entretanto, não é nada recente. Não é uma novidade de nossa época. Os povos indígenas sempre fizeram pesquisas (COBURN *et al.*, 2013, p. 331). Sempre fizeram perguntas que eram importantes para eles e procuraram respondê-las mobilizando todas as fontes relevantes de conhecimento, conforme registros históricos de séculos passados a respeito dos grandes impérios indígenas latino-americanos. Exponho a seguir alguns exemplos.

Entre as sociedades andinas do século XVI, informa-nos Federico Kauffmann Doig (1992, p. 124) que a presença de personagens dedicados quase exclusivamente à atividade intelectual era uma constante a qual não pode ser negligenciada, visto que gozavam de certo prestígio entre as elites indígenas. Inca Garcilaso de la Vega observou em sua obra *Primera parte de los Comentarios reales*, publicada em Lisboa em 1609, que “*los Amautas [...] tanto filósofos, y sábios, los cuales eran tenidos en suma veneración*” (DE LA VEGA, 1609, p. 124), visto que ensinavam “*las Ciencias, que alcasavam a los príncipes incas, y a los de su sangre real, y a los nobles de su império*” (DE LA VEGA, 1609, p. 124). Os Amautas (sábios), e os Harauec (poetas), eram “*muy respetados por los monarcas y todos los súbditos del Incario: “tenían consigo muchos discípulos, principalmente los que eran de sangre real” (apud KAUFFMANN DOIG, 1992, p. 124).*

O professor normalista *mapuche* Manuel Manquilef, que figura no papel de “informante” em um trabalho etnográfico sobre a sociedade *mapuche*, publicado em 1913, por Tomás Guevara, analisava, em 1911, através das ferramentas etnográficas disponíveis na época, os códigos de funcionamento e as características de seu povo em um texto publicado nos *Anales de la Universidad de Chile* intitulado *Comentarios del pueblo araucano* (SILVA, 2015).

Fausto Reinaga, principal figura do indianismo boliviano, defendia, já na década de 1940, o caráter filosófico e científico do conhecimento produzido pelas sociedades indígenas da Bolívia. Conforme viria posteriormente a afirmar em *El pensamiento Índio*, obra publicada em 1991 e que acabou por se tornar uma das principais referências teóricas do movimento indígena boliviano, o pensamento indígena, ou “*pensamento amautico*”, “*nace de la ciencia; y el pensamiento europeo nace de la mitología griega*” (apud REINAGA, 2012, p. 15).

Apenas recentemente a pesquisa indígena passou das comunidades indígenas para os espaços acadêmicos, desafiando as práticas e relações institucionais coloniais que constituem os povos indígenas como objetos de pesquisa

e não como autoridades sobre suas próprias maneiras de conhecer, fazer e ser (COBURN *et al.*, 2013, p. 331). Ressalto, porém, que o pouco espaço e atenção que são dados à pesquisa indígena é, sem sombras de dúvidas, fruto das lutas conduzidas pelos movimentos indígenas no cenário institucional mais amplo, da atuação pontual de indígenas no campo específico da pesquisa científica e da preocupação intelectual de indivíduos não-indígenas de refletir e dimensionar seu potencial teórico e prático dentro das academias. A presença de indígenas em congressos, colóquios, na coordenação de trabalhos de investigação acadêmica, entre outros, expondo suas ideias e teorias, só agora começa a receber um tratamento adequado. Isso só se tornou possível, creio eu, devido às grandes e profundas transformações pelas quais passou, e ainda vem passando, alguns campos do pensamento científico moderno-ocidental através do crescimento e fortalecimento de seus setores mais heterodoxos e aguerridos.

Em relação ao conjunto das Ciências Sociais, o debate nos meios intelectuais ocidentais sobre o valor do pensamento científico moderno-ocidental e as implicações de sua aplicação ao conjunto das sociedades ampliou-se significativamente desde fins do século XIX e início do XX. No cenário intelectual alemão, por exemplo, muitos passaram a questionar os fundamentos do pensamento moderno e a propor novos e distintos modelos teóricos. Dentre as principais figuras da época, destacam-se Friedrich Nietzsche (2013), com sua crítica ao impulso castrador do pensamento de matriz ocidental pela filosofia de base socrática e o positivismo; Wilhelm Dilthey (1989), com sua distinção entre Ciências do Espírito e Ciências Naturais, sendo a primeira fundada na conexão entre vivência, compreensão e expressão, portanto, históricas; Edmund Husserl (1994; 1996), que trouxe a noção de intencionalidade para o interior da reflexão filosófica e lhe atribuiu papel de destaque no processo cognitivo; Martin Heidegger (1988), que endereçou uma contundente crítica à racionalidade ocidental e valorizou a reflexão ontológica em uma época em que esta havia caído no esquecimento, entre outros exemplos.

Já na primeira metade do século XX, temos a tentativa de descaracterizar a separação entre ciência e senso comum, por meio da observação crítica do processo de produção da ciência. Os trabalhos desenvolvidos por Robert King

Merton (1984)<sup>50</sup>, ainda nos anos de 1940, sobre as práticas e valores da comunidade científica, trouxeram à tona as influências recíprocas que existem entre ciência e sociedade. A partir da década de 1960, os pressupostos epistemológicos da ciência moderna-ocidental passaram a ser questionados de modo mais sistemático, principalmente por não permitir a intersecção com outras formas de conhecimento (GADAMER, 1997; 1998; RICOEUR, 1985; 1989) e devido ao caráter político intrínseco de subjugação e combate às ideias e conhecimentos com grande potencial subversivo (FOUCAULT, 1966; 1972); (BOURDIEU, 1989; 1996; 1998).

A ideia de epistemologias pautadas na determinação de critérios de validação do que é ou não conhecimento entra em colapso em várias partes do mundo na década de 1970. Os diferentes modos de saber e conhecer começam a ser pensados fora da histórica hierarquização de conhecimentos ou *soberania epistêmica* (ROUSE, 1996). Entenda-se por este termo a lógica da epistemologia dominante na ciência moderna-ocidental que evoluiu ao longo dos últimos séculos através da supressão dos mais diferentes tipos de conhecimentos.

Com o aprofundamento das distintas áreas que têm a ciência como objeto de análise, a tentativa de se instituir qualquer forma de soberania epistêmica foi se mostrando, como a filosofia da Ciência e Sociologia do Conhecimento, um esforço em vão, uma vez que critérios de mensurabilidade de conhecimentos começam a ser entendidos como derivados de situações e contextos históricos específicos, conforme veremos com a produção intelectual indígena. Desse modo, elementos herdados da perspectiva positivista de análise da realidade, como as noções de verdadeiro e falso, subjetividade e objetividade, entre outras, através das quais caberia ao intelectual fazer a distinção entre ambos os pares a partir de constructos teóricos acessados de modo neutro e por meio do completo distanciamento do objeto em análise, não deixam necessariamente de existir, mas passam a ter significados e usos diferentes a partir de cada contexto.

Trabalhos realizados em épocas mais recentes em torno dos procedimentos científicos concretos, com a utilização do instrumental etnográfico, demonstraram a trama material da ciência, expondo seus procedimentos, o modo como cria seus produtos e as redes de relações humanas e não-humanas que lhe são intrínsecas (KNORR-CETINA, 1981; LATOUR, 1997; 2011), as práticas situadas (HARAWAY,

---

<sup>50</sup> Os trabalhos de Merton na sociologia da ciência foram precedidos pelos trabalhos de Karl Mannheim e Ludwig Fleck.



1995), a importância do reconhecimento de que o pesquisador possui emoções e sentimentos, entre outros. No caso específico da Antropologia, diversas transformações se operaram a partir da década de 1960.

Em 1967 são publicados pela primeira vez os diários de campo de Malinowski, obra na qual é apresentada o relato de duas etapas de seu trabalho de campo entre 1914 e 1918 na Nova Guiné e na Ilhas Trobriand. Publicado postumamente por Valleta Malinowski, esposa do antropólogo polonês, a publicação gerou uma grande comoção internacional e foi alvo de uma enxurrada de críticas por parte da comunidade de antropólogos. De natureza explicitamente privada, a publicação dos diários expôs ao mundo acadêmico algumas facetas da personalidade do criador do trabalho de campo moderno como, por exemplo, seus desafetos com os nativos, seu comportamento hipocondríaco e egocêntrico, suas angústias, entre outras questões. Era a primeira vez que o trabalho de um antropólogo era exposto desse modo e, o que é mais significativo, um dos mais importantes antropólogos da história da disciplina.

Desde a publicação dos diários, muitas mudanças ocorreram na disciplina, principalmente em relação ao trabalho de campo, à escrita etnográfica, a questões de representação e autoria, entre outros. Nos limites deste trabalho, ocupar-me-ei de uma perspectiva específica, a Antropologia Interpretativa, denominada posteriormente de Hermenêutica, pelo fato de ser uma das correntes teóricas mais difundidas atualmente e por reunir em seu escopo alguns questionamentos que acredito serem importantes para se pensar o protagonismo indígena.

A Antropologia Interpretativa ou Hermenêutica teve seu início no final da década de 1960 e começo de 1970 e seu principal espaço de elaboração e difusão foi a Universidade de Chicago, Estados Unidos, principalmente através de nomes como David Schneider e Clifford Geertz. Inspirados pelo perspectivismo de Nietzsche, pela semiótica de Pierce, pelos estudos críticos da Escola de Frankfurt, pela hermenêutica de Gadamer e Ricoeur, entre outros; levados pelas grandes transformações tecnológicas e científicas da Era moderna que afetaram drasticamente as relações sociais; pela crescente especialização do trabalho intelectual e a conseqüente burocratização do trabalho científico; pelo protagonismo dos povos submetidos ao domínio colonial; pelo socialismo real, pela contracultura e por uma infinidade de lutas sociais travadas em diferentes campos, como a dos negros, mulheres, imigrantes, indígenas, esses jovens antropólogos, unidos a outros

em outros cantos do mundo, deram início a um movimento que abalaria de forma definitiva as bases da disciplina.

As lutas anticoloniais e os movimentos contestatórios que tiveram lugar nesse período fizeram com que as populações antes tidas como objetos de estudo não pudessem ser mais classificadas como “selvagens ou “primitivas”, visto que houve uma transformação “dos povos sobre os quais os antropólogos geralmente escrevem, de súditos coloniais a cidadãos soberanos”, conforme salientou Richard Price (2004, p. 298) parafraseando uma sentença atribuída a Geertz. O trabalho do antropólogo tampouco poderia continuar a ser visto longe das tramas do poder político e de uma poética que envolve o processo de escrita etnográfica.

Os trabalhos de James Clifford, por exemplo, procuram dar conta dessa crítica. Em sua obra *Routes*, de 1997, descreve minuciosamente como um nativo da Papua Nova Guiné, com um cigarro em uma das mãos e uma pequena garrafa de água na outra, insere-se como subalterno na trama de relações do capitalismo global. Em outra de suas obras, intitulada *A experiência etnográfica*, de 1998, conduz uma reflexão histórica sobre a questão da escrita etnográfica partindo da premissa de que os movimentos de descolonização que emergiram nos anos 1950 e 1960 operaram uma fratura progressiva da autoridade etnográfica tradicional, na qual era o antropólogo quem detinha a última palavra sobre uma cultura determinada.

O desenvolvimento dos estudos antropológicos, de acordo com Clifford (1998), não pode ser entendido como prescindindo dos debates epistemológicos e políticos mais gerais sobre a questão da representação da alteridade e da escrita etnográfica. Empreende, assim, uma exposição de modelos de representação do outro que se impuseram como cânones na disciplina ao longo do século XXI. Distingue na história quatro períodos nos quais um tipo de autoridade etnográfica conquistou hegemonia. Inicialmente, a autoridade apresentava uma divisão entre o antropólogo, que analisava os dados, e o etnógrafo, o homem sobre o terreno. Essa divisão se rompeu no princípio do século XX através da defesa do trabalho de campo intensivo por antropólogos como Malinowski, Franz Boas e Margareth Mead. O crédito científico do antropólogo passou a se basear em sua experiência pessoal e a observação participante se estabeleceu como código de conduta profissional. Posteriormente, alguns antropólogos passaram a vislumbrar a cultura como um conjunto de textos a interpretar, a exemplo de Geertz. Aqui, já não se descrevia

apenas a instituição social. Analisava-se o significado em torno do qual os integrantes da comunidade a constituíam. A experiência de investigação demandará uma tradução. Desse modo, procurava-se exibir as instituições sociais a partir do ponto de vista do nativo, porém, eliminava-se do texto final o processo de investigação e a realidade das situações discursivas e de interlocutores individuais.

Com os movimentos anticoloniais que tiveram lugar nos anos de 1950, os antropólogos começaram a rechaçar os discursos que procuravam retratar a realidade de outras sociedades sem, contudo, colocar sob suspeição sua própria realidade. A atividade interpretativa do investigador deixava de ser considerada inocente. Percebia-se agora a etnografia como um processo de negociação que pressupõe ao menos dois sujeitos politicamente significantes que negociam ativamente certa visão de realidade. O trabalho de campo foi visto como fenômeno linguístico no qual deve se distinguir o nativo e o investigador.

Antòn Fernandez de Rota (2011) antevê, nesse movimento, o pontapé inicial do que veio a ser caracterizado com giro crítico-reflexivo na Antropologia e que implicou, dentre outras coisas, conceber a disciplina como prática histórica “*así como la necesidad de problematizar dicha práctica*” (ROTA, 2011, p. 63). O giro crítico-reflexivo do qual fala Rota se constituiu a partir de questões nunca antes colocadas pelos antropólogos, pelo menos não de forma explícita, e na possibilidade de experimentar com o método etnográfico e jogar com os limites e conteúdos da disciplina. Isso só foi possível devido ao processo iniciado na década de 1970, que levou muitos pesquisadores a desconfiar da possibilidade de representar de forma objetiva uma cultura por meio da experiência do encontro proporcionado pelo trabalho de campo intensivo (OLIVEIRA, 1995).

O protagonismo nativo, de acordo com Price (2004, p. 297) “alterou completamente o contexto moral no qual se dá o ato etnográfico [...] deixa os antropólogos contemporâneos um tanto inseguros a respeito do seu objetivo retórico”. Há, nesse sentido, um novo debate que questiona os confortáveis lugares epistêmicos construídos na antropologia clássica. Price (2004, p. 197) retoma algumas reflexões de Geertz sobre o assunto e lança as seguintes indagações: “Quem [...] deve ser persuadido agora? [...] Os americanistas ou os índios americanos? [...] E persuadidos do quê: precisão factual? Amplitude teórica? Alcance da imaginação? Profundidade moral?”.

A narrativa etnográfica, antes tida como a exata representação do real observado, converteu-se em um problema capaz de suscitar uma infinidade de questionamentos sobre a finalidade das investigações e o papel da ética no trabalho antropológico, a autoridade etnográfica, os efeitos de verdade, entre outras questões. Com isso, tornou-se cada vez mais difícil pensar o discurso antropológico como meramente instrumental ou neutro.

De acordo Wilson Trajano Filho (1988), a obra coletiva *Writing Culture*, publicada em 1986, é um marco da denominada Antropologia pós-moderna, por ter conseguido reunir em um só trabalho diversos antropólogos que desenvolviam na época seus trabalhos desde perspectivas críticas aos cânones clássicos da disciplina<sup>51</sup>. Divide esses autores em quatro grupos, de acordo com o tipo de crítica que realizam. No primeiro grupo temos Vincent Crapazano, Mary Louise Pratt e Renato Rosaldo, que se propõem a discutir e a criticar a Etnografia clássica a partir da temática da representação e da autoridade etnográfica. O segundo grupo reúne Stephen Tyler e James Clifford com a discussão sobre as possibilidades e limites do conhecimento antropológico contemporâneo e assimetria entre o sujeito pesquisador e o pesquisado. No terceiro se encontram George Marcus e Michel Fischer, que discutem a autoridade do discurso científico no mundo globalizado e as relações concretas que permeiam a Etnografia. Por fim, no quarto grupo estão Talad Asad e Paul Rabinow se propondo a pensar a relação entre dominação, poder e política.

Geertz parece ser o principal ponto de demarcação dessa corrente antropológica. Em *A interpretação das culturas*, publicado em 1973, esboça uma teoria interpretativa da cultura na qual define a noção de cultura amparado pela Hermenêutica contemporânea e pela Filosofia da Linguagem anglo-saxã, através do modelo semiótico, tomando-a como um texto, ou conjunto de textos, e argumenta

---

<sup>51</sup> A antropóloga e feminista estadunidense Lila Abu-Lughod destaca, porém, que, se, por um lado, a coleção *Writing Culture* demarcou uma nova forma de crítica às premissas da Antropologia Cultural, por outro, excluiu os grupos críticos “*cuyas situaciones claramente exponen y desafían la más básica de esas premisas: las feministas y los ‘halfies’ – gente cuya identidad nacional o cultural está mezclada en virtud de migraciones, estudios en otros países, o parentesco. En su introducción, Clifford; Marcus (1986) se disculpa por la ausencia del feminismo; nadie menciona a los halfies o a los antropólogos nativos a los cuales están vinculados. Tal vez aún no sean bastante numerosos o no estén suficientemente bien auto-definidos como un grupo. La importancia de estos dos grupos radica no en un alegato moral superior o ventaja que podrían tener al hacer antropología, sino en los dilemas espaciales que enfrentan, dilemas que revelan cabalmente los problemas del supuesto de la antropología cultural respecto de la de la distinción fundamental entre self y outro*” (ABU-LUGHOD, 1991, p. 2)

sobre o caráter provisório da interpretação antropológica. Para ele, dispor a questão dessa forma é,

engajar-se numa espécie de reenfoque metafórico de caso próprio, pois ele muda a análise das formas culturais de uma tentativa de traçar um paralelo geral para dissecar um organismo, diagnosticar um sintoma, decifrar um código ou ordenar um sistema [...] para um paralelo geral da penetração de um texto literário (GEERTZ, 2008, p. 209).

A noção de texto proposta de modo metafórico por Geertz tem origem na ideia de cultura como sistema de símbolos, que se inspira nas proposições do sociólogo alemão Max Weber, que havia proposto, no século XIX, a ideia do homem como um animal inserido em uma trama de significações que ele mesmo tece, em virtude dos quais o humano dota de significação sua própria existência; “assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto [...] como uma ciência interpretativa, à procura de significados” (GEERTZ, 2008, p. 4). Esses sistemas de símbolos fornecem aos humanos um marco significativo dentro do qual podem se orientar em suas relações recíprocas, com o mundo que os rodeia e em relação a si próprios. Nesse sentido, cultura denota um esquema historicamente transmitido de concepções herdadas e expressadas na forma de símbolos através dos quais os humanos se comunicam e desenvolvem seus conhecimentos e atitudes diante da vida.

No âmbito cultural é possível distinguir, de acordo com Geertz, dois aspectos distintos, quais sejam, morais e estéticos, elementos esses comumente resumidos na ideia de *ethos*, e cognitivos e existenciais, designados pelo termo *cosmovisão*. O *ethos* de uma cultura consiste em seu caráter, qualidades e estilo de vida estético e moral, a disposição de ânimo que um grupo social tem diante de si e do mundo. A cosmovisão expressa a maneira como concebem a natureza, a pessoa e a sociedade. Assim entendida, a cultura como sistema de interação de signos interpretáveis não constitui uma entidade sobre a qual se possa atribuir de forma causal modos de conduta, acontecimentos sociais ou instituições. É, antes, um contexto público no qual se pode descrever esses fenômenos de modo inteligível para que se possa dialogar com ele. A cultura é, portanto, produção de sentidos.

A cultura assimila-se ao texto escrito, pois sua estrutura de significação deve ser decifrada a partir da interpretação das mensagens contidas nos hábitos, gestos,

falas, ações, entre outras manifestações humanas. Assim, interpreta a briga de galo entre os balineses “ou qualquer outra estrutura simbólica coletivamente, organizada, como meio de “dizer alguma coisa sobre algo” (GEERTZ, 2008, p. 209). Depreende-se disso que o papel do antropólogo seja o de intérprete cultural, visto que interpreta interpretações, ou seja, elabora a sua versão de segunda mão. Com isto, dá-se compreensão que a “descrição densa”, entendida como descrição microscópica de acontecimentos particulares, seja o principal instrumental a ser utilizado pelo antropólogo no processo de interpretação. Somente os sujeitos sociais inseridos numa determinada cultura são capazes de interpretá-la em primeira mão (GEERTZ, 2008).

Em *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*, de 1988, Geertz toma a Etnografia como um gênero literário, discordando das concepções realistas que a encaram como um retrato fidedigno dos fatos observados. O fato de terem “estado lá” é o principal artifício retórico utilizado para convencer os leitores sobre a validade da narrativa. A pesquisa de campo e o trabalho acadêmico de escrita são duas dimensões que constituem o exercício do antropólogo. Porém, essa mediação não constitui objeto de reflexão a ser incorporado no trabalho final.

Partindo da distinção dos campos discursivos proposta por Foucault, função-autor e ciência, Geertz postula que a Antropologia se aproxima dos discursos literários nos quais questões como autoria, retórica, o papel da imaginação na produção discursiva, entre outros, são de grande relevância no entendimento da especificidade da disciplina. Com isso, os textos etnográficos começam a ser vistos como “construídos para persuadir aqueles que os produzem passam a ter mais porque responder” (GEERTZ, 2005, p. 181). Isso coloca para os antropólogos questões como “Quem deve ser convencido? E convencidos de quê?”, pois com o “fim do colonialismo alterou radicalmente a natureza da relação social entre os que perguntam e observam e os que são perguntados e observados” (GEERTZ, 2005, p. 181).

As reflexões empreendidas pela Antropologia Hermenêutica direcionaram o entendimento do discurso antropológico para o campo das construções ideológicas na qual intervém toda sorte de conflitos geralmente não tematizados. Como consequência, passou-se a exigir do sujeito do discurso que identifique sua posição intelectual e social para que sejam colocadas em evidência as relações de poder que permeiam seu discurso. Em alguns trabalhos mais heterodoxos, o discurso do

interlocutor nativo passa a figurar como o mais representativo de sua cultura. Por sua vez, o texto final constitui-se em um diálogo ordenado e editado de acordo com critérios do investigador. No intuito de superar essa questão, alguns investigadores incorporam mais vozes ao diálogo, seguindo o que o filósofo russo Mikhail Bakhtin denominou de polifonia<sup>52</sup>.

Os discursos antropológicos contemporâneos se pretendem plurais, polifônicos, justapondo gêneros literários sem, contudo, reivindicarem um paradigma unificado. Não se coloca em questão, porém, a problemática do retorno dos resultados do trabalho realizado e a falta de diálogo como a produção intelectual indígena. Boa parte dos antropólogos que passaram pelo campo nunca mais retornam ao local. Poucos se dão o trabalho de estabelecer diálogos teóricos com intelectuais indígenas. Acredito que uma solução plausível para essas questões é a possibilidade de elaboração conjunta com os nativos, o que demandaria outra estrutura de universidade e uma nova percepção do trabalho de pesquisa. Ao que parece, estamos ainda apenas no início desse movimento.

Analiso a seguir o debate pós-colonial que emergiu das transformações descritas nesse subitem devido a sua importância para a conformação de uma produção intelectual indígena. Apresento uma visão panorâmica dos estudos pós-coloniais, termo esse que caracteriza um campo de práticas teóricas bastante heterogêneo que começou a se constituir no ambiente acadêmico anglo-saxão entre o fim da década de 1970 e início de 1980.

#### 1.4 O debate pós-colonial

Questionar as bases da ciência moderna-ocidental pressupõe desvelar criticamente os discursos e práticas coloniais que por muito tempo sustentaram visões estáticas e anacrônicas sobre os povos indígenas. Os estudos pós-coloniais, ponto de partida para as reflexões de muitos intelectuais indígenas (ALFRED<sup>53</sup>, 2009; SMITH, 2016; SIMPSON, 2011; 2014; COOK-LYNN, 1991, 1996, 2000;

---

<sup>52</sup> A noção de polifonia é empregada por Bakhtin (1981) na análise da obra de Dostoievski em *Problemas da poética de Dostoievski*, na qual encontra a presença da plurivocalidade e da dialogia que não pretende superação dialética do contraditório e da multiplicidade. As vozes das personagens parecem soar ao lado da palavra do autor.

<sup>53</sup> Gerald Taiaiake Alfred é educador e ativista *Kahnawáke* (nação *Mohawk*) e professor titular em governança indígena e ciência política na Universidade de Vitória, Canadá.

CAJETE, 2000; CUSICANQUI, 2010, 2018), destacam-se como principal trincheira da crítica acadêmica às bases coloniais do pensamento científico hegemônico.

As transformações produzidas pelos estudos pós-coloniais a partir de meados da década de 1980 atingiram diferentes disciplinas acadêmicas – Crítica Literária, Antropologia, Estudos Culturais, Historiografia, Estudos De Gênero, Teoria Política, Sociologia, entre outras. Edward Said, com a publicação de *Orientalismo*, em 1978, e Michel Foucault, com a publicação de *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*<sup>54</sup>, na Espanha, em 1982, podem ser considerados os precursores dessa corrente teórica. A crítica radical dirigida por Giles Deleuze (1972; 1980), Gianni Vattimo (1996; 1998) e Jacques Derrida (1967a; 1967b) à metafísica ocidental por sua cumplicidade com as expressões morais, institucionais, tecnológicas e científicas que caracterizam o Ocidente também influenciaram a emergência dos estudos pós-coloniais<sup>55</sup>. Textos como *Europe and Its Others*, publicado em 1985<sup>56</sup>, afirmaram a centralidade da análise crítica ao discurso colonial e, no caso da obra em questão, os limites da perspectiva dualista adotada por Said, concentrando-se em reflexões sobre os processos de hibridação, resistência e negociação inscritos na trama do discurso moderno-ocidental desde seu nascimento. Releituras criativas de autores clássicos do pensamento anticolonial, como Franz Fanon e Willian Du Bois, também foram importantes para a conformação desse debate<sup>57</sup>.

As teorias pós-coloniais ou pós-colonialistas, embora diferentes entre si, convergem na preocupação em deslocar o olhar para as margens dos centros

---

<sup>54</sup> Em diálogo realizado com o também filósofo francês Gilles Deleuze, no início dos anos 1970, Foucault defende, em um cenário de efervescência política pós-maio de 1968, a ideia de que os intelectuais tinham descoberto que as massas não necessitavam deles para saber. No entanto, salienta o fato de existir um sistema de poder que intercepta, proíbe e invalida o saber das massas e no qual os próprios intelectuais tomam parte. A partir deste diagnóstico, acreditava que o papel dos intelectuais seria lutar contra esse sistema de poder no campo que lhes é próprio, a saber, a dimensão do discurso, da consciência, da verdade. A teoria não expressaria uma prática, uma vez que ela mesma é prática, local e não totalizadora. Foucault insistiu em seus trabalhos posteriores em demonstrar que os sujeitos cuja subjetividade se constitui de modo distinto ao sujeito moderno são silenciados na história do pensamento ocidental, a exemplo de loucos e presidiários (FOUCAULT, 1982; 2006; 2008).

<sup>55</sup> Castro-Gómez e Mandieta (2019, p. 15) observam ainda conexões da temática pós-colonial com o desenvolvimento desde a década de 1970 dos estudos da literatura colonial hispano-americana e as afinidades com o estruturalismo de Barthes e Lacan incorporadas à análise de textos nas faculdades de literatura.

<sup>56</sup> A obra é composta por textos apresentados na *Essex Conference on the Sociology of Literature* 1984.

<sup>57</sup> Críticas direcionadas à categoria pós-colonialismo foram realizadas por exemplo por Michael Hardt e Toni Negri (2001) em *Imperio* e Rivera Cusicanqui (2010), em *Ch'ixinakax utxiwa*.



hegemônicos de produção de conhecimento, de forma a privilegiar o lugar de enunciação de sujeitos que foram historicamente inferiorizados. Objetivam, dentre outras coisas, desconstruir politicamente o projeto científico moderno através da reflexão sobre os efeitos das estruturas de poder coloniais e suas formas de pensamento sobre sociedades e culturas periféricas (BHABHA, 1998; CHAKRABARTY, 2008; HALL, 2003). Para Sérgio Costa (2006, p. 117), o projeto da modernidade ocidental é questionado pelos teóricos pós-coloniais com o intuito de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções de modernidade. Nesse sentido, constituem-se como crítica radical à concepção de sujeito por trás do conhecimento científico moderno-ocidental que, amparado na ideia de progresso amplamente difundida a partir do século XVIII, reforçou as estruturas de poder estabelecidas pela conquista europeia que impôs às mais diferentes sociedades sua concepção de espaço-tempo e uma nova relação entre natureza e cultura.

A constituição dos parâmetros epistemológicos do pensamento moderno-ocidental está profundamente ancorada na dominação e exploração colonial, conforme procurei demonstrar na introdução deste capítulo. Com efeito, a ideia de um sujeito epistêmico universal, sem sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, língua, e que produz a *verdade* a partir de um monólogo interior consigo mesmo, como no *cógit*o cartesiano, sem relação com nada externo, é apenas um dos vários efeitos desse processo. Muitos intelectuais posicionados nessa corrente teórica têm denunciado, cada um/a ao seu modo, as características específicas desse sujeito, a saber, homem branco, euro-americano, heterossexual, proprietário dos meios de produção e gestor do tempo de criação dos trabalhadores/as (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2006, SPIVAK, 2010). A título de exemplo, destaco brevemente o modo como alguns(as) teóricos(as) pós-coloniais colocam a questão em seus respectivos campos de conhecimento.

Ranajit Guha (1982; 1999; 2002) procurou demonstrar em seus trabalhos que a representação do processo de mundialização do espírito presente na filosofia da história de Hegel e que constitui em seu pensamento o critério de racionalidade da História tem como pano de fundo a instituição de uma fronteira espaço-temporal entre pré-história e história que em termos práticos significa a separação entre o espaço-tempo da barbárie, os territórios colonizados ou em vias de colonização, e o da civilização, diga-se, os Estados europeus. E essa fronteira representa, para

Hegel, o motor da história universal, cuja dinâmica assume a forma de luta entre civilização e barbárie. Hegel institui essa fronteira como uma realidade absoluta para que, uma vez entendida como obstáculo ao progresso do espírito, tenha-se a necessidade de atravessá-la. Para Guha (2002), essa foi a representação que Hegel formulou para justificar o projeto colonial, no qual grandes empresas de conquista, a exemplo da Companhia das Índias Ocidentais, e sistemas concretos de dominação, encontraram sua base de legitimação. O conceito de fases de desenvolvimento é central nesta filosofia, pois permite a Hegel defender a ideia de que no movimento da história universal os espaços-tempos não-europeus estariam condenados a repetir a mesma trajetória de desenvolvimento, pensada em chave evolutiva, pela qual passara as sociedades europeias de sua época. No entanto, Guha (1999; 2002) alerta para a existência de um movimento de hibridização na origem do projeto colonial que demonstra a impossibilidade de que se consolide completamente. As consequências dessa constatação no plano historiográfico conduz Guha à crítica das teorias do desenvolvimento em prol da percepção de que os dispositivos sociais, políticos e econômicos, como a escravidão e a expansão do moderno sistema fabril, desempenharam uma importante função na definição de modernidade ao anteciparem elementos contidos nesse projeto e foram extremamente importantes para o silenciamento e subjugação dos subalternos<sup>58</sup> à episteme colonial. Dessa forma, cabe aos intelectuais descortinar as vozes desses sujeitos nos registros históricos.

Gayatri Spivak (1985; 2005; 2010) desenvolve o conceito de subalternidade para compreender o processo por meio do qual o mundo europeu se estabilizou como o sujeito indeterminado detentor de poder explicativo enquanto os colonizados se tornaram os “outros” que esperam ser explicados, pois carentes de voz e poder. Subalternos são os que não possuem voz ou representatividade em decorrência do *status* social que adquiriram ao longo do processo de dominação colonial. São, nesse sentido, as camadas mais baixas das sociedades “constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da

---

<sup>58</sup> Os *subaltern studies* se desenvolveram na Índia em fins da década de 1970 e início de 1980, através de um grupo de intelectuais oriundos da elite bengali (CUSICANQUI, 2010, p. 57) reunidos em torno da revista *Subaltern Studies* e cujo principal intuito era reescrever criticamente a história colonial indiana. Entre os anos de 1982 e 2000, o grupo produziu uma série de 11 volumes sobre a história política e social da Índia. Dentre os principais teóricos dessa corrente destacam-se Dipesh Chakrabarty, Ranajit Guha, Partha Chatterjee e Gayatri Spivak. De acordo com Cusicanqui (2010, p. 57), “*su diferencia radicaba en la lengua, en la radical alteridade que representaba hablar bengali, hindi y otros idiomas de la India, con larga tradición de cultura escrita y reflexión filosófica*”.

possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 14). O projeto teórico-político de Spivak, centrado na reflexão sobre a consciência da mulher subalterna, está relacionado à sua necessidade biográfica de desfazer o lugar de fala subalterna que lhe foi imposto desde a infância: o de mulher em uma nação colonizada. Em *Pode o subalterno falar?*, publicado pela primeira vez em 1985 com o subtítulo “Especulações sobre o sacrifício das viúvas”, no qual analisa o sacrifício ritual das viúvas (*Sati*), declarado ilegal pelo governo indiano, discute a necessidade da descolonização do pensamento científico moderno-ocidental a partir do argumento de que não se trata apenas de dar voz ao outro(a) subalternizado(a), mas de constituir as bases epistêmicas para que seja compreendido a partir de outras lógicas.

Questionando a posição adotada por Foucault e Deleuze sobre a real abertura epistemológica dos intelectuais das grandes metrópoles ocidentais para o discurso do outro e a ideia de que possam representá-lo, Spivak (2010) critica a tríade poder-desejo-interesse constitutiva do sujeito europeu moderno chamando atenção para a sobrevalorização do desejo presente no pensamento desses filósofos. Demonstra que a agência em ambos pensadores aparece centrada na questão do desejo, que estabeleceria com o objeto desejado uma relação mecânica na qual faltaria apenas um sujeito homogêneo a ser acoplado a eles. Um sujeito indiferenciado cuja consciência não seria atravessada pelas peculiaridades socioeconômicas inerentes ao modo de produção capitalista, marcado pela divisão internacional do trabalho, que afeta diferentemente os Primeiro e Terceiro mundos. Em palavras suas: “é impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa” (SPIVAK, 2010, p. 58). Tanto Foucault, como Deleuze, de acordo com Spivak, não reconheceram seu próprio lugar privilegiado de fala.

O modo como esses filósofos abordam a questão da representação<sup>59</sup> supõe que os sujeitos subalternizados “podem falar e conhecer suas condições” (SPIVAK, 2010, p. 70) se tiverem a oportunidade de fazê-lo esquecendo-se, contudo, do papel que a ideologia, no sentido marxista do termo, desempenha no processo de tomada

---

<sup>59</sup> Spivak (2010) pensa a categoria representação em dois sentidos que foram, de acordo com ela, erroneamente aglutinados por Foucault e Deleuze. O primeiro, “falar por” (*vertretung*), possui um sentido político de falar por um grupo através da capacidade de conhecer a realidade na qual se insere. O segundo está ligado à arte (*darstellung*). No sujeito descentralizado proposto por Spivak há uma descontinuidade dos dois sentidos. Nisso consistiria sua dificuldade de agência.

de consciência dos oprimidos. Assim, pergunta-se de maneira incisiva: “no outro lado da divisão internacional do trabalho do capital socializado, dentro e fora do circuito da violência epistêmica da lei e da educação imperialistas [...], pode o subalterno falar?” ao que responde negativamente que “o subalterno não pode falar” (SPIVAK, 2010, p. 165) reprovando com isso a confiança ingênua exposta nos primeiros textos produzidos pelo coletivo dos Estudos da Subalternidade na possibilidade de recuperar a voz dos subalternos nos arquivos coloniais. Spivak ressalta os perigos da atuação, consciente ou não, dos intelectuais, a favor da dominação do subalterno ao silenciá-los e não lhes dar espaço para que possam falar. Os intelectuais, nesse sentido, não podem falar pelos subalternos.

Na América Latina, os estudos pós-coloniais influenciaram diferentes pesquisadores/as que passaram a formular profundas críticas à herança colonial presente nas diversas esferas das sociedades que compõe essa área geográfica. De acordo com Anibal Quijano (2000), que se identifica como teórico decolonial<sup>60</sup>, essa herança se refere basicamente ao processo jurídico e econômico de apropriação de novos territórios pelos europeus iniciado no século XVI. No campo científico se expressa por meio daquilo que denomina de “*colonialidad del poder*” (QUIJANO, 2000, p. 201), que produz uma contínua invisibilização dos povos indígenas como produtores de conhecimento sistematizado.

Quijano (1992, 2002) formulou o conceito de colonialidade do poder para demonstrar que os dispositivos erguidos pelos Estados nacionais modernos fazem parte de uma rede mundial mais ampla configurada pelas relações coloniais entre centro e periferia, resultado da expansão das relações de produção capitalistas. Entende que os dispositivos disciplinares da modernidade estão incorporados no que caracteriza como uma dupla governança jurídica, a saber, a exercida dentro dos

---

<sup>60</sup> Ambas as perspectivas, a pós-colonial e a decolonial, foram desenvolvidas a partir de reflexões de pesquisadores/as periféricos/as sobre as regiões periféricas do sistema mundial moderno. A perspectiva pós-colonial está associada a nomes como Eduard Said, Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhaba e Stuart Hall e se conecta aos processos políticos de luta pela independência e as experiências de colonização britânica e francesa. Foi desenvolvida principalmente por autores originários de ex-colônias como Palestina, Índia e Jamaica e centra suas análises no discurso, na cultura e nos textos literários. A perspectiva decolonial, decorrente da crítica pós-colonial, se associa a autores/as latinoamericanos como Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo e o coletivo Modernidade/Colonialidade (MC). Tem sido desenvolvida como um pensamento conjunto que se preocupa em refletir sobre a continuidade das relações coloniais nas sociedades da América Latina. Segundo Pachón (2008, p. 16) embora compartilhem coincidências teóricas com os teóricos do pós-colonial, os decoloniais se distanciam em vários aspectos dos anglo-saxões. Muitos, por exemplo, não partem de posturas pós-modernistas ou pós-estruturalistas; estão localizados em um “lugar de enunciação” distinto, a América Latina, e focados em compreender os efeitos atuais da herança colonial espanhola e portuguesa, do século XVI ao XX.

Estados nacionais no intuito de criar identidades homogêneas através de políticas de sujeição e a exercida externamente pelas potências hegemônicas do sistema-mundo moderno-colonial para garantir o fluxo de matérias-primas das periferias para os grandes centros. Para Quijano (1992, p. 37), a colonialidade do poder é regida por *“una racionalidad específica o perspectiva del conocimiento que se impuso mundialmente de forma hegemónica colonizando y sobreponiéndose sobre saberes concretos”*. Colonialidade e modernidade são para Quijano (1992) dois momentos de um mesmo fenômeno que configura e delimita o sistema-mundo atual. Duas dimensões inseparáveis do mesmo processo histórico. Essa estruturação do poder colonial é composta por quatro dimensões da realidade social que se interligam e reconfiguram, são elas: a concepção de raça, a divisão social do trabalho conforme a concepção de raça, as formas de organização social do poder, o Estado-nação contemporâneo, e o eurocentrismo como visão hegemônica do mundo<sup>61</sup>.

A colonialidade do poder implicou na invisibilização dos não-europeus no que se refere à produção de subjetividades, imaginário, memória histórica e conhecimento “racional” e teve pesadas implicações epistemológicas para os povos indígenas latino-americanos, por exemplo, a negação da capacidade de produzirem conhecimentos válidos. Assim, Quijano assinala a necessidade da descolonização epistemológica por meio da permanente reelaboração dos elementos simbólicos de origem europeia e nativa, o que implica ao mesmo tempo na crítica da perspectiva epistemológica eurocêntrica e no exercício autônomo de produção de conhecimentos e ação social. A urgência em estabelecer diálogos simétricos com a produção intelectual indígena, contudo, não recebe a devida atenção nas formulações teóricas de Quijano.

---

<sup>61</sup> Para Quijano (1992; 2000; 2002), a colonialidade é uma relação de poder baseada na ideia de superioridade étnica e cognitiva dos europeus. Dessa forma, a crítica ao poder colonial passa necessariamente pelo questionamento de seu núcleo epistêmico, o tipo de conhecimento que legitimou o domínio colonial europeu. O controle da força de trabalho nos territórios colonizados, o controle dos recursos naturais e a autoridade a partir do século XVI em diante são estruturados e articulados com base na noção de raça. A divisão internacional trabalho global começa com expansão colonial europeia e tem fundamento racial. A noção de raça foi responsável por conceder legitimidade para as relações de poder na medida em que naturalizava experiências, identidades e relações históricas da colonialidade. A suposição da diferença amparada na estrutura biológica posicionou os povos conquistados na condição de inferioridade natural em relação aos conquistadores europeus. Assim, antes da formação do sistema mundial moderno não há negros e indígenas como categorias de diferenciação. Ambas as identidades são constituídas no processo de conformação desse sistema.

A inversão de perspectiva geopolítica produzida pelos estudos pós-coloniais colocou em cena uma multiplicidade de sujeitos sócio-históricos até então excluídos do processo de produção de conhecimento pelos saberes dominantes. Para Catherine Walsh (2005; 2006; 2009; 2010), isso abriu espaço para a formulação de modelos epistemológicos contra-hegemônicos atentos à questão do eurocentrismo, dos racismos e da condição colonial à qual estão submetidos os mais diferentes povos. Os modelos que partem dos conceitos de decolonialidade e interculturalidade são alguns exemplos (MIGNOLO, 2005, 2008; WALSH, 2005, 2006, 2009, 2010; RESTREPO, 2010).

Os trabalhos de Walsh (2005; 2006; 2009) constituem um significativo aporte na inscrição da interculturalidade crítica, entendida como projeto político e epistêmico, na problematização e luta contra as desigualdades sociais, sobretudo por seus vínculos com os movimentos afrodescendentes e indígenas dos Andes. A noção de interculturalidade crítica defendida por Walsh, inspirada em Fidel Tubino (2005), supõe o estabelecimento de relações múltiplas e de diálogos simétricos entre *“pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”* (WALSH, 2005, p. 45). Não se trata apenas de reconhecer e tolerar a diferença ou o outro, mas de *“impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”* de forma a fortalecer práticas e conhecimentos próprios que foram negados pela modernidade-colonialidade. Propõe, assim, a construção de reflexões teóricas que se constituem a partir das particularidades, das identidades divergentes e das diferenças. Em palavras suas: *“la interculturalidad es el proyecto ‘otro’ de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder, mientras al mismo tiempo hace visible el problema de la diferencia colonial”* (WALSH, 2006, 49-50).

A visão de interculturalidade de Walsh (2005) supera a necessidade de relação entre as culturas e aceita que dentro delas há desigualdades de poder no que tange aos conhecimentos. A produção dos conhecimentos é determinada pela colonialidade que se estende a todos os níveis da vida social. Como consequência *“la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente, y geoculturalmente, y tiene el valor, color y lugar de origen”* (WALSH, 2005, p. 41). O conhecimento surge como instrumento de poder a serviço da colonialidade e demonstra, dentre outras coisas, que a episteme moderna-ocidental é determinada racialmente. É branca, europeia e exclui formas de conhecimento provenientes dos

sujeitos subalternizados, como os povos indígenas. Por esses motivos, reproduz relações de exclusão, marginalização, agressão, entre outras, que ocorrem nas esferas política, epistemológica, ontológica e natural.

A negação de que os subalternizados, a exemplo dos indígenas, possam produzir conhecimentos de caráter científico mantém a hegemonia do pensamento eurocentrado como a única perspectiva válida de conhecimentos. No que diz respeito às Ciências Sociais, as diferentes disciplinas que a integram são construídas principalmente nas línguas modernas hegemônicas – francês, inglês, espanhol, alemão –, sobrando pouco espaço para línguas não autorizadas pelos Estados nacionais<sup>62</sup>. Por sua vez, os conhecimentos produzidos nessa matriz funcionam semelhantemente à economia e se encontram organizados de forma hierárquica em centros de poder e regiões subordinadas. Nesse sentido, não há nada no discurso científico-moderno de abstrato e universal.

Walsh (2005; 2006; 2009, 2010) propõe conectar a interculturalidade com o posicionamento e luta decolonial<sup>63</sup> por meio da constituição de uma forma de pensar constituída a partir da diferença colonial. Isso implica construir novos modelos epistemológicos que negociem e incorporem conhecimentos ocidentais e não ocidentais, com suas respectivas bases experienciais e teóricas. Essa decolonização epistemológica deve: a) atender para os conhecimentos não considerados como tal; b) compreender os conhecimentos/pensamentos de modo

---

<sup>62</sup> A esse respeito, Tove Skutnabb-Kangas (2000, p. 13) denomina “linguicismo” as estruturas, práticas e ideologias utilizadas para “legitimar, efetivar, regular e reproduzir uma visão desigual do poder e dos recursos (tanto materiais como imateriais) entre os grupos, definidos sobre a base e percepção de sua língua”. O linguicismo, nesse sentido, associa-se, às práticas discriminatórias de segregação e estigmatização sofridas por determinados grupos humanos devido à língua que falam. Não custa lembrar que, no Brasil, existem aproximadamente 274 línguas indígenas, de acordo com dados do último CENSO realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (CENSO, 2010). Todavia, apenas o português é considerado idioma oficial.

<sup>63</sup> De acordo com Walsh (2009, p. 55), a decolonialidade não é necessariamente diferente de descolonização, pois “*representa una estrategia que va más allá de la transformación —implica dejar de ser colonizado— apuntando a la construcción y creación. Por la misma pervivencia de la matriz colonial, la decolonialidad parte de un posicionamiento de exterioridad por las violencias raciales, sociales, epistémicas y existenciales vividas. Por eso, su proyecto no es la incorporación, inclusión o superación —tampoco, simplemente, la resistencia— sino la reconstrucción o refundación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que podrían contribuir a la edificación de sociedades distintas*”. Sobre esse uso do termo, afirma que “*suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas*” (WALSH, 2009, p. 14-15).

plural a partir das diferenças coloniais e não de forma universal e c) pensar em novos lugares do conhecimento dentro e fora da universalidade. Tal perspectiva implica pensar nos conhecimentos como portadores de valores, gênero, cor, local de origem; na recuperação, reavaliação e aplicação dos conhecimentos ancestrais e no questionamento de seu enraizamento espaço-temporal e na compreensão das relações de conhecimento como contribuições críticas aos novos processos de intervenção intelectual que almejam criar modelos de pensamento capazes de cruzar as fronteiras estabelecidas. Trata-se, assim creio, da formulação e construção de condições radicalmente distintas de existência em que o poder e o conhecimento possam contribuir para a construção de diferentes sociedades (WALSH, 2009). Assim, Walsh aposta na produção de conhecimentos e novos modelos analíticos, com utilidade político-estratégica, pelos subalternos. A decolonialidade visa a viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das práticas sociais, políticas e epistêmicas dos subalternos. Os fundamentos teóricos da proposta decolonial de Walsh conectam-se, portanto, com a práxis insurgente e subversiva dos movimentos camponeses, indígenas, feministas, negros e de todos os marginalizados, pela mundialização das relações sociais capitalistas.

Creio que os debates pós-coloniais trouxeram importantes contribuições para a transformação do modo como comumente vemos o projeto civilizatório moderno, ensinando-nos a desconfiar e ponderar interpretações rígidas das relações entre centro e periferia que relegam à história da expansão do colonialismo a categoria de episódio periférico e que dissimulam a íntima conexão que o colonialismo mantém com esse projeto.

No próximo subitem, que finaliza este capítulo, analiso algumas contribuições teórico-metodológicas originadas na América Latina que procuraram se aproximar dos movimentos indígenas e que se permitiram ser por eles influenciadas.

### 1.5 Propostas teórico-metodológicas desde a América Latina

Embora nas últimas décadas as referências teóricas que orientam o debate sobre novas epistemologias estejam majoritariamente situadas, com algumas exceções, sob os eixos acadêmicos estadunidense e europeu, fato que é alvo da



crítica de Cusicanqui (2010, p. 65)<sup>64</sup>, é preciso considerar que muitos intelectuais latinoamericanos se debruçaram sobre a questão antes mesmo do surgimento dos estudos pós-coloniais e da perspectiva decolonial. Influenciados principalmente pela ação dos movimentos sociais, dos quais se destacam os movimentos camponeses e indígenas, diferentes coletivos de pesquisa ousaram questionar criticamente as condições de possibilidade da atividade científica em seus países. Examinamos aqui algumas contribuições que considero serem de grande relevância para a inserção dos indígenas na produção científica na América Latina, como a *Investigación Acción-Participativa* (IAP), proposta de modo mais sistematizado por Orlando Fals Borda, e os trabalhos realizados pelo coletivo *Taller de Historia Oral Andina* (THOA), impulsionado por Silvia Rivera Cusicanqui.

No final da década 1960 e início de 1970, um grupo de investigadores sociais reunidos no coletivo *La Rosca de Investigación Social*, entusiasmados com a Antropologia-ação (*Action Anthropology*), de Sol Tax<sup>65</sup>, e trabalhando em colaboração com a *Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colômbia* (ANUC)<sup>66</sup>, operou uma profunda transformação dos cânones tradicionais da pesquisa social ao proporem um modelo teórico-metodológico direcionado para as demandas dos coletivos que se encontravam em luta no período, como indígenas, camponeses e afrodescendentes, buscavam, assim, dissolver a distinção entre pesquisadores e reescrever a história usando novos e controversos formatos, a

---

<sup>64</sup> Para Cusicanqui (2010, p. 65-66), ao criticar as noções de pós-colonial e decolonial, é preciso realizar uma “economía política” do conhecimento em lugar de uma geopolítica. Assim, diz ela: “*la ‘geopolítica del conocimiento’ de signo anticolonial es una noción que no se lleva a la práctica, y que más bien se contradice a través de gestos de recolonización de los imaginarios y las mentes de la intelectualidad del sur [...] El discurso postcolonial en América del Norte no sólo es una economía de ideas, también es una economía de salarios, comodidades y privilegios, así como una certificadora de valores, a través de la concesión de títulos, becas, maestrías, invitaciones a la docencia y oportunidades de publicación [...] se presta muy bien al ejercicio del clientelismo como modo de dominación colonial.*”

<sup>65</sup> A Antropologia-ação, de Sol Tax, desconhecida para muitos antropólogos e cientistas sociais, é uma proposta teórico-metodológica original e politicamente engajada que procurou tematizar as dimensões coloniais da sociedade americana décadas antes da disciplina começar a examinar suas práticas. De forma sintética, toma como ponto de partida os objetivos e problemas dos sujeitos da pesquisa à frente do desejo do pesquisador pelo conhecimento. Víctor Moncayo (2009), na recompilação que fez dos textos de Fals Borda, indica outras características que considera relevantes na formulação da IAP, como a prática de pesquisa em campo sobre os conflitos violentos na Colômbia; revisão da Ciência Social comprometida e diálogo com intelectuais colombianos e de países como Brasil, como Paulo Freire, Argentina, Chile, Venezuela e teorias críticas de pensadores franceses e alemães, a exemplo de Marcuse, Sartre, Gorz, Marx, Gadamer, entre outros.

<sup>66</sup> A Anuc se autodescreve como “*una asociación de tercer grado, de derecho privado, sin ánimo de lucro, con carácter de confederación a través de la cual se agrupan los campesinos de Colombia y se confederan las diferentes formas organizativas integradas por ellos.*” Conferir mais em: <http://www.anuc.co/quienes-somos.asp>.

exemplo dos folhetins ilustrados e quadrinhos produzidos pela ANUC entre as décadas de 1970 e 1980 para a educação de jovens e adultos (RAPPAPORT, 2017).

Fals Borda, nome de maior expressão desse movimento, desenvolveu com outros pesquisadores do coletivo La Rosca a *Investigación Ação-Participativa* (IAP), posteriormente denominada *Investigación Militante* (RAPPAPORT, 2018), uma abordagem que combinou, segundo Bonilla *et al.* (1972, p. 51-52), a prática ativista com a pesquisa empírica rigorosa com o intuito de desenterrar e ressignificar a história esquecida das lutas populares na Colômbia<sup>67</sup>. Através do que chamaram de "recuperação crítica" esses pesquisadores concentraram as atenções nos elementos e instituições que foram úteis para as classes exploradas no passado no enfrentamento de seus inimigos e buscaram reativá-los com o objetivo de usá-los de forma semelhante nas lutas daquele período.

Fals Borda (2009, p. 321) define a IAP como um "*método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares*", salientando que os pesquisadores devem se basear na convivência com as comunidades, das quais também obtêm conhecimentos válidos. Nesse sentido, a IAP é "*inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados*" sem, contudo, "*perder el compromiso existencial con la filosofía de vida del cambio que la caracteriza*" (BORDA, 2009, p. 320).

A inovação trazida pela IAP à pesquisa social consistiu, no meu modo de ver, em trazer para a reflexão a filosofia relacional, cara aos povos indígenas, na qual o coletivo prevalece sobre o individual. As relações coletivas constituem o cerne dessa metodologia, expressando-se tanto na construção, como na difusão dos conhecimentos construídos. Conforme argumentam Fals Borda e Anisur Rahmam (1991, p. 18), "*una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento*".

Ao propor uma dinâmica coletiva para a produção de conhecimentos científicos, a IAP realizou uma série de críticas à já consolidada abordagem científica de tipo cartesiano, que apregoa a separação entre sujeito e objeto, na qual

---

<sup>67</sup> A IAP se desenvolveu em torno das pesquisas de Fals Borda e foi apresentada ao mundo acadêmico no Simpósio Mundial realizado em Cartagena – Colômbia, em 1975.

o primeiro conduz todo o processo de conhecimento e último surge apenas como colaborador ou informante. É interessante notar que esse tipo de abordagem metodológica estava sendo questionado naquele momento pelos próprios movimentos sociais que se recusavam a servir de objetos de estudo para pesquisadores cuja única preocupação era a de alimentar a vaidade individual por meio da obtenção de títulos acadêmicos e prestígio e que extraíam dos pesquisados todo tipo de informações que consideravam importantes para suas pesquisas e, após concluírem seus trabalhos, nunca mais apareciam nos locais onde as realizaram, nem compartilhavam os resultados alcançados. As metodologias de pesquisa tradicionais foram largamente criticadas em período posterior por muitos intelectuais indígenas, uma vez que pressupõem a manutenção de relações coloniais que reproduzem a exploração e dominação dos povos.

A IAP pretendeu superar estas dicotomias através do diálogo intersubjetivo entre aqueles que participam e dividem uma mesma realidade. Para Fals Borda e Rahmam (1991, p. 57), significa dizer que quem deseja conhecer a realidade não pode estar no contexto social observando os agentes sociais como objetos de estudo. No processo de pesquisa “*todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos en donde la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo*”. Da horizontalidade entre os agentes envolvidos surge uma relação que produz tanto reflexões como, por exemplo, tomada de consciência coletiva reforçada pela ideia de que é de uma prática social coletiva que reflexões igualmente coletivas emergem, e não ao contrário. Assim, “*el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia*” (BORDA, 1994, p. 15). É da prática social que surgem os conhecimentos necessários para transformação da realidade. Portanto, ação é transformação.

Distante da ideia de liderança ou vanguarda protagonizando mudanças ou reflexões no social, muito cara à ortodoxia marxista, a noção de participação é central na IAP, pois é a partir dela que espaços de livre expressão, troca de experiências e reflexões são construídos. Os pesquisadores são alçados aos status de membros de um coletivo social e passam a colocar os seus conhecimentos a seu serviço. Desconstroem-se, assim, relações verticalizadas características dos espaços institucionalizados. O conceito de participação é, segundo Fals Borda e Brandão (1987), “*el rompimiento de la relación tradicional de dependencia,*

*explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia*". Embora a IAP não seja um método exclusivamente dedicado à reflexão sobre os povos indígenas, sua estrutura democrática exerceu forte atração no meio indígena (RAHMAM & BORDA, 1991; RAPPAPORT, 2018). Há uma nítida identificação entre a IAP e as relações horizontalizadas utilizadas pelos indígenas na resolução de problemas coletivos, a exemplo do que acontece nas assembleias para tomada de decisões. A ANUC atualmente tem na IAP uma importante ferramenta de trabalho.

Outra experiência igualmente importante de aproximação da pesquisa científica com os mundos indígenas se deu na Bolívia com o *Taller de Historia Oral Indígena* (THOA). Fundado 1983 por iniciativa de estudantes indígenas cursantes da disciplina de Superestrutura Ideológica, ministrada por Silvia Rivera Cusicanqui, na Universidade Mayor de San Andrés, em La Paz, Bolívia, esse coletivo concentrou seus esforços na crítica da historiografia oficial boliviana sobre os povos indígenas e no desafio de recuperar a memória oral *Aymara-quechua* (CUSICANQUI, 2010) para recontar as histórias das lutas e levantes populares e indígenas no país de modo a valorizar a identidade indígena nacional<sup>68</sup>.

Os principais questionamentos que mobilizaram esse coletivo no início do processo foram: como recuperar uma história que não foi documentada? É indicado utilizar a metodologia tradicional com povos cuja oralidade prevalece sobre a escrita ou que não possuem escrita? Esses questionamentos levaram os integrantes a desvelarem a carência de ferramentas apropriadas para a pesquisa histórica, carência essa que fez com que optassem pela história oral como principal instrumento metodológico e o *Aymara* como língua a ser utilizada na divulgação dos resultados das pesquisas<sup>69</sup>. Por essas escolhas, a produção do THOA se distinguiu da maioria da produção dos historiadores bolivianos tradicionais que, ao trabalharem apenas com documentos escritos em castelhano, ignoravam as fontes orais e toda forma de manifestação cultural em *Aymara* ou *Quéchua* como materiais historiográficos.

---

<sup>68</sup> Um exemplo é o movimento de caciques, cujo auge se deu na década de 1920, que visava à recuperação das terras tomadas dos indígenas no processo de colonização, bem como o retorno das demarcações originais dos *ayllus*, denominação para pequenas extensões de terra administradas por famílias de ascendência inca.

<sup>69</sup> Relatam Criales e Condoreno (2016) que um dos requisitos para entrar no grupo era saber falar uma língua nativa.

A metodologia adotada pelo THOA abriu espaços para os povos indígenas na pesquisa científica na Bolívia. Conforme relatos de um de seus membros, *“Fue así que asumimos el compromiso de destapar la historia india, ante la perspectiva de sumergirnos en una historia donde ya no éramos ‘objetos del discurso sino sujetos de ese mismo discurso’ (CRIALES & CONDORENO, 2016, p. 58).* Através da *“observación, la entrevista, el testimonio, la historia de vida y el mito mediante la tradición oral”*, o coletivo passou a buscar nos idosos uma fonte para a história oral das lutas comunitárias contra os fazendeiros e o Estado (CRIALES & CONDORENO, 2016, p. 61). Nesse processo, muitos estudantes conheceram mais sobre suas próprias origens e passaram a se identificar como militantes da causa indígena, *“[...] develar lo que había ocultado la historia oficial, es decir, la historia india; fue toda una catarsis, la rabia por todo el pasado de opresión que se volcaba en una pasión reivindicativa, una historia con identidad” (CRIALES & CONDORENO, 2016, p.58).*

O grupo produziu, ao longo de sua história, muitos materiais bibliográficos e audiovisuais. Um exemplo é a radionovela de 90 capítulos sobre a luta de Santos Marka T'ula, líder indígena na luta pela recuperação de terras comunais no começo no século XX, que foi transmitida na língua *Aymara* em muitas comunidades indígenas do país. Atualmente, o projeto ainda continua dedicado a recuperar a história oral e visual indígena andina, apesar das várias crises pelas quais passou (CUSICANQUI, 2010). Como argumentou Lucila Criales (2014, s/p), uma das fundadoras do projeto, *“despertamos al descubrir nuestra propia biografía, [...] empezamos a mirarnos las caras y a empezar a decir ‘bueno, somos esto’ [...] lo que somos tiene valor”*.

O THOA tem realizado por quase quatro décadas críticas contínuas à epistemologia moderno-ocidental sob uma perspectiva indígena. Os trabalhos de Roberto Choque Canqui (2012), por exemplo, pretendem ser um *“aporte a la construcción de la historiografía del pueblo indígena en Bolivia” (CHOQUE CANQUI, 2012, p. 13)*, ao reabilitar as histórias das rebeliões indígenas no século XX. A ênfase do THOA no papel dos anciãos(as) comunitários (ALEJO, 2010) e nas contribuições das mulheres na luta pela autodeterminação e autonomia (CHOQUE CANQUI & QUISPE, 2010) exemplificam os esforços dispendidos pela nova geração de intelectuais indígenas filiados ao THOA no sentido de questionar a herança

colonial, que formatou as estruturas político-econômicas e culturais do país, e de dar expressão pública à agência indígena.

Procurei, ao longo deste capítulo, descortinar as raízes racistas do pensamento científico moderno-ocidental, localizar os diferentes obstáculos epistemológicos que invalidam a produção intelectual indígena, as fissuras que permitiram importantes transformações teórico-metodológicas no interior da atividade científica e o protagonismo indígena na luta pela autonomia e autodeterminação intelectual. No próximo capítulo procuro estabelecer possíveis conexões entre os conhecimentos produzidos nas comunidades indígenas e a produção intelectual indígena que tem lugar nas academias. Sustento que o fundamento coletivo que caracteriza os mundos indígenas é o eixo que relaciona ambos os termos.

## **CAPÍTULO II – DO CONHECIMENTO DE BASE COMUNITÁRIA AO CONHECIMENTO ACADÊMICO/CIENTÍFICO**

Procurei, no decorrer do primeiro capítulo, analisar as bases teórico-metodológicas do desenvolvimento da ciência moderno/ocidental que induziram ao silenciamento de outros modos de conhecer. Analisei também as importantes fissuras abertas por distintos intelectuais não-indígenas em seus respectivos campos de conhecimento que, assim creio, contribuíram para a emergência de corpos e vozes subalternizadas no próprio seio da atividade científica. Neste capítulo, procuro destacar o protagonismo dos povos indígenas nesse processo. A análise realizada anteriormente estaria incompleta sem a explicitação da agência dos povos indígenas nessas transformações.

Priorizo, nessa parte do texto, na medida do possível, o diálogo teórico com intelectuais indígenas. Pretendo com isso chamar a atenção para o fato de que entre pesquisadores não-indígenas é comum ignorá-los como se não existissem e/ou não fossem dignos de atenção respeitosa e do diálogo intelectual simétrico. Essa me parece ser a forma contemporânea do silenciamento intelectual que lhes é imposto. Isso não quer dizer que os conhecimentos indígenas não sejam mobilizados pela ciência/moderna ocidental. Ao contrário disso. Como sugere Arun Agrawal (1995, p.

416) sobre a retórica neoindigenista e neodesenvolvimentista, onde a ciência social "ocidental" parece ter falhas, conhecimentos e tecnologias locais, reificados como "indígenas", são frequentemente vistos como a mais recente e a melhor estratégia na antiga luta contra a pobreza, a fome e o subdesenvolvimento. Os conhecimentos indígenas formam a pedra angular de várias tendências de pensamento convergentes nas Ciências Sociais e nas práticas de administração do desenvolvimento (CHAMBERS, 1979; WARREN, 1989; 1993; CHANDLER, 1991; GUPTA, 1992; ATTE, 1992; INGLIS, 1993). Com o fracasso das grandes teorias do desenvolvimento, o foco nas Ciências Sociais recaiu sobre teorias de médio alcance ao mesmo tempo em que o poder de agência dos subalternizados contra as estratégias manipulativas das elites adquiriu um espaço significativo na investigação acadêmica (SCOTT, 1985, 1986; ABU-LUGHOD, 1990). As maneiras pelas quais os marginalizados são capazes de suportar e apropriar intervenções externas de forma criativa passou a mobilizar a atenção dos cientistas sociais. Poucos deles, entretanto, dispuseram-se a dialogar com a produção intelectual proveniente dessas apropriações. Assim, creio ser mais do que urgente acioná-los como interlocutores importantes nos debates teóricos não apenas em questões relacionadas aos povos indígenas, mas também sobre outros temas relevantes. Como sustenta José Bengoa (2016, p. 222), o complexo discurso indígena contemporâneo não se refere apenas aos seus próprios problemas, mas aborda "*los asuntos más profundos de las sociedades latinoamericanas: su identidad, su historia y su futuro*".

Quem são e como surgem intelectuais indígenas? A pergunta é importante para compreender no que eles(as) se diferenciam dos demais intelectuais e nos remete prontamente às especificidades dos processos educativos indígenas e não-indígenas e aos modos como ambos têm historicamente se relacionado em diferentes contextos e geografias.

A educação escolar, em todos os seus níveis, passou a fazer parte dos projetos políticos indígenas de autodeterminação. O acesso à educação de nível superior possibilitou, pelo menos desde meados da década de 1960, no caso dos Estados Unidos (DELORIA JR., 1975), de 1990, no Brasil (OLIVEIRA, 2016), a emergência de um campo intelectual indígena capaz de intervenção significativa nos espaços hegemônicos de produção de conhecimentos, que vão da teoria social (COULTHARD, 2014), à engenharia genética (TALLBEAR, 2013). João Rivelino Rezende Barreto (2016, p. 38), ao refletir sobre sua trajetória de formação

acadêmica como *Tukano* nos campos da Filosofia e Antropologia, afirma que: “nos dias de hoje o processo de formação indígena passou a se adequar em duas vias de conhecimento: a de conhecimento indígena (aldeão) e a de conhecimento acadêmico (urbano)”.

Joanne Rappaport (2007, p. 616), ao analisar o surgimento de intelectuais indígenas em quatro países andinos, explica que esse novo campo intelectual emergiu sob uma constelação comum de condições como o retorno da democracia liberal, o surgimento dos movimentos étnicos, a proliferação de organizações não governamentais com financiamento externo, os movimentos sociais não-indígenas, as aberturas epistemológicas ocorridas nas academias, entre outros exemplos. Zapata (2013) indica outras condições como processos de reetnização, migração e urbanização, papel dos movimentos indígenas, acesso à educação superior, entre outras. Esses fatores facilitaram de diferentes modos a formação de espaços institucionais necessários para a investigação, elaboração e publicação das produções indígenas. O crescimento dos canais eletrônicos de comunicação controlados por indígenas – páginas na *web*, rádios comunitárias, coletivos editoriais, entre outros – criaram as condições para a construção de diálogos entre os próprios intelectuais indígenas, entre eles(as) e os não-indígenas e com as comunidades.

Esse processo, entretanto, não se deu em momento algum de forma suave e harmônica. Para Prieto e Guaján (2013, p. 143), foi marcado por uma série de conflitos de ordem cultural e econômica e pelos racismos e sexismos marcantes nas sociedades urbano-industriais. O processo de educação dos intelectuais contemporâneos, participantes ativos dos movimentos indígenas, foi acompanhado historicamente por práticas políticas e vivências cotidianas extremamente humilhantes. Ainda de acordo com Prieto e Guaján (2013, p. 144), a conjunção desses elementos lhes permitiu gerar um olhar crítico sobre o assimilacionismo proposto pela educação formal estatal. As situações de exclusão e assimilação fora das comunidades indígenas fez com que muitos desafiassem o sistema educacional assim como os conhecimentos que dominam os modelos tradicionais de educação, nos quais se privilegia a todo custo a racionalidade científica moderna/ocidental e a ética centrada no indivíduo.

A esse respeito, afirma Cook-Lynn (1991, p. 9), refletindo sobre o nascimento dos Estudos Nativos Americanos e Indígenas (*Native American and Indigenous*



*Studies*) nos Estados Unidos, que “a radicalização da consciência acadêmica pela qual todos nós derramamos sangue na década de 1970 [...] trouxe os estudos indígenas como hoje o conhecemos”. O sucesso da primeira geração de intelectuais indígenas que tiveram acesso ao ensino formal se caracterizou, de acordo com Deloria Jr. (1994, p. 12), na introdução de *Look to the Mountain* de Gregory Cajete<sup>70</sup>, por arrancar o controle institucional dos comitês escolares e dos educadores não-indígenas. O protagonismo dos movimentos indígenas foi essencial para a conformação de espaços institucionais nos quais indígenas pudessem se inserir e neles permanecer. Desenvolverei esse aspecto no subitem 2.2.

É importante destacar que a presença nesses espaços trouxe aos indígenas uma série de dilemas e desafios existenciais extremamente complexos, por exemplo, o conflito entre as formas de percepção veiculadas pelos conhecimentos comunitários e acadêmicos. Barreto (2016, p.38) relata como é viver essa experiência do seguinte modo: “É em meio a esses dois universos que nascemos, crescemos, vivemos, casamos, pensamos e nos organizamos como Tukano, mas com a necessidade de estudar, rezar, e comportar-se como brasileiros”. O conflito consiste, segundo Barreto, em “escolher seguir o caminho de formação, tradicional Tukano e a necessidade de uma formação, regular na escola onde se aprende a escrever e ler”. Depreende-se disso que o indígena na contemporaneidade se encontra “imerso nesses dilemas, entre a primeira via de formação que não é reconhecida pelo Estado, e a segunda via de formação reconhecida e regulamentada pelo Estado<sup>71</sup>”. Segundo Walker (2016, p. 21), a transição da transmissão oral de conhecimentos para a escrita foi uma empreitada cheia de ambivalência e perigos potenciais. Para os *Maori* os seres humanos nascem no mundo sem conhecimento. Todas as formas de conhecimento emanam dos deuses. Eles são incorporados pelos deuses ao mundo natural a ser descoberto pelos seres humanos. Por esse motivo, a busca e transmissão de conhecimentos é considerada,

---

<sup>70</sup> Gregory Cajete é educador e escritor da etnia *Tewa*. Diretor dos Estudos Nativos Americanos e Professor associado na Divisão de Línguas, Alfabetização e Estudos Socioculturais na Faculdade de Educação da Universidade do Novo México, Estados Unidos.

<sup>71</sup> A educação escolar exige dos indígenas grande capacidade de negociação com as instituições envolvidas no processo. A barreira da língua, o despreparo de professores para trabalhar com a diversidade cultural, materiais bibliográficos obsoletos e com conteúdos claramente etnocêntricos, problemas logísticos como transporte, moradia e alimentação, entre outros, são algumas das questões que se apresentam ao estudante indígena, do ensino infantil ao universitário. Diante de tais desafios, a consequência imediata são os altos índices de evasão escolar registrados todos os anos pelos órgãos oficiais de educação (BERGAMASHI, 2008; LUCIANO, 2011).

na cosmologia *Maori*, um empreendimento sagrado e se limita a compartilhar *wānanga* (espaços de compartilhamento de genealogias do conhecimento).

Esses dilemas configuram, assim acredito, a própria dinâmica de atuação da intelectualidade indígena. Vejamos, por exemplo, a questão do conflito epistemológico. Passar de uma perspectiva de conhecimento a outra é uma tarefa bastante complicada, assim como é pensar em uma língua que não é a sua, e impõe a necessidade de se criar modelos interpretativos do mundo que sirvam de mediadores entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas e, ao mesmo tempo, afirmem a validade das formas de pensamento indígenas. Conforme sustenta Cajete (2014), para poder realizar esse projeto os povos indígenas devem abrir vias de comunicação e estabelecer um amplo diálogo de reflexão com os outros povos indígenas e com os não-indígenas. Terão também que “encontrar a teoria contemporânea que lhes permita oferecer uma educação ameríndia que venham deles e de suas experiências coletivas” (CAJETE, 2014, p. 27).

O campo intelectual formado pelos intelectuais indígenas não se encontra confinado ao trabalho intelectual no sentido estrito do termo, como publicações de textos, revisões de literatura e outras produções discursivas que são frequentemente inacessíveis para pessoas não formatadas pela disciplina acadêmica e científica. Ao contrário. Suas produções almejam intervir no espaço público e convidam indígenas e não-indígenas a aprender e a apoiar os esforços de autorrepresentação e autodeterminação dos povos indígenas.

A tarefa indígena de manter um público informado disponível a ajudar os povos indígenas em seus esforços de sobrevivência é imprescindível e nunca termina, adverte Deloria Jr. no prefácio de *Custer died for your sins: an indian manifesto*. Para o filósofo Sioux, todas as gerações de indígenas terão que assumir a carga que todas as minorias divergentes carregam e muitos livros e outros materiais deverão ser produzidos para corrigir conceitos errôneos e chamar os povos indígenas para a construção de uma práxis de estudos dos povos indígenas que protege e promove autodeterminação e soberania.

O surgimento de um campo intelectual indígena, no entanto, não se deve apenas à inserção de indígenas em ambientes de produção de conhecimentos convencionais. O desenvolvimento de outras modalidades de educação resultou necessário para muitos povos para a formação de quadros técnicos e políticos capazes de defender de maneira apropriada as propostas econômicas, políticas,

normativas, institucionais, entre outras, formuladas pelas comunidades indígenas. A realização de oficinas e cursos de curta duração nas comunidades, em parceria com coletivos e instituições aliadas, são as modalidades mais visíveis. Muito menos visível foi o redirecionamento dos esforços ocorrido nas últimas décadas do século XX e início do XXI no sentido de reivindicar instituições estatais específicas de educação bilíngue, incorporação de cursos decididos por indígenas em universidades públicas e instituições educativas próprias com o intuito de terem maior controle sobre seus processos de formação. A título de exemplo, cito algumas experiências protagonizadas nas Américas.

O CAFI, Centro Amazônico de Formação Indígena, fundado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), em 2006, em colaboração com as ONG's *The Nature Conserve* e Amigos da Terra, tem como finalidade a formação e capacitação técnica de profissionais para atuação nas organizações indígenas. A Faculdade Intercultural indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados, foi instituída em 2012 com intensa participação do Movimento dos Professores *Guarani* e *Kaiowá* com o objetivo de formar estudantes para a atuação juntos aos povos indígenas do campo do Mato Grosso do Sul<sup>72</sup>. A Universidade Indígena Boliviana *Aymara "Tupac Katari"*, fundada em 2008, pelo Decreto Supremo nº 29.664, é uma instituição estatal de educação superior voltada aos povos indígenas da Bolívia, sobretudo falantes da língua *aymara*<sup>73</sup>. A Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca, sediada no México, criou em 2017 o curso de licenciatura denominado "*Comunalidad*", em parceria com os presidentes dos *Centros Comunitarios de Aprendizaje* (CCA), que congregam diferentes comunidades indígenas das Serras norte e sul de *Oaxaca* e do Istmo de *Tehuantepec*<sup>74</sup>. O Núcleo de Cultura Indígena, fundado em 1985 por Ailton Krenak,

---

<sup>72</sup> Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1204.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2018.

<sup>73</sup> De acordo com a própria Universidade, sua missão é formar "*mujeres y hombres profesionales íntegros, competitivos, críticos y comprometidos con el desarrollo integral regional*" capazes de produzir, inovar e difundir "*estudios e investigación en aspectos culturales, productivos y sociales, en beneficio de la comunidad a la que representan*". Dentre os requisitos para a entrada em seus cursos de graduação e pós-graduação estão, além do *aymara*, uma ata na qual é firmado o "*compromiso con su Organización de base y/o comunidad, para brindar permanente apoyo durante y después de la formación académica con visto bueno de la autoridad correspondiente*". Disponível em: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/MisionYVision>.

<sup>74</sup> O curso visa a formar profissionais com capacidade de desenhar programas em todos os âmbitos da vida comunitária através da ação e vinculação direta com as comunidades e com a finalidade de contribuir para bem-estar e reconhecimento de suas transformações culturais e históricas. Disponível em: [https://www.ceuxhidza.org/?page\\_id=298](https://www.ceuxhidza.org/?page_id=298).

na região da Serra do Cipó, em Minas Gerais, visa a promover a aproximação da sociedade ocidental moderna com as culturas e saberes indígenas e a integrar os diferentes povos indígenas existentes no Brasil, realizando, todos os anos, o Festival de Dança e Cultura Indígena. O Centro de Medicina Indígena *Bahserikowi'i*, fundado em 2017, em Manaus, por indígenas *Tukano* do alto rio Negro, objetiva oferecer os conhecimentos do *bahsese* (benzimento, em *Tukano*) a indígenas e não-indígenas da região metropolitana de Manaus. A Universidade Autônoma Indígena Intercultural (UAIIN), criada em 2003, na Colômbia, pelo *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), é uma instituição de educação superior criada e dirigida pelo próprio movimento indígena<sup>75</sup>. O *Diné College*, criado em 1968 pelos *Navajos* como a primeira faculdade comunitária controlada por indígenas nos Estados Unidos, é uma instituição de ensino superior que procura encorajar os jovens a se tornarem membros contribuintes da nação *Navajo* e da sociedade mundial<sup>76</sup>. Analisarei com mais detalhes no subitem 2.2 deste capítulo algumas experiências indígenas no campo educativo.

Cabe destacar que, entre muitos povos indígenas, o receio em relação ao campo da ciência e pesquisa disciplinar moderno/ocidental é deveras persistente e impõe certos limites à percepção das universidades e centros de pesquisa como espaços passíveis de disputa e controle. É o que expressa, por exemplo, Simpson (2011), ao refletir sobre os efeitos da educação formal estatal sobre o pensamento

---

<sup>75</sup> O CRIC foi fundado em 24 de fevereiro de 1971, durante o processo de luta organizativa conduzida por diferentes Cabildos (entidades públicas especiais de representação indígena frente ao Estado) e resguardos (instituição sociopolítica de origem colonial) indígenas na Colômbia. Conforme explicação de seus diretores (MATO, 2009, p. 156), desde a fundação do CRIC, vem se desenvolvendo “*una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena*”. O processo organizativo em seus diferentes espaços de tomada de decisões e reflexão “*fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural*” que teve início com a formação de professores bilíngues, construção e organização de escolas comunitárias e, posteriormente, a criação de espaços para a formação de “*dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras*”, ou seja, processos educativos que atendam as diferentes necessidades dos povos que conformam o movimento. A UAIIN é regida pelos seguintes princípios diretores: autonomia; participação e comunitariedade; interculturalidade e unidade na diversidade; construção coletiva do conhecimento, pedagogia crítica inovadora e transformadora; pesquisa, línguas e bilinguismo e o currículo como processo de construção coletiva. Em 24 de janeiro de 2020 foi assinado um convênio entre o CRIC e o Estado colombiano para a garantia de recursos públicos para o financiamento da UAIIN. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-392462.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-392462.html?_noredirect=1).

<sup>76</sup> A Universidade é dirigida por um Conselho de Regentes formado por oito membros confirmados pelo Comitê de Serviços Governamentais do *Consejo Nacional de Navajo*. Atende os residentes da Nação *Navajo* em um espectro territorial de 26.000 milhas quadradas, que abrange os estados do Arizona, Novo México e *Utah*. Como instituição de ensino pós-secundária, o Colégio *Diné* concede diplomas e certificados associados em áreas importantes para o desenvolvimento econômico e social da Nação *Navajo*.

dos indígenas. De acordo com ela: “aprendemos a digitar e a escrever [...] a pensar dentro dos limites do pensamento ocidental. Nós aprendemos a passar nos testes e conseguir emprego na cidade da capital” (SIMPSON, 2011, p. 14). Os centros universitários, na visão de Simpson, são benéficos apenas se “tivermos sorte e cairmos nos programas certos, só assim temos a chance de pensar criticamente sobre o colonialismo” (SIMPSON, 2011, p. 15). E, estendendo seu argumento para a problemática da aquisição de habilidades importantes para as lutas dos povos indígenas, constata que o conhecimento acadêmico “fornece poucos conjuntos de habilidades úteis para aqueles que desejam mudar fundamentalmente o relacionamento entre o Estado do Canadá e os povos indígenas” (SIMPSON, 2011, p. 17)

Para Pablo Mariman<sup>77</sup> (2014, p. 88), para iniciar sua formação acadêmica, os jovens indígenas, ao chegarem à universidade, “*deben dejar su carga cultural en la puerta de entrada al alma mater*”. Não é a universidade, nem a cultura universitária “*la que se adecua a estos otros perfiles de alumnos categorizados como de extracción rural-indígena. Ellos [...] deben adecuarse, como lo hicieron en la básica, en la media, ante la institución bancaria, religiosa o municipal*”. Ainda segundo o autor, a educação de nível superior pode, muitas vezes, causar um grande desserviço aos povos indígenas, ao contrário do que se costuma comumente inferir. Diz ele sobre os modelos de ensino universitários: “*no nos sirven los contextos valóricos, tecnológicos y de conocimientos que aprendemos en la educación superior; tampoco algunos paradigmas que cercenan la posibilidad de conocer/experimentar otras epistemes*” (MARIMAN, 2014, p. 84).

Outra das razões que justificam o receio de alguns povos indígenas à atividade científica e seus procedimentos costumeiros de pesquisa disciplinar é o modo como as pesquisas são realizadas por não-indígenas nas comunidades e a falta de transparência quanto aos seus reais objetivos. Discorro, na sequência, apenas sobre um exemplo extremo e atual para ilustrar o fato.

É largamente sabido que informações especializadas produzidas sobre determinada comunidade podem, dentre outras coisas, munir os aparatos de repressão dos Estados nacionais e das corporações empresariais na contenção e assimilação de ações de insubordinação, revoltas, entre outros. Abordei brevemente

---

<sup>77</sup> Pablo Mariman é um historiador da etnia *Mapuche*. Integrante da Comunidade de História Mapuche.

o assunto no Cap. I, ao discutir a participação indireta de alguns antropólogos nos esforços de guerra estadunidense. Há, no entanto, um caso ainda mais dramático e que diz respeito à participação direta de cientistas sociais na organização dos aparatos de repressão. O Manual de Campo 3-24 / *Marine Corps Warfighting Publication* (MCWP) 3-33.5, publicado em 2006 pelo Comando do Exército dos Estados Unidos, em conjunto com o Corpo de Fuzileiros Navais, sofisticava nesse sentido. Destinado a orientar as forças armadas estadunidenses e outras sob sua esfera de influência<sup>78</sup> na ocupação e controle de territórios – orientou a invasão militar do Iraque e Afeganistão – teve seu terceiro capítulo escrito pela antropóloga estadunidense Montgomery MacFate, docente da *US Naval War College*. Esse capítulo institui um marco analítico cultural para o planejamento, tomada de decisões e diagnósticos operativos relativos a estratégias de combate terrestre. David Price (2007) observa que nele são introduzidos pontos de vista básicos da Ciência Social sobre conceitos como o de cultura e ensinamentos sobre como converter em arma de guerra a informação cultural específica que os combatentes encontram nos campos de batalha, como a sugestão de que homens árabes sexualmente humilhados podem chegar a ser informantes bastante comedidos<sup>79</sup>.

Palechor Arévalo (2010) chama atenção para outro aspecto da pesquisa tal como concebida no Ocidente. Diz ele: “*se hacen y escriben procesos de investigación para ganar prestigio, para acceder al título, sin importar la calidad de la investigación y menos de los resultados*” (ARÉVALO, 2010, p. 203). Em algum momento, argumenta, “*investigar sobre indígenas dá prestigio, dá estatus, se pone de moda y entonces todos quieren investigar a los ‘indios’*” (ARÉVALO, 2010, p. 204). Pelas condições em que são realizadas “*no sólo no ha servido a nuestros pueblos sino que ha causado problemas, por ejemplo, cuando distorsionan la realidad*” (ARÉVALO, 2010, p. 202). Por esse motivo, sentencia que “*políticamente, quien tiene el conocimiento tiene poder y trata siempre de mantener el control sobre el mismo*” (ARÉVALO, 2010, p. 208)

---

<sup>78</sup> O general da reserva Carlos Alberto Pinto e Silva – ex-comandante do Comando Militar do Oeste, do Comando Militar do Sul, do Comando de Operações Terrestres, do 2º BIS e da 17ª Bda. Inf. SI, chefe do EM do CMA, membro da Academia de Defesa, do CEBRES e prolífico intelectual das forças armadas brasileiras – se refere ao Manual como a doutrina de guerra contra-insurgente mais sofisticada produzida até os dias atuais. Conferir em: <http://www.defesanet.com.br/ghbr/noticia/35468/Gen-Ex-Pinto-Silva---Insurgencia-Moderna/>.

<sup>79</sup> O Manual gerou grande controvérsia no meio antropológico estadunidense e foi objeto de nota de repúdio emitida pela *American Anthropological Association* intitulada “*Resolution condemning torture and its use by U.S. Forces*”. Disponível em: [www.aaanet.org](http://www.aaanet.org).

Smith (2016) se questiona sobre se a dinâmica de pesquisa da ciência moderna/ocidental contribui para o bem estar e desenvolvimento efetivo das comunidades culturais nativas ou se, ao contrário, desabilitam-nas do exercício pleno da autonomia e autodeterminação. O questionamento se estende aos estudos contemporâneos de crítica cultural e à generalidade dos estudos pós-coloniais. Até que ponto, pergunta-se, esses estudos não correspondem à atualização da preocupação etnocêntrica do Ocidente para com os coletivos “*al otro lado del jardín de la casa*” (SMITH, 2016, p. 24). Observa, contudo, que existe “*un cuerpo de escritura más político que se extiende al trabajo revolucionario, anticolonial de varios activistas*” (SMITH, 2016, p. 26). Cita Franz Fanon, escritores negros e afro-americanos e outros escritores minoritários “*cuyo trabajo ha surgido de una preocupación por los derechos humanos y civiles, los derechos de las mujeres y otras formas de opresión*” (SMITH, 2016, p. 28).

Na perspectiva de diferentes intelectuais indígenas, a ciência moderna/ocidental e seus procedimentos usuais conformam um tipo específico de representação da realidade intimamente vinculado ao nascimento e desenvolvimento do colonialismo econômico e ao pensamento imperial das metrópoles euro-americanas de desenvolvimento capitalista avançado. Por isso a necessidade de afirmar, sem garantias, um pensamento próprio de forma a dar visibilidade às agências indígenas. Para tal, busca-se a recuperação de práticas e saberes indígenas em vias de esquecimento e a ritualização de teorias e práticas não-indígenas para a promoção dos conhecimentos indígenas, agora sistematizados.

As conquistas alcançadas nas últimas décadas pelos povos indígenas no campo dos conhecimentos não significam que os sujeitos indígenas “*hayan encontrado de improviso la emancipación en un mundo multicultural feliz*”, como observam De la Cadena e Starn (2010, p. 7). Também não significa que a “indigeneidade” (*indigeneidad*), entendida como campo governamental relacional que articula saberes e subjetividades que envolvem não-indígenas e indígenas<sup>80</sup>,

---

<sup>80</sup> Segundo De la Cadena e Starn (2010, p. 7), é importante reconhecemos que a indigeneidade surge “*en campos sociales amplios de diferencia y de igualdad y adquiere su significado “positivo” no de algunas propiedades esenciales propias, sino a través de su relación con lo que no es, con lo que ella excede o carece [...] Esto no significa que la condición indígena sea de algún modo derivada o que no cuente con grandes visiones y orientaciones propias. Lo que sí significa es que las prácticas culturales, las instituciones y la política indígenas devienen indígenas en articulación con lo que no se considera indígena dentro de la formación social particular en la que existen. En otras palabras, la*

esteja amplamente povoada por figuras caricatas como “*ambientalistas instintivos [...] bienhechores espirituales que sienten aversión por las cosas materiales, o por izquierdistas naturalmente comunitarios siempre alineados contra los intereses capitalistas y el status quo*” (DE LA CADENA & STARN, 2010, p. 10). Ainda, segundo De la Cadena e Starn (2010, p. 7), “[...] *estos puntos de vista expresan lo que Ramachandra Guha [...] ha denominado ‘orientalismo invertido’*”. Sua característica principal é ser um discurso que se opõe ao entendimento da indigeneidade “*como un proceso histórico abierto, inevitablemente marcado por colonialismos pasados y presentes y que, sin embargo, se despliega también a través de senderos indeterminados*” (DE LA CADENA & STARN, 2010, p. 8)

Pergunto-me, neste capítulo, sobre as possíveis conexões que se pode estabelecer entre as reflexões e teorias produzidas por intelectuais indígenas e a maneira como foram educados em suas comunidades de origem. Para tal, decidi adotar duas perspectivas principais de análise. A primeira delas é endógena e consiste em examinar a fluidez dos processos educativos experimentados nas comunidades indígenas e os elementos envolvidos na reivindicação da educação formal como estratégia de luta social. A segunda é exógena e busca analisar a relação dos povos indígenas com os Estados nacionais, especificamente no que se refere às políticas educacionais. Para tal, trato das especificidades do contexto nacional e sugiro alguns caminhos para compreender a emergência de uma intelectualidade indígena no Brasil. Analiso algumas das particularidades que envolvem o caso brasileiro e realizo uma breve caracterização histórica das políticas educacionais no país e o modo como afetam o processo de emergência de intelectuais indígenas que, em comparação com os outros países da América Latina, como Chile e México, ainda é incipiente. Por fim, contextualizo o surgimento de um campo intelectual indígena em outros territórios do continente americano, problematizo a categoria “intelectual” como forma de caracterizar indígenas comprometidos com a produção de conhecimentos científicos e proponho uma bibliografia básica de autores indígenas no continente americano que protagonizaram reflexões científicas e literárias em consonância com as cosmologias dos povos aos quais pertencem.



## 2.1 O processo educativo comunitário

Um recorrente problema que afeta o modo como atualmente se compreende os processos educacionais indígenas, adverte Cajete (1994), é que sua evolução e definição dependeram historicamente das políticas educacionais estatais. A educação indígena foi definida principalmente via esfera legislativa. Assim, “durante décadas isto obrigou os líderes, educadores e ao conjunto das comunidades a se verem presos nas tramas da burocracia sociopolítica” (CAJETE, 1994, p. 25). Muito do que caracteriza as políticas educativas para as comunidades indígenas não é proveniente de pressupostos filosóficos indígenas, mas de leis governamentais – sejam elas municipais, estaduais e federais – e das relações entre não-indígenas e indígenas próprias de cada contexto e território. “Historicamente, a educação Ameríndia nasce mais das relações interessadas que o governo [...] tem mantido com as tribos que de qualquer processo enraizado em filosofias e valores sociais tribais” (CAJETE, 1994, p. 27). A visão que se tem dos modernos processos de educação indígenas não se baseia, portanto, em perspectivas elaboradas pelos próprios indígenas. Ora, apesar dessas orientações políticas impostas pelos Estados nacionais, os processos educativos indígenas se mantêm firmes no seio das comunidades.

A educação tradicional indígena representa, de acordo com Cajete (1994), uma anomalia para as metodologias e teorias objetivistas adotadas massivamente pelo modelo de educação moderno/ocidental. Nesse modelo está subentendido que há apenas uma forma correta de se compreender os processos de educação, apenas uma metodologia e política educativa correta para a educação dos povos indígenas. O objetivismo cientificista, quando aplicado à educação desse seguimento social, exclui uma série de considerações importantes sobre os modos indígenas de viver em um universo “baseado nas relações, variações em contextos tribais e sociais e os processos de percepção e compreensão que caracterizam e conformam suas expressões” (CAJETE, 1994, p. 19). Um exemplo é a desconsideração nesse modelo do fundamento coletivo/comunitário da inteligência.

Acredito que as reflexões e teorias produzidas pelos intelectuais indígenas guardam uma íntima relação com o modo como se vive cotidianamente a educação nas comunidades indígenas. Como afirmou certa vez Aura Estela Cumes (2014a) “la

*lectura ha sido vital en mi vida, pero no ha sido el único lugar de aprendizaje, ni siquiera el más importante*". Entendo aqui o processo educativo como portador de uma dupla função, a saber, de reprodução dos modelos culturais tradicionais e de renovação das dinâmicas culturais por meio da inovação e transformação. O eixo central desse processo nos mundos indígenas repousa sobre as relações interpessoais. Nesse sentido, pistas importantes para compreender as produções dos intelectuais indígenas são os diferentes modos como cada comunidade indígena compreende e conduz a educação de seus membros.

Os processos educativos comunitários são momentos de reflexões conceituais e de criação de teorias. Não, no entanto, no mesmo sentido em que empregamos ambos os termos.

Simpson (2014, p. 6) sustenta que uma teoria em sua forma mais simples é "uma explicação de um fenômeno". Assim, "as histórias de Nishnaabeg [...] formam a base teórica de nossa inteligência". A noção de teoria é estendida para fora do escopo científico tradicional de forma a incluir uma série de atividades conceituais que, na concepção moderna/ocidental hegemônica de ciência, são poucas vezes classificadas como tal. Alguns exemplos são as genealogias, danças, canções, artesanatos, paisagens, entre outras. Outro aspecto importante é que nessa noção não há espaço para a lógica tautológica do tipo "conhecer pelo prazer em conhecer". Uma teoria, segundo Simpson (2014, p. 6) é criada e recriada continuamente "através da prática incorporada dentro de cada família, comunidade e geração de pessoas" e tecida dentro da "cinética, presença espiritual e emoção". É, portanto, "contextual e relacional, íntima e pessoal" (SIMPSON, 2014, p. 6) com indivíduos que possuem as responsabilidades de encontrar e de gerar significado dentro suas próprias vidas. Não é exclusiva dos acadêmicos, mas para todos. Dentro desse contexto, uma teoria "é gerada a partir do zero e seu poder deriva de sua ressonância viva dentro dos indivíduos e coletivos" (SIMPSON, 2014, p.12).

Segundo Sofia Robles Hernandez (1998, p.173-174), o processo de teorização indígena não consiste em um salto direto ao teórico, mas em um processo sistemático marcado pelo ritmo dos participantes e que permite ir descobrindo aos poucos os elementos teóricos de determinada prática social. Esta maneira de compreendê-lo permite localizar "*lo cotidiano, lo individual, y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico y lo estructural*" (HERNANDEZ, 1998, p. 173). O processo de teorização deve sempre permitir o retorno à prática, para

transformá-la e, se possível, melhorá-la. Deve permitir regressar com novos elementos que permitam o “*conocimiento inicial, la situación, el sentir del qual partimos, que después nos podamos explicar y entender integralmente y científicamente, com lo que podremos assumir conscientemente compromissos y tareas*” (ROBLES HERNANDEZ, 1998, p. 175). Para Cajete (1975, p. 99), “*las teorías abstractas crean acciones abstractas*”.

Os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas não respondem nem dependem de “*intereses distintos a los del servicio a la comunidad y está a disposición de ésta sin ningún tipo de condicionamiento ni contraprestación*” (PALECHOR ARÉVALO, 2010, p. 198). A vida comunitária é princípio e fim da produção dos conhecimentos. Como consequência, o trabalho intelectual, assim como o poder político<sup>81</sup>, é entendido como um serviço gratuito prestado à comunidade e sobre o qual a comunidade busca exercer o controle.

Shawn Wilson<sup>82</sup> (2008) propõe compreender os pesquisadores indígenas como buscadores de conhecimento que trabalham para progredir nas formas de ser e fazer em um contexto moderno e constantemente envolvente. De acordo com ele, pesquisadores indígenas desenvolvem relações com ideias para alcançar a iluminação na cerimônia (*cerimony*) que é a pesquisa indígena. A cerimônia como pesquisa científica consiste na manutenção da responsabilidade pelos relacionamentos que constituem a lógica própria da vida comunitária, que inclui relações entre agentes humanos e não-humanos. Para que os pesquisadores e suas pesquisas sejam responsáveis por todas as relações é preciso fazer escolhas cuidadosas na seleção de tópicos, métodos de construção de dados, formas de análise, na maneira como as informações são apresentadas, entre outras questões pertinentes.

Esse modo de proceder em relação à pesquisa científica implica, dentre outras coisas, o necessário comprometimento com a manutenção e expansão das

---

<sup>81</sup> *La nación clandestina*, longa-metragem produzido em 1989 em *aymara* pelo cineasta boliviano Jorge Sanjinés, exemplifica o tipo de sanções que uma comunidade indígena pode impor àquele que deixa de compreender seu trabalho como um serviço prestado à comunidade. Nele, Sebastián Mamani, um agricultor *aymara* banido de sua comunidade por prestar serviços de repressão política contra os seus parentes durante a ditadura, retorna à comunidade para tentar se redimir por tê-la traído executando a dança ritual ancestral *Jach'a Tata Danzanti*, que o levará inexoravelmente à morte.

<sup>82</sup> Shawn Wilson é pesquisador pertencente a etnia *Opaskwayak Cree* do norte de Manitoba, Canadá. Diretor de Pesquisa da Gribi College of Indigenous Australian Peoples na Southern Cross University e sub-reitor de Pesquisadores de Carreira Precoce (rural) na Faculdade de Medicina da Universidade de Sidney – Austrália.

relações interpessoais. Segundo Ramos (2013), ao se observar o modo como indígenas praticam a comunicação, constata-se que ela também ocorre como atividade cerimonial. “Ser cerimonioso não é apenas ser formal, seguir um rito de pompa e circunstância, mas também ser cortês, polido e respeitoso para com o interlocutor em qualquer contexto” (RAMOS, 2013, p. 9). Isso assegura ainda, segundo Ramos (2013, p. 10), que certa etiqueta de interação supere a infinidade de percalços que advém “da compreensão involuntariamente incompleta ou distorcida, da má interpretação intencional e do desrespeito gerado pela ignorância, muitas vezes, cultivada”.

A constante afirmação do pertencimento a um povo, comum a todos os intelectuais indígenas é, assim creio, a expressão subjetiva desse compromisso. De acordo com Martínez Luna (2015, p.106), devemos ter em mente que a “*gran diferencia que existe entre ellos y nosotros [...] estriba en pensar el mundo desde el individuo y su contraparte, pensar el mundo desde la comunidad*”. Ou seja, pensar a partir do “*‘yo’, dueños del mundo, o desde el “nosotros”, elementos habitantes de este gran mundo. Es muy distinto pensar el mundo desde ti que pensarlo desde el mundo*” (MARTÍNEZ LUNA, 2015, p. 107). Cabe destacar que a própria noção do “eu” individual de que fala Martínez Luna (2015) não encontra referência em muitas línguas indígenas. Sobre isso, Carlos Lenkersdorf (2005) sustenta que, entre os *maya-tojolabal*, o “nós” representa um princípio organizativo da língua e da realidade extralinguística. Estrutura todos os aspectos da vida como a educação, organização sociopolítica, sistema de justiça, posição das mulheres, sistema numérico, poesia, entre outros. De acordo com ele, inexistente nesse povo um termo que possa ser traduzido pela ideia de um eu individual e subjetivo, tal como comumente empregamos.

Esse compromisso, ao mesmo tempo existencial e político, constitui-se também em uma importante barreira à assimilação da produção intelectual indígena à lógica relacional que estrutura a produção científica moderna/ocidental (SIMPSON, 2011), centrada no prestígio individual. Para Cook-Lynn (2001, p. 13), a questão mais importante que um estudante indígena pode fazer a si mesmo é: “o que estou ensinando, escrevendo e pesquisando tem valor para a continuação das nações indígenas da América?”. Essa lógica se estende para âmbitos distantes do campo científico clássico, a exemplo do cinema, música, teatro, entre outros. A seguir, apresento alguns exemplos.

Zacarias Kunuk, cineasta *Inuit*, procura desenvolver seus filmes em estrita colaboração com atores comunitários e a partir do senso de história de seu grupo. Destaco os longas-metragens *Atanarjuat/The Fast*, produzido em 2001, na língua *Inuktitut*, e que se tornou um marco no desenvolvimento de um cinema indígena independente<sup>83</sup>, e *Qapirangajuq: Inuit Knowledge and Climate Change*, produzido em 2010 em colaboração com o produtor não-indígena Ian Mauro, o qual documenta o conhecimento e a experiência das comunidades de caça *Inuit* que expressam suas percepções sobre as mudanças ambientais no século XXI. Outro exemplo são os Brô MC's, grupo de *rap* formado por indígenas *Guarani Kaiowá* da aldeia *Jaguapirú Bororó*, no Mato Grosso do Sul, que utilizam suas canções como forma de dialogar com o mundo não-indígena e expor a realidade indígena a partir de uma perspectiva própria. Suas letras abordam temas como a luta pelo território, consumo de drogas entre os jovens, cosmologia, tradições, rituais, suicídios, entre outros assuntos comunitários. Conforme relato de Bruno Veron (apud MONTESANTI, 2017, s/p), fundador do grupo, “Para nós é uma honra apresentar a voz indígena no Mato Grosso do Sul, da aldeia para fora, para não-indígenas conhecerem [...] Aqui é totalmente diferente, o lado da história é bem outro. Não moramos em ocas, não vivemos numa”.

As comunidades indígenas não são concebidas aqui como encerradas em si mesmas e localizadas em período histórico longínquo. São, ao contrário, compreendidas como instituições modernas (DE LA CADENA & STARN, 2010). O diálogo intercultural com coletivos não-indígenas, sobretudo com aqueles que protagonizam lutas de emancipação é, portanto, outro elemento que merece ser brevemente destacado. Os exemplos históricos de alianças circunstanciais entre indígenas e não-indígenas são abundantes (CUSICANQUI, 1984; FERNANDES, 1989 [1948], 1970 [1952]; PERRONE-MOISÉS, SZTUTMAN, 2010; DE LA CADENA & STARN, 2010). Penso, por exemplo, no emblemático caso brasileiro da conformação da Aliança dos Povos da Floresta em meados de 1980 por indígenas e seringueiros, Chico Mendes esteve entre suas principais lideranças, para reivindicar a criação de reservas extrativistas e a demarcação de territórios na Amazônia

---

<sup>83</sup> O filme retrata poderosamente um conto *inuit* tradicional preocupado com amor, ciúme assassino, magia e sobrevivência. Foi premiado em 2001 com a *Camera d'Or* de melhor primeiro longa-metragem no Festival de *Cannes*.

brasileira<sup>84</sup>. Quero, contudo, ater-me rapidamente a um exemplo recente que considero bastante ilustrativo e que abre perspectivas interessantes para a transformação das relações entre indígenas e não-indígenas.

Para os *Munduruku* do alto e médio rio *Tapajós*, no Pará, sua história recente não pode ser contada sem referências aos beiradeiros (ribeirinhos) da comunidade de Montanha e Mangabal, com os quais celebraram uma aliança tática a partir de 2013 para a autodemarcação de seus territórios. Os beiradeiros não são mais considerados *pariwat*, branco-inimigo, mas *wuyguybuḡun*. Conforme Jairo Saw Munduruku (*apud* LOURES, 2017, p. 70), o termo significa “eles são como nós, falam como nós, fazem roça, fazem farinha, pesca, mas não são como nós, não são indígenas”. No entanto, salienta o historiador *Munduruku*, “se eu como um peixe assado, se ele começa a enxergar de que esse alimento de que o índio Munduruku come, se ele participa então ele não é *pariwat*” (*apud* LOURES, 2017, p. 71).

A importância desse tipo de aliança é destacada por Simpson em *As we have Always: Indigenous Freedom through Radical Resistance*, em que defende a conformação de alianças entre os *Michi Saagiig Nishnaabeg*, povo ao qual pertence, e coletivos não-indígenas no contexto das lutas sociais no Canadá e afirma que é preciso parar de dar espaços para perguntas tais como “o que os aliados brancos podem fazer” (SIMPSON, 2017, p. 31). Propõe criar espaços em que os povos indígenas possam se “conectar com outros movimentos sociais e criar constelações de apoio mútuo e co-resistência” (SIMPSON, 2017, p. 32). De acordo com Simpson e Klein (2017, p. 31), sua experiência como mulher indígena é “com o colonialismo, ocupação e violência de gênero”. Assim, sugere que conectar-se com “feministas negras radicais, por exemplo, é um terreno rico para mim porque temos experiências diferentes, mas intimamente relacionadas com a supremacia branca” (KLEIN, 2017, p. 32) As afirmações de Simpson têm como cenário de fundo os protestos indígenas ocorridos no Canadá em 2012. Sob o lema *Idle No More* [Não Mais Passividade], milhares de indígenas irromperam no espaço público canadense com táticas de protesto performativas que incluíam a realização massiva de danças circulares celebradas nos centros comerciais, ações solidárias em lugares distantes como Nova Zelândia e Gaza, entre outras. Incitado primeiramente por uma série de

---

<sup>84</sup> Para Krenak (2015, p. 53), em entrevista com Osmarino Amâncio, realizada em 10 de maio de 1989, o que motivou a aliança dos povos indígenas com os seringueiros, na percepção dos indígenas, foi o fato de que eles “desenvolveram também um tipo de organização que é correspondente à forma que as organizações estão trabalhando”.

ataques legislativos à soberania indígena protagonizados pelo governo do conservador Stephen Harper (SIMPSON & KLEIN, 2017), o movimento rapidamente expandiu suas críticas às políticas de cunho colonial em vigor no país e colocou a possibilidade de reimaginar o caráter da nação através da aliança entre indígenas e não-indígenas em luta. Para Smith (2016, p. 157), o ativismo indígena se organizou historicamente ao redor de alianças com outros grupos sociais subalternizados, como antirracistas, feministas, sindicatos de trabalhadores, entre outros.

Retomando a questão da educação, acredito que o modo como cada sociedade humana a compreende influencia diretamente na forma como se produz, reproduz, inova e transforma os conhecimentos. Conforme Cajete (1994, p. 19), a educação é essencialmente uma atividade social coletiva que visa a formatar o processo de aprendizagem humana. É um processo comunicativo que desempenha um papel essencial em cada ato de percepção. De acordo com Gusmão (1999), esses processos expressam uma complexa rede simbólica de experiências e vivências humanas que, mediadas pelo contexto histórico-social em que se inserem, orientam a compreensão do significado das ações humanas no interior dos mundos específicos criados e recriados por cada sociedade. Cada uma delas se move dentro de um repertório que lhe é próprio, mas que também se conecta com outras sociedades das mais variadas formas.

Apesar de não ser possível falar efetivamente de uma “educação indígena” no sentido estrito do termo, como defende Daniel Munduruku (2009), pode-se apontar alguns princípios orientadores, ou metáforas (CAJETE, 1994), comuns aos diferentes povos indígenas.

Para Cajete (1994, p. 28), apesar de as metáforas educativas tradicionais extraírem seus significados de contextos culturais singulares e de interações com entornos naturais específicos, as experiências coletivas compartilhadas e as adaptações culturais que tiveram que realizar ao longo do processo histórico desenvolveram um conjunto de princípios comuns sobre a natureza da educação e sua ecologia essencial. Esses princípios são elencados do seguinte modo: visão sagrada da natureza; integração e interconexão; aprendizagem organizada em círculos concêntricos de processo e relação; reciprocidade entre os humanos e os não-humanos; incorporação de ciclos dentro de ciclos; reconhecimento da maturidade e disposição para a aprendizagem; língua como expressão sagrada; arte como expressão da alma e conexão com as fontes internas da vida; rituais como

estrutura e processo de ensino; ensino e aprendizagem como ação; integração corpo-mente-espírito, entre outros.

De acordo com Fausto Mandulão (2003, p. 131), a maneira de ensinar nas comunidades indígenas “tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real”.

Conforme Krenak (2018, p. 5-6), nas sociedades de tradição oral, a pessoa começa a ser construída antes mesmo de nascer, “no sonho, antes de estar na barriga da mãe”. Isso implica pensar o processo educativo para além do padrão ensino-aprendizagem, que pressupõe uma relação mediada e assimétrica entre aqueles que detêm o conhecimento e aqueles que o recebem. Há nele uma componente “mágica”, utilizo o termo por falta de um mais adequado, que transborda o plano físico tal como o compreendemos e que aponta para um processo educativo calcado na relação direta e sensível com o mundo comunitário. “Muitas dessas pessoas são sonhadas, e quando a mãe começa a gestar uma criança, a família, o coletivo já sabe que aquele menino veio, quem está vindo” (KRENAK, 2018, p. 5) A experiência educativa ocorre, nesse sentido, na interação entre “os que estão vivos agora e os ancestrais (KRENAK, 2018, p. 6)

A oralidade, com suas características de fluidez e instantaneidade, faz sentido em um contexto no qual todas as experiências diárias são dignas de serem compreendidas como componentes do processo educativo. As necessidades cotidianas concretas e, ao mesmo tempo, “mágicas” (MUNDURUKU, 2009, p. 23), constituem os conteúdos propriamente ditos. Aprende-se a linguagem exercitando-a; os códigos de conduta observando o modo como os outros membros da comunidade agem e significam suas ações; a trabalhar acompanhando os pais em suas atividades; o sagrado por meio de ritualidades reavivadas constantemente na forma de festas e cerimoniais, entre muitos outros conhecimentos que só fazem sentido enquanto dimensões do viver comunitário.

Para Simpson (2014, p. 7), ela ocorre no contexto da família, comunidade e relações humanas e não-humanas. O centro de orientação é a terra/território, pois é nela que esses polos são articulados como elementos de uma vida que se constrói em comum. Assim, defende que falar em educação indígena só faz sentido “a menos que atravesse a terra, a menos que ocorra em um contexto indígena usando processos indígenas” (SIMPSON, 2014, p. 9).



Segundo Cajete (1994), os processos educativos nas comunidades são caracterizados por elementos afetivos, por exemplo, experiência e observações subjetivas, relações comunitárias, dimensões míticas e artísticas, cerimônia e ritual, ecologia sagrada e orientações psicológicas e espirituais. Essas dimensões de orientação constituem precisamente “o profundo contexto em que a educação pode florescer mediante a exploração de relações multidimensionais entre os humanos e seus mundos interiores e exteriores” (CAJETE, 1994, p. 19).

Os processos educativos conduzidos nas comunidades indígenas são abordados aqui a partir das perspectivas dos intelectuais indígenas. Elas demonstram, cada uma ao seu modo, que é impossível separar experiências de vida e processos formativos<sup>85</sup>. Demonstram também a importância da vida comunitária como horizonte de inteligibilidade e principal suporte de suas reflexões e proposições teóricas. Nos limites desse trabalho, trabalhei com um número reduzido de exemplos. Creio, porém, que serão suficientes para demonstrar o ponto de vista que procuro defender.

Simpson (2014, p. 9-10) explica a educação indígena como um processo ininterrupto que consiste em ser envolvido, corpo e espírito ao mesmo tempo, pela terra/território. Tal como governança, liderança e outros aspectos da vida comunitária, a educação “vem das raízes”. “Vem de ser envolvido pela terra. O relacionamento íntimo de um indivíduo com os elementos espirituais e físicos da criação está no centro de uma jornada de aprendizado que dura toda a vida (SIMPSON, 2014, p. 10)

Para descrever a forma como ocorre este processo entre os *Michi Saagig Nishnaabeg* (*Missisauga Ojibwe*), Simpson se utiliza de uma narrativa tradicional que conta o aprendizado de *Kwezens* (pequena mulher) na produção do xarope de *ninaatigoog* (bordo canadense, árvore pertencente à família *Aceraceae*), importante componente da dieta alimentar de seu povo. A narrativa opera como “âncora teórica, cujo significado se transforma ao longo do tempo e do espaço no interior consciência coletiva de *Nishnaabeg*” (SIMPSON, 2014, p. 11). A narrativa é demasiado longa e

---

<sup>85</sup> A esse respeito, Ivan Illich (1985, p. 17) observou, na década de 1970, que, no mundo moderno/ocidental, o desenvolvimento histórico das instituições educativas se deu a partir da deslegitimação e destruição dos processos educativos autônomos organizados pelas classes populares e que tinham nas experiências da vida cotidiana seu principal eixo gerador. Com isso, “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente”.

não a reproduzirei aqui. Atentar-me-ei, assim, para a mensagem que Simpson pretende emitir a seus leitores por meio dela.

A narrativa de *Kwezens* incorpora, de acordo com Simpson (2014, p. 6-7), o ideal da terra/território como pedagogia. Entre os *Michi Saagig Nishnaabeg*, as pessoas regulam seu comportamento e resolvem seus conflitos se orientando pelo que observam no comportamento do Sol, Lua, ventos, chuvas, estrelas, animais e outros elementos que consideram como pertencentes à “natureza”. Regulam também seus comportamentos ao atuarem na trama de relações interpessoais, como quando *Kwezens* levam a seiva do bordo para casa e a compartilham com sua família. “*Kwezens* observa como sua mãe usa a seiva para ferver a carne de veado no jantar. Quando ela prova o cervo, a doçura, ela aprende sobre redução” (SIMPSON, 2014, p. 6). O aprendizado de *Kwezens* é, nesse sentido, relacional e experimental. É através das inter-relações e da experimentação que ela “entende a importância da observação e aprende com nossos professores animais, quando ela observa o esquilo com tanto cuidado e depois imita suas ações” (SIMPSON, 2014, p. 7).

*Kwezens* aprende em seu envolvimento direto com a terra/território. Trata-se de um modelo de aprendizagem “auto-liderado, impulsionado por sua própria curiosidade e seu próprio desejo pessoal de aprender” (SIMPSON, 2014, p. 6). Esse processo é importante, argumenta Simpson, pois assim ela aprende a confiar em si mesma, em sua família e na comunidade. “Ela aprendeu da terra e com a terra. Ela aprendeu como era ser reconhecida, vista e apreciada por sua comunidade. Ela conhece o açúcar de bordo com o apoio de sua família e de pessoas idosas” (SIMPSON, 2014, p. 7). A passagem ao pensamento conceitual ocorre “quando toma essa observação e aplica-a a sua própria situação [...] Ela conta com sua própria criatividade para inventar novas tecnologias” (SIMPSON, 2014, p. 7)

De acordo com Simpson (2014, p. 9-10), o processo educativo *Michi Saagig Nishnaabeg* é contínuo e ininterrupto. “Você não pode se formar de *Nishnaabewin*; é um presente a ser praticado e reproduzido” (SIMPSON, 2014, p. 9). *Nishnaabewin* é a totalidade dos conhecimentos do povo. Os conhecimentos também chegam às pessoas através de visões, sonhos, cerimônias e “através do processo de *izhi-zhaawendaagoziyaang* – aquilo que nos é dado amorosamente pelos espíritos” (SIMPSON, 2014, p. 9). Isso faz sentido, porque a terra/território é o lugar onde os “ancestrais residem, onde os seres espirituais existem, e onde os espíritos de

plantas, animais e humanos vivos interagem” (SIMPSON, 2014, p.10). Desse modo, para se ter o acesso a esse conhecimento, é necessário “alinhar-se com as forças da ordem implicada através de cerimônias, rituais e a incorporação dos ensinamentos já realizados” (SIMPSON, 2014, p. 10).

Cada pessoa deve possuir os conhecimentos e habilidades necessárias para a garantia de sua própria segurança, sobrevivência e prosperidade, tanto no domínio físico, quanto no espiritual. Sua existência depende, em última análise, do estabelecimento de relações de “reciprocidade, humildade, honestidade e respeito com todos os elementos da criação, incluindo plantas e animais” (SIMPSON, 2014, p. 9-10). A autora destaca a inexistência de currículos nesse sistema educativo, pois é “impossível gerar um currículo para “aquilo que está nos dando amorosamente os espíritos” (SIMPSON, 2014, p. 9) e porque não faz sentido visto que todo mundo domina o mesmo corpo de informações factuais” (SIMPSON, 2014, p. 9). Dentro desse contexto, as decisões em torno do processo de aprendizagem são essencialmente “um acordo entre pessoas e elas e o mundo espiritual” (SIMPSON, 2014, p. 10). “Assim como é impensável dentro de uma visão de mundo de *Nishnaabeg* que um líder imponha sua vontade sobre seu povo, é impensável impor uma agenda a outra coisa viva” (SIMPSON, 2014, p. 10). Valoriza-se pessoas com dons e habilidades específicas como mecanismo capaz de incrementar o grau de diversidade no interior das comunidades. Para Simpson (2014), a infância é um excelente momento para as pessoas se concentrarem nesses dons particulares e aprimorá-los com excelência.

Os significados que as pessoas criam não são derivados de conteúdos, dados ou teorias, mas de uma “rede compassiva de relacionamentos interdependentes que são diferentes e valiosos por causa dessas diferenças (SIMPSON, 2014, p. 10). As pessoas têm a responsabilidade de gerar significado em suas próprias vidas. Diz Simpson (2014, p. 11): “elas carregam a responsabilidade de envolver suas mentes, corpos e espíritos em uma prática de gerar significado. Dentro de *Nishnaabewin*, sou responsável por meus pensamentos e ideias”. Não por acaso, os anciãos qualificam seus ensinamentos com declarações que os posicionam como aprendizes e colocam seus ensinamentos no contexto de suas próprias experiências de vida. “Isso é deliberado, ético e profundamente cuidadoso em *Nishnaabewin* [...] agir de outra maneira é considerado arrogante e intrusivo, com o potencial de interferir com outros caminhos de vida dos seres” (SIMPSON, 2014, p.11) Os conhecimentos não

são compreendidos como propriedades pertencentes a uma pessoa específica e devem, portanto, ser compartilhados “de acordo com a ética e os protocolos do sistema” (SIMPSON, 2014, p.11).

Munduruku (2009, p. 22) define a educação indígena como o ato de “fazer sonhar” e que só pode ser compreendida pela “indissociabilidade da tríade corporemente-espírito, cada um desses pólos sendo o responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência da vida e dos sonhos”. De acordo com ele, o silêncio é um aspecto imprescindível nesse modelo educativo. “Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos” (MUNDURUKU, 1996, p. 38). Descreve seu aprendizado como dependente dos sonhos e do silêncio, “percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida”. (MUNDURUKU, 1996, p. 38), que se caracterizam por serem ações ao mesmo tempo concretas e mágicas. Outro aspecto importante é que os processos educativos são realizados em diferentes espaços sociais “que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se ‘concretiza’ pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana” (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

A importância do ato de sonhar e a apreensão de seus possíveis significados possui um lugar especial na cosmovisão de muitos povos indígenas pelo mundo<sup>86</sup>, o que vale a pena mencionar. Para os *Mapuches*, por exemplo, a *arte do sonhar* reafirma um sentido de existência neste mundo como a busca por relações entre humanos e não-humanos mais harmônicas e equilibradas. Os sonhos são também considerados instrumentos de cura, conforme expõe Gavilán<sup>87</sup> (2011, p.123) sobre os *Haudenosaunee*, nome dado a um conjunto de povos que ainda habitam o norte de Nova York, nos Estados Unidos, e Quebec, no Canadá. Diz ele: “*los Haudenosaunee curaban las enfermedades de carácter psicológicas a través de la interpretación de los sueños*”. Durante o solstício de inverno no norte do continente,

---

<sup>86</sup> Os sonhos eram extremamente valorizados entre as Astecas. Montezuma, rei Asteca, no momento da Conquista espanhola no século XVI, ao sonhar com a invasão europeia, estabeleceu que todas as pessoas de seu reino que haviam sonhado com ele em alguma ocasião se apresentassem e contassem o sonho. Muitos anciãos fizeram relatos detalhados de como seria a invasão e sua queda. Descontente com o que ouvira, Montezuma ordenou a morte de todos que sonharam com a sua queda (TEZOZÓMOC, 2000, p. 153).

<sup>87</sup> Victor M. Gavilán Pinto é assistente social e educador da etnia *Mapuche* e atualmente diretor executivo da The Spanish School of Calgary, Canadá.

ocorre, geralmente a partir de 22 de dezembro, o *Festival dos sonhos*, no qual cada pessoa conta um sonho e a comunidade responde com suas interpretações, de forma que “*cuando el soñador creía que alguien había interpretado correctamente su sueño, le retribuía con un regalo y se establecía un fuerte vínculo de amistad entre ellos*”. Entre os Guaranis, as crianças recebem seus nomes de acordo com o lugar de onde vêm as suas almas. Esse lugar é revelado pela própria criança ao rezador da comunidade através de sonhos e visões. Com essa informação, os pais podem avistar as características do filho e se preparar para a sua chegada (BORGES, 2002, p. 54). Para os Xavantes, tudo é transmitido através dos sonhos, desde “os nomes das crianças, os cantos rituais, as propriedades medicinais das plantas. É o sonho que orienta os caçadores, que faz a ligação do transcendente com a ancestralidade” (CASTILHO, 2018). Os sonhos para eles proporcionam também momentos de fortalecimento de vínculos sociais, convidando os homens a se reunirem no pátio central da aldeia ao anoitecer para dialogar sobre os eventos que se passaram durante o dia. Pela manhã os temas levantados poderão ser retomados e reinterpretados à luz dos sonhos da noite anterior. Entre os *Zaparas* da Amazônia equatoriana, aquele que não sabe sonhar é um ser inacabado, pois é por meio dos sonhos que os planos de vida se constroem. O dia começa com as famílias conversando sobre seus sonhos.

Os sonhos têm a função de tornar o mundo cognoscível e dar-lhe sentido<sup>88</sup>, assim, embora todos sejam capazes de sonhar, favorecer a sua ocorrência impele

---

<sup>88</sup> É interessante destacar que, por muito tempo, a ciência moderna/ocidental desconsiderou o potencial analítico e pedagógico dos sonhos na interpretação da realidade. Apenas no final do século XIX, com Sigmund Freud, principalmente em *A interpretação dos sonhos*, de 1899, é que os sonhos passaram a ser levados em consideração na perspectiva científica. Freud acreditava que a interpretação dos sonhos era um caminho eficaz para a compreensão do inconsciente. Esse poderia ser acessado por meio dos conteúdos manifestos, ou seja, pelo que é lembrado do sonho, através de uma dinâmica que consistia em sonhar, recordar e relatar o sonho. Se, nas reflexões de Freud sobre os sonhos, há uma separação tácita entre realidade e irrealidade, o que nos remete à alegoria grega do Mito da Caverna na distinção entre essência e aparência, isso não se aplica à racionalidade indígena e, logo, às teorizações advindas dela. Para o *mapuche* Gavilán (2011, p. 14), por exemplo, a “*consciência y la inconsciencia son complementarias*”. O antropólogo britânico James George Frazer, em *O ramo dourado*, de 1890, versa sobre povos em que sonho e realidade são partes de uma mesma dimensão sensória. Conta que uma aldeia Bororo no Brasil entrou em pânico a ponto de abandonar suas casas porque um membro da comunidade havia sonhado que inimigos se aproximavam para atacá-los e que um indígena *Macuxi* enfermo das Guianas, ao acordar de um sonho em que seu patrão o obrigara em plena noite a subir numa canoa e navegar por uma série de fastidiosas corredeiras, procurou-o para se queixar da falta de consideração com o seu estado de saúde (FRAZER, 1983, p. 281). As reflexões de Frazer plantaram sementes para a constituição de uma Antropologia Psicanalítica/Etnopsiquiatria, cujas reflexões trouxeram para o debate a subjetividade do profissional na condução de uma psicoterapia. Um dos intelectuais pioneiros numa abordagem da dimensão cultural da dimensão psicológica foi o psicanalista e etnólogo húngaro

colocar em prática uma série de técnicas e procedimentos que vão desde a escolha da refeição noturna até a posição de dormir. Recordar o sonho e compreendê-lo tem a função pedagógica de reorganizar o presente, uma vez que tem ação direta sobre a dinâmica cotidiana das comunidades. Como veremos mais adiante, os sonhos são indissociáveis na teorização realizada pelos intelectuais indígenas (BILHAUT, 2011). Os sonhos, por fim, ainda podem promover processos de etnogênese<sup>89</sup>.

Esse modo de conceber os processos educativos tem como suporte uma filosofia de vida comunitária que nega a especulação abstrata, pois entende que a vida “é feita para ser vivida com a intensidade que o momento nos oferece” (MUNDURUKU, 2009, p. 23). Conforme argumenta Munduruku (2009, p. 23), essa filosofia parte de uma noção de temporalidade que compreende o momento presente como um “presente que recebemos de nossos ancestrais e pela certeza de que somos ‘seres de passagem’, portanto, desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta”. Nessa lógica de pensamento, não faz sentido algum a ideia de futuro, pois é “um tempo que não se materializou, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência” (MUNDURUKU, 2009, p. 23).

O aprendizado comunitário parte do princípio de que os conhecimentos provêm da relação do corpo com o mundo humano e com o entorno não-humano. O corpo é considerado sagrado. “Aprendemos na aldeia, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso temos obrigação de cuidar dele com carinho para que ele cuide de nossas necessidades básicas” (MUNDURUKU, 2009, p. 23-24). Para os Munduruku, no entanto, o corpo contém partes vazias que necessitam ser preenchidas e são nesses espaços que os processos educativos propriamente ditos adquirem sua importância. Aprender é, nesse sentido, “conhecer as coisas que

---

Georges Devereux, o qual dizia que os únicos dados aos quais o observador tinha acesso eram suas próprias percepções, sua reação e as reações que provocava. Devereux observou que os *Mojaves*, habitantes das margens do rio Colorado nos Estados Unidos, eram um grupo significativamente atento aos seus sonhos e que havia um potencial espiritual e profético com profundos desdobramentos na compreensão e organização de mundo deles. Afirma o autor que: “todo conhecimento relativo à criação é adquirido em sonho, e o mito da criação é considerado como um guia do mundo do real, obtido por meio de uma revelação onírica” (DEVEREUX, 1970, p. 327). Os estudos de Devereux contribuíram para uma ampliação de nossa compreensão sobre os sonhos e seu papel nas situações de aprendizagem de um grupo, chegando inclusive a constatar uma outra metodologia para o caso dos *Mojave* ao afirmar que eles “interpretam sua cultura em termos de sonhos, ao invés de interpretar seus sonhos em termos de cultura... ao menos em nível teórico” (DEVEREUX, 1967, p. 197).

<sup>89</sup>Embora considerados oficialmente extintos ainda na década de 1970, os Zaparas têm se reinventado por meio do reavivamento dos conhecimentos ancestrais e da língua, ambos transmitidos por sonhos a alguns membros do grupo. É o que revela Anne Bilhaut, em *El sueño de los Záparas: patrimonio onírico de un Pueblo de la Alta Amazonia* (2011).

podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles” (MUNDURUKU, 2009, p. 23)

O corpo é requisitado a manifestar-se por meio de danças e cantos que repetidamente têm o objetivo de, segundo Munduruku (2010), manter o céu vivo, demonstrar gratidão e alimentar um olhar para um todo integrado e voltado para uma continuidade social. Para Munduruku (2009, p. 28), é no corpo que reverberam “os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional)”. Dessa forma, educar é “preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa” (MUNDURUKU, 2009, p. 28). Todos esses aspectos traduzem o movimento da “Circularidade, do Encontro, do Sentido” (MUNDURUKU, 2009, p. 28)

Nesse sistema educativo, as crianças são estimuladas a serem crianças em sua integralidade. É preciso, defende Munduruku (2010), viver intensamente cada momento para que não se sinta vazio de infância em outras fases da vida. A criança indígena é provocada pelos adultos a ser radicalmente criança. Não se pergunta, por exemplo, “o que pretende ser quando crescer”, pois ela “sabe que nada será se não viver plenamente seu ser infantil. Nada será porque já é. Não precisará esperar crescer para ser alguém” MUNDURUKU, 2010, s/p). A educação, nesse sentido, longe de trabalhar com a ideia de conhecimento acabado, à qual caberia a palavra “formatura”, compreende o educar como um processo contínuo que caminha com as demandas que se apresentam na invariabilidade inerente à própria vida, pois “quem vive o presente está sempre em processo” (MUNDURUKU, 2010, s/p).

Munduruku (2009, p. 24-25) descreve o processo de aprendizagem composto por duas fases distintas, porém, complementares<sup>90</sup>. Na primeira delas, que caracteriza como informal, a criança aprende através da convivência com seu grupo de idade. É ele o responsável por guiar as descobertas do corpo infantil. “É nesta convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo” (MUNDURUKU, 2009, p. 25). A convivência dentro do grupo também irá lhe oferecer a educação do

---

<sup>90</sup> Esse modo de planejar o processo educativo não é exclusividade dos Munduruku. Entre os *Baniwa*, por exemplo, divide-se, de acordo com Luciano (2006, p. 56), da seguinte forma: “a) a vida antes do nascimento, quando os pais adotam posturas para influenciar o comportamento que a criança vai ter na vida adulta; b) o nascimento, que é sempre um momento de celebração e confraternização entre os familiares; c) a passagem da vida de criança à vida adulta, marcada pelo ritual de iniciação; d) a vida madura, quando o indígena adulto ensina tudo que aprendeu aos mais novos”.

olhar, “o olhar para seu entorno e descobrir que os sentidos, junto com os comportamentos que eles vão criando, representam sua única segurança e garantia de sobrevivência contra os perigos que a floresta traz” (MUNDURUKU, 2009, p. 25)

Ao perceber os vazios que habitam seu corpo, a criança *Munduruku* passa a compreender a necessidade de adquirir conhecimentos complementares que lhe auxiliem em sua tomada de posição diante do mundo. Compreende que o ambiente que observa “vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entende, então, que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações” (MUNDURUKU, 2009, p. 25). É dessa forma que ganha sentido, por exemplo, “a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do criptar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações” (MUNDURUKU, 2009, p. 25).

Aprender é aprender com todos os sentidos. É preciso, ver, ouvir, tocar, cheirar e saborear as coisas em seu próprio ambiente; uma flor não é mais a mesma quando apartada da terra. Em contexto em que a relação ensino-aprendizagem é fluida, a figura do professor encolhe e há uma valorização das relações interpessoais para a troca de conhecimentos; aprende-se com quem vive um modo de vida semelhante ao seu, com isso, qualquer indivíduo adulto da comunidade é considerado um educador. É possível aprender algo em qualquer relação social, estabelecer vínculos com quem se aprende é algo aceitável e até incentivado, diferente da produção de conhecimento na sociedade envolvente em que se entende que vínculos afetivos podem desvirtuar um conhecimento que se quer neutro e imparcial. O aprender como um ato solitário é um outro aspecto que não tem apelo na educação indígena, pois é na socialização que as necessidades e projeções sociais se dão. A coletividade tem papel fundamental no sentimento de pertencimento ao grupo, são muitos os sujeitos envolvidos numa relação ensino-aprendizagem.

A criança indígena aprende fazendo, experimentando e imitando os adultos. Isso significa que os conteúdos considerados importantes têm relação direta com o que se considera necessário para viver plenamente o cotidiano, “[...] a criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO, 2007, p. 18).

O segundo momento desse processo é definido como “educação da mente” (MUNDURUKU, 2009). Ocorre quando se atinge a fase adulta, a qual, no mundo



*Munduruku*, é entre 13 e 15 anos: “até o momento em que um(a) indígena se torna adulto [...] seu corpo já está todo preenchido e saberá encontrar caminhos para sua sobrevivência física” (MUNDURUKU, 2009, p. 26). Outro “alimento” que foi sendo ministrado também no decorrer do processo de educação do corpo, ganhará, então, relevância, qual seja, a formação intelectual. A esse respeito, argumenta Munduruku (2009, p. 26), que “a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o Sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora”. Os contadores de histórias surgem aqui como aqueles que conduzirão este momento. É através do ato de ouvir as histórias “contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente [...] o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem” (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

Sobre essas personagens, os contadores de histórias, diz Munduruku (2009, p. 27) que ele são os que “trazem para o presente o passado memorial. São aquelas pessoas, homens e mulheres, que assumiram o papel relevante de ‘manter o céu suspenso’, conforme compreensão Guarani. São eles/as os principais responsáveis por ler e reler o tempo “tornando-o circular” (MUNDURUKU, 2009, p. 27). São os responsáveis pela educação intelectual *Munduruku*. Por serem quase sempre velhos, “já sentiram a passagem do tempo pelos seus corpos. São os guardiões da memória [...] Daí sua importância para a manutenção da vida e do Sentido” (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

Entendidos como agentes da memória viva, os anciãos desempenham informalmente<sup>91</sup> o papel fundamental de orientar acerca da natureza dos saberes dimensionando, inclusive, o fortalecimento dos valores e instituições consideradas fundamentais para o povo. Segundo Mandulão (2003, p. 131), os mais velhos “sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das nossas concepções de mundo etc.”.

---

<sup>91</sup> Segundo Brandão (2007, p.17), “não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende”.

Os exemplos de processos educativos comunitários aqui elencados nos trazem algumas ferramentas para compreender os universos simbólicos que orientam os intelectuais indígenas. Cabe considerar que nem todos eles(as) cresceram em comunidades aldeadas, mas nas periferias urbanas. Isso não significa, contudo, que não tenham vivenciado fortes experiências de organização comunitária nas quais os princípios educativos de cada povo são ressignificados com o auxílio de instrumentais não-indígenas. Como sustenta Munduruku (2009, p. 25), os processos educativos dos povos indígenas “Agora [...] não podem mais ser preenchidos apenas de modo informal. Os povos indígenas em contexto urbano viverão tanto uma dinâmica de educação própria como a sociedade envolvente na forma da escolarização”.

A consciência das especificidades educativas dos povos indígenas tem motivado muitos deles a lutar por modelos educativos nos quais suas cosmovisões estejam representadas. Os movimentos indígenas terão um papel crucial tanto na formalização e concretização das demandas dos povos indígenas, como no acompanhamento da implementação de políticas públicas na área da educação indígena por parte dos Estados nacionais. A constituição de um campo intelectual indígena é tributária, assim acredito, da ação organizada desses movimentos. Procurarei desenvolver essa questão no subitem a seguir.

## 2.2 A educação como estratégia de luta social

A educação frequentemente configura um espaço de relações de forças disputado por múltiplos agentes com interesses e preocupações distintos. Não por acaso, os Estados nacionais e as instituições religiosas viram na imposição da instituição escolar uma importante estratégia para viabilizar o processo de colonização e catequização dos povos indígenas. Sofisticadas e nefastas sistemáticas de ensino foram amplamente utilizadas para concretizar esses objetivos, a exemplo do Sistema Escolar Residencial Indígena Canadense, criado em 1878, pelo Departamento de Assuntos Indígenas do Canadá, em colaboração com igrejas de orientação cristã, que segregou milhares de crianças indígenas de suas famílias para forçá-las a assimilar as bases culturais da sociedade dos colonos e que conduziu à morte um grande número delas (MILLOY, 2008); dos internatos

indígenas criados por missionários salesianos no médio e alto Rio Negro, no Amazonas, a partir de 1915, cujos impactos negativos sobre a população indígena da região persistem ainda nos dias atuais (CUNHA, 2009), entre muitos outros exemplos.

Os povos indígenas, no entanto, não aceitaram passivamente essas situações. Souberam muitas vezes contorná-las e utilizá-las em favor próprio. As várias remodelações que os métodos de ensino tiveram ao longo da história colonial se deveram, em boa parte dos casos, às resistências oferecidas pelos indígenas. Sobre isso, Guha (1999), ao reivindicar a politicidade radical das rebeliões camponesas na Índia colonial do século XIX, observou que a própria transformação das estratégias e técnicas de governo adotadas pelas forças colonizadoras se constitui como reação específica à persistência de movimentos rebeldes.

Conforme Rappaport e Cummins (apud BEDOYA, 2019, s/p), ao analisar o letramento indígena nos Andes entre os séculos XVI e XVIII, os indígenas compreenderam rapidamente o poder atribuído pelos colonizadores à educação formal colonial e à palavra escrita, a exemplo dos caciques e de outras lideranças, e se utilizaram desses dispositivos para qualificar suas reivindicações frente aos não-indígenas; *“también los caciques produjeron escritos, directamente o a través de intermediarios; y incluso indígenas analfabetas comprendieron el poder de la escritura poniendo gran empeño en custodiar títulos y documento.* O líder rebelde Páez (*Nasa Yuwe*) e autor autodidata Manuel Quintin Lame (1971; 1973), importante influência histórica dos movimentos indígenas na Colômbia, apropriaram-se da escrita entre as décadas de 1910 e 1920 como arena de luta contra os usurpadores dos territórios ancestrais indígenas. Muitos de seus ensinamentos se baseiam na crítica ao mundo escolar branco e na postulação de ideais educativos centrados na terra e nas relações com o entorno natural; *“la naturaleza [...] me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro”* (QUINTIN LAME, 1971, p. 30). Outro exemplo é Fausto Reinaga. Esse prolixo intelectual e líder comunitário *Aymara* – seus primeiros textos são da década de 1940<sup>92</sup> – exerceu grande influência nos movimentos indígenas na Bolívia, tendo suas ideias

---

<sup>92</sup> Entre algumas de suas obras estão: *Mitayos y Yanaconas*, de 1940; *Tierra y libertad. La revolución nacional y el índio*, de 1953; *El indio y los escritores de América*, de 1968; *El pensamiento amáutico*, de 1978; *Crimen. Sócrates, Cristo, Marx, Churchill, Roosevelt, Stalin Hitler, Reagan*, de 1986, entre outros.

reivindicadas pelo movimento indígena armado katarista, no fim da década de 1960. Para Mariman (2007, p. 1), a educação escolar nunca foi tomada pelos povos indígenas em si mesma, “*más bien ha ido de la mano con exigencias de reparación, recuperación o restitución del conjunto del patrimonio expoliado*”.

A educação formal surge como demanda dos movimentos indígenas primeiramente na América do Norte, entre o final da década de 1950 e 1960 (CAJETE, 1975). Em meados de 1970, povos situados em outros contextos e geografias<sup>93</sup> passam também a pautar a questão como parte de suas demandas (ALFRED, 2009).

Sobre essa confluência de preocupações, De la Cadena & Starn (2010, p. 8) atribuem aos movimentos indígenas um caráter transnacional e percebem conexões parciais entre eles nos mais distintos temas. Essas conexões são parciais justamente por resistirem à tendência de unificação e redução das diferenças. Anna Tsing (2010, p. 49) fala de um “Movimento Indígena Mundial” repleto de “*prometedoras contradicciones*” visto que constitui “*una promesa de unidad basada en la pluralidad: una diversidad sin asimilación [...] El entusiasmo por la afirmación de los derechos indígenas se nutre de las posibilidades creativas de estas yuxtaposiciones*” (TSING, 2010, p. 49). Smith (2016, p. 60) relata diversas reuniões internacionais entre diferentes povos indígenas entre as décadas de 1960 e 1970, a exemplo do Conselho Mundial dos Povos Indígenas (*World Council Indigenous Peoples*), para sustentar a existência de discursos, visões e aspirações compartilhadas que ressoam em muitos contextos indígenas, como sobrevivência cultural e linguística, autodeterminação e direito de permanecer indígena, que tem servido de plataforma para o ativismo indígena. Krenak (2015, p. 150-151) observa, no caso do Brasil, que as alianças entre os diferentes povos indígenas são sempre difíceis de serem costuradas devido às diferenças de tradições culturais e especificidades organizacionais de cada um. O tipo de solidariedade que estabelecem, com efeito, não é política, no sentido empregado nas sociedades modernas, mas afetivo “que está vinculada muito mais a uma origem, a uma memória da origem do povo” (KRENAK, 2015, p. 51). O fato é que a questão da educação surge para os movimentos indígenas como tema comum dentro de um

---

<sup>93</sup>No Brasil, direitos educativos específicos aos povos indígenas só foram conquistados com a Constituição de 1988.

conjunto de ações e orientações coletivas que visam a questionar e a transformar as desiguais relações entre indígenas e não-indígenas.

Entendo que os movimentos sociais podem tanto dirigir as suas ações para a transformação das estruturas formais, como é o Estado, quanto promover experiências autônomas. Assim, no que se refere ao campo da educação, o caminho que os movimentos indígenas têm trilhado seguiu historicamente duas vias principais. A primeira delas parte da percepção de que os planos e projetos de educação estatais voltados para os povos indígenas não cumprem, na maioria das vezes, a função de fomentar as línguas e culturas indígenas e que se faz necessário pressionar constantemente as instituições do Estado para que a educação formal dialogue com suas reais necessidades. Como argumenta Bourdieu (2001, p. 15-16), “a história social ensina que não há política social sem um movimento social capaz de impô-la”. Nesse sentido, todo avanço em relação às políticas educativas estatais voltadas aos povos indígenas demonstra, em maior ou menor grau, a força dos movimentos indígenas. A outra consiste em ressignificar os processos educativos formais através de experiências educativas autogeridas que dialogam, por exemplo, com a educação protagonizada pelos movimentos sociais do campo (SMITH, 2016; CAJETE, 2014). O objetivo principal é investir de autonomia os povos indígenas com a condução de processos educativos próprios que sejam capazes de constituir redes de lideranças comprometidas em dinamizar e desenvolver os processos de luta. Citei alguns exemplos no início deste capítulo.

Nos países onde os povos indígenas tomaram a dianteira na construção de epistemologias próprias e na formulação de políticas públicas consideradas precursoras – como Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos –, houve a intensa participação dos movimentos indígenas. Assim, de modo a buscar pistas para compreensão de possíveis explicações para tal protagonismo, analiso duas experiências educativas indígenas que considero singulares e que são referências para outros povos indígenas, a saber, a dos *Maori*, da Nova Zelândia, que souberam transformar seus princípios educativos em políticas públicas<sup>94</sup>, e a zapatista, que se

---

<sup>94</sup> As ações dos *Maori* no campo da educação são mundialmente conhecidas. Em 2019, o embaixador da Nova Zelândia, Christopher Langley, motivado pela comemoração do Ano Internacional das Línguas Indígenas, trouxe ao Brasil propostas de parcerias com a FUNAI para a revitalização das línguas indígenas. Há também parcerias entre a Universidade de *Massey* e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para colocarem em prática propostas de revitalização das línguas indígenas com base no movimento *Kohanga Reo*, explicado mais adiante.

caracteriza por processos autônomos. Para tal, faço uma contextualização dessas experiências dentro do processo histórico do qual emergiram.

Não é de se estranhar que a colonização da Nova Zelândia, *Aotearoa*, para os *Maori*, pela Coroa Britânica, tenha sedimentado estruturas sociais extremamente injustas nesse território. A coroa praticou os racismos e divisões sociais em todos os lugares nos quais impôs seu domínio. Para criar divisões sociais, expulsou as populações nativas de suas terras e as substituiu por colonos. Uma infinidade de crimes contra os povos nativos foi perpetrada pelos novos habitantes. Os nativos não eram considerados humanos. Até muito recentemente, fazendeiros de origem inglesa não demonstravam ter o menor pudor em lançar comida envenenada de seus aviões aos *Maori* para poderem adquirir novas terras. A longa história de lutas dos *Maori* sempre buscou a transformação das estruturas de dominação colonial (MIKAERE, 2017).

Com o Tratado de *Waitangi*<sup>95</sup>, promulgado em meados do século XIX e redigido nas versões inglês e *maori*, os *Maori*, autodenominados *tangata whenua* = povo da água<sup>96</sup>, celebraram um acordo de paz com os invasores britânicos que adentraram seus territórios a partir de 1642, com a chegada de Abel Tasman. Assinado em 1840 entre o recém-nomeado governador, Willian Hobson, e aproximadamente quinhentos chefes *maori* (MIKAERE, 2017), o Tratado propunha por fim aos conflitos a partir da determinação de que os indígenas cedessem a autonomia sobre seus territórios para que lhes fossem garantido o direito de usufruto de terras, florestas, áreas pesqueiras e outros espaços que possuíssem, coletiva ou individualmente, além de alguns direitos usufruídos pelos colonos britânicos (PHILLIPSON, 1999, p. 47). Retirava também a posse sobre as águas, elemento fundamental da cosmologia *maori*. Os termos do acordo, contudo, estão desde então em disputa (BYRNES, 1998; LESLIE, 2002; MILLAR, 2006).

O documento assinado pelos chefes *maori* não é o mesmo que a Coroa tentou impor-lhes posteriormente. Um documento que não foi discutido nem assinado pelos chefes e que formalizava algo completamente diferente (MIKAERE,

---

<sup>95</sup> Reconhecido como o documento fundador da Nova Zelândia, é rememorado todos os anos no feriado de *Waitang Day*, no dia de 06 de fevereiro.

<sup>96</sup> Os *Maori* compõem parte significativa da população da Nova Zelândia. De acordo com Ranginui Walker (1997), contabilizam atualmente em torno de meio milhão de pessoas.

2017)<sup>97</sup>. “Quando a Grã-Bretanha anexou a Nova Zelândia [...] tinha considerável experiência nas técnicas de dominação, subjugação e dominação de populações indígenas na América do Norte, Canadá e Austrália” (WALKER, 2016, p 19). As implicações diretas do Tratado de 1840 para os *Maori* foram a perda gradativa de suas terras e consequente confinamento em regiões inóspitas e em áreas de difícil cultivo<sup>98</sup>. O Tratado é considerado o marco inicial da colônia britânica da Nova Zelândia.

A educação desempenhou papel fundamental na dominação colonial. Simon e Smith (2001) salientam que os sistemas educacionais instituídos por países europeus nas colônias compartilhavam as mesmas características: assimilar, civilizar e “resolver” suas populações nativas, e isso se legitimava pela superioridade cultural que acreditavam possuir. Mikaere (2017) assinala que, ironicamente, muitos *Maori* adotaram a concepção colonial de educação e adicionaram a ela elementos de sua própria tradição cultural, reconhecendo a necessidade de se familiarizar com o conhecimento dos colonos. Isso, contudo, não eliminou o fato de que estava montada para minar a cultura *maori*. As consequências de longo prazo foram previsíveis. O enfraquecimento da língua *maori*, por exemplo. No início do século XX, recorda Mikaere (2017, p. 4), as crianças *maori* eram fisicamente punidas por falar *maori* na escola e “os pais maori deixaram de transmitir o idioma aos filhos receosos das consequências de fazê-lo [...] convencidos de que o inglês era a língua do futuro”. Após gerações terem sido formadas como trabalhadores manuais a serviço dos colonos, muitos passaram a acreditar no estereótipo racista do colonizador e convenceram-se de que eram geneticamente incapazes de compreender assuntos acadêmicos<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> O documento assinado pelo governador Hudson e os chefe *Maori*, *Te Tiriti Wai tangi*, foi escrito em língua *Maori* e delegava autoridade à Coroa Britânica apenas para regular a conduta dos colonos. Por longos 170 anos, a Coroa argumentou que, ao assinarem o documento, os *Maori* estavam concordando com os termos de outro documento redigido em inglês que cedia a soberania indígena sobre seus territórios em troca da promessa de proteção dos direitos de propriedade de suas terras. O Tribunal de *Waitangi*, em 1975, reconheceu posteriormente a falácia do argumento imperial.

<sup>98</sup> É preciso considerar que, mesmo em meio a uma gradativa perda de direitos, os *Maori* conseguiram, via normativa *Maori Representation Act*, de 1867, quatro assentos no Parlamento.

<sup>99</sup> Até constituírem uma forte organização coletiva em prol de seus direitos, os *Maori* enfrentaram em sua história uma série de iniciativas governamentais com a finalidade de desagregá-los e assimilá-los às estruturas coloniais. As ações governamentais mais expressivas contra os *Maori* ocorreram a partir de 1907, por exemplo, a criminalização das práticas rituais e de cura conhecidas como *tohunga*; a adoção de discursos e políticas incentivadoras da venda/abandono da terra pelos indígenas para atender a demanda por mão de obra no setor industrial, principalmente nas cidades de Auckland e Wellington, no pós-Segunda Guerra Mundial; a divulgação de relatórios, já na década de 1960, via *Department of Maori Affairs* (Departamento de Assuntos Maori), desobrigando o Estado a promover

É nesse cenário que, em meados de 1970, muitos estudantes maori, instalados nas grandes cidades da Nova Zelândia, mobilizaram outros membros do povo contra as políticas desagregadoras e assimilacionistas mantidas ao longo dos anos pelo Estado neozelandês. Alguns êxitos obtidos no período foram a reversão das decisões do ato do Parlamento de 1967, no ano de 1974, e a criação do Tribunal de *Waitangi*<sup>100</sup>, em 1975, para julgar as violações a esse acordo por parte do Estado, inclusive com ações que remontam ao século XIX (ALBERTI, 2007).

Segundo Smith (2016, p. 156) a força do movimento *maori* se encontra em vários exemplos de como as comunidades puderam se organizar e lutar localmente. As comunidades são os locais nos quais as culturas de resistência *maori* nasceram e se alimentaram por gerações. Experiências e iniciativas exitosas foram desenvolvidas nas comunidades a partir de ideias e práticas culturais próprias. Enquanto nas comunidades o enfoque principal foi a revitalização cultural, as organizações *maori* e grupos pequenos de pessoas optaram por se dedicar a reorganizar as relações políticas com o Estado. As táticas utilizadas consistiram quase sempre em ações diretas radicalizadas, como ocupações de terra e de edifícios estatais e empresariais.

A longa história de luta *maori* resultou no reconhecimento, por parte do Estado, das ações governamentais contra o povo e trouxe para a pauta política neozelandesa a necessidade de reparações históricas urgentes. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a reforma do Departamento de Assuntos Maoris e do Departamento de Educação e Seguridade Social, na qual a educação adquiriu o papel central, aparecendo em diversas políticas públicas com considerável nível de concordância com os elementos culturais da tradição *maori*. Em 1982, as organizações *maori* iniciaram o movimento *Kohanga Reo* (ninho de língua), que se tornou posteriormente um programa aprovado e financiado pelo Estado para atuação em diversas frentes, como na formação de professores e de pesquisadores, para difusão da cultura e língua *maori*. Um marco significativo desse processo foi a promulgação, em 1987, da língua *maori*, ao lado da inglesa, como língua oficial da nação neozelandesa.

---

ações de preservação da cultura *maori*, e a imposição, pelo Parlamento de 1967, do pagamento de tributos que anularam o *status* de proteção que os territórios *maori* possuíam (IRWIN, 1992).

<sup>100</sup> No Tribunal de *Waitangi*, os *Maori* argumentaram em favor de sua soberania como nação independente, recomendando a reparação dos atos violadores do Tratado, como também de temas relacionados à proteção do meio ambiente e à moradia.



Os debates travados com a emergência desse movimento começaram a chegar às instâncias governamentais e a influenciar as diretrizes voltadas à educação das crianças indígenas e não-indígenas no país. Temos, por exemplo, em 1996, a versão final do *Te Whariki*, o currículo que orienta as práticas e os conteúdos ministrados na educação infantil, cujos quatro princípios dialogam com elementos da cosmovisão *maori*. Os princípios são os seguintes:

(i) *whakamana*, empoderamento das crianças para aprender e crescer, (ii) *kotahitanga*, desenvolvimento holístico, (iii) *whanau tangata*, família e comunidade são parte integral do currículo, e (iv) *nga hononga*, a aprendizagem é produto das relações entre as crianças e pessoas, lugares e coisas. (MAIA; NASCIMENTO; WHAN, 2018, p. 109).

Embora o *Teo Reo Maori*, a língua *maori*, não seja obrigatória nas escolas, mas uma língua estrangeira opcional, existe um número significativo de escolas *maori*, sendo 54 delas urbanas e 15 em aldeamentos, divididas em escolas bilíngues e de imersão total (MAIA; NASCIMENTO; WHAN, 2018).

Em 2008, o Ministério da Educação da Nova Zelândia lançou o Programa “*Ka Hikitia – Managing for Success: Te Maori Education Strategy 2008-2012*”, sendo *Ka Hikitia* “acelerar”, com o objetivo de fomentar uma experiência educativa em diálogo com a suas tradições culturais *maori*. Estruturado via consulta popular com os líderes *maori*, foram projetadas algumas metas para o quinquênio de 2008 a 2012 como: a) anos fundamentais: dirigido a crianças desde os primeiros anos de idade até os primeiros anos de escola; b) gente jovem envolvida na aprendizagem: compreende crianças entre nove e dez anos; c) educação em língua *maori*: aprimoramento da educação na língua *maori* e d) sucesso organizacional: aperfeiçoamento dos serviços prestados pelo Ministério da Educação e todos os seus órgãos (MINISTRY OF EDUCATION, 2008). Dados do Certificado Nacional de Realização Educacional (*National Certificate of Educational Achievement – NCEA*) informam que já em 2008 constatou-se uma queda no abandono escolar que caiu de 43,9% para 36,7% e, no que se refere à frequência no ensino superior, houve um aumento de 14,8% para 18,3%.

O acesso ao ensino superior é outra frente que tem recebido cada vez mais atenção das lideranças *maori* e conquistado importantes aliados posicionados nas instituições estatais. “Estabelecer o *Wānanga* tem sido uma expressão poderosa de

autodeterminação”<sup>101</sup> (MIKAERE, 2017, p. 6). Há exemplos de universidades que desenvolveram programas de pesquisa sobre as tradições culturais *maori* como *Te Poutama Māori*, da *University of Otago*; a *Faculty of Maori and Indigenous Studies*, *Te Reo Maori* e *Pacific and Indigenous Studies*, da *University of Waikato*; a *School of Māori Knowledge*, da *Massey University*, entre outros exemplos. O caso mais significativo, pelo papel exercido pelas organizações *maori* no processo, é, sem sombra de dúvidas, a *Te Wānanga o Raukawa*, uma universidade *maori* fundada no início da década de 1980.

Sediada na cidade de *Otaki*, essa universidade vem atuando, desde sua fundação, na revitalização da língua e cultura *maori* em nível de graduação e pós-graduação a partir do desenvolvimento de ferramentas e habilidades que aproximam os estudantes dos conhecimentos de seus ancestrais. De acordo com Mikaere (2017, p. 6), essa *wānanga* foi criada para promover estudos e pesquisas sobre as origens, literatura, histórias e desenvolvimentos contemporâneos da Confederação *Maori*. Funcionou até 1993, por meio de trabalho voluntário, vindo a ser posteriormente financiada pelo Estado com base no número de discentes matriculados na instituição.

Os cursos ofertados pela instituição cobrem uma variedade de assuntos especializados como administração, ensino, tradições de conhecimento *maori*, leis e filosofia *maori*, saúde e bem-estar, artes tradicionais e performáticas e ciências (RĀWIRI, 2012). Dentre essas qualificações, a *Te Kāurutanga*, considerada a mais elevada, é digna de consideração à parte devido ao papel desempenhado nela pelo conselho de anciãos *maori*. Os *Ngā Purutanga Mauri* (Guardiões do Mauri)<sup>102</sup> a

---

<sup>101</sup> O termo *wānanga* tem várias acepções. Na língua inglesa falada na Nova Zelândia, pode ser um substantivo, um verbo, um adjetivo e uma metáfora. Como substantivo, *wānanga* é considerado um lugar de ensino superior, conforme a Seção 36 da *Lei de Emenda à Educação* de 1990. Como verbo, trata-se de se engajar no processo de compartilhamento e de refletir sobre os entendimentos atuais que levam à tomada de decisão para o sucesso futuro e à criação de novos conhecimentos. Como adjetivo, descreve a casa como uma casa de aprendizado. Como metáfora, descreve o sentimento que o aprendizado de tal forma evoca: equidade, visões compartilhadas e *ako*, em que o conhecimento é cocriado. É um espaço seguro, no qual caminhos e dedicações são determinados através da participação e engajamento de todos, com coração e cabeça (MIKAERE, 2017, p. 8).

<sup>102</sup> O termo *Mauri* pode ser traduzido como força de vida e vitalidade, essência vital, poder concedido pelos deuses e fonte das emoções. Os Guardiões do *Mauri* são estudiosos e conselheiros seniores, representantes dos três fundadores *iwi* (nação) dos *Wananga*, que atuam em uma série de questões importantes para o desenvolvimento contínuo da *Wananga*. São os responsáveis por garantir, por exemplo, que a *Wananga* permaneça fiel a seus princípios fundadores. Reúnem-se mensalmente durante todo o ano.

supervisionam desde a avaliação de possíveis candidatos e seus projetos determinam quem pode ou não se inscrever no curso, acompanham os potenciais candidatos e seus projetos ao longo do curso e os avaliam quando de sua conclusão. A esse respeito, Mikaere (2017, p. 11) observa que as relações *whakapapa* (genealógicas) entre e cada um dos *Purutanga Mauri* trazem consigo múltiplas camadas de compreensão sobre a forma como o projeto deve ser conduzido e sobre as obrigações mútuas que unem os *Maori* à medida que o trabalho progride. A questão de responsabilização é, assim, articulada de maneira particularmente forte e duradoura.

Os *Ngā Purutanga Mauri* levam muito a sério suas responsabilidades. Estão sempre atentos em garantir que a *wananga* esteja sempre agindo e tomando decisões consistentes com as necessidades e valores da Confederação *Maori*. No entanto, permitem, ao mesmo tempo, que a *wananga* tenha certa liberdade para que execute seu trabalho de forma eficiente (RĀWIRI, 2012; MIKAERE, 2017). Apesar da forte responsabilidade, os *Maori* são descritos como pessoas calmas, abertas a questionamentos e a dar seus conselhos e opiniões quando solicitados. Estão presentes em todos os grandes eventos, de simpósios temáticos a solenidades de formaturas.

*Te Wānanga o Raukawa* é um importante exemplo da capacidade de autodeterminação dos povos indígenas e dos arranjos possíveis de serem realizados, salvaguardadas as especificidades contextuais entre as organizações indígenas e as instituições estatais.

Procuro, a seguir, analisar um exemplo de experiência educacional que se reivindica autônoma, no sentido de auto-organizada e não-estatal, a saber, o *Sistema Educativo Rebelde Zapatista-Liberación Nacional* (SERAZ-LN) e o *Centro Indígena de Capacitación Integral* (CIDECI) / *Uniterra-Chiapas*. Nos limites deste trabalho, sintetizo brevemente apenas os aspectos históricos que expressam a importância das comunidades indígenas na elaboração e execução desses experimentos educacionais.

Os antecedentes históricos das escolas zapatistas remontam à década de 1970 (VAN DER HARR, 2005), portanto, duas décadas antes do levante armado protagonizado pelo EZLN em 1994, que trouxe o movimento para a cena pública

nacional mexicana e mundial (SÁNCHEZ, 1999; LÓPEZ BARCENAS, 2008)<sup>103</sup>. Com o EZLN, os povos indígenas do sudeste mexicano puderam tornar visíveis as lutas que durante séculos empreendem pela sobrevivência física e cultural, precisamente em um período em que os setores dominantes mexicanos pretendiam celebrar a entrada triunfal do país na economia industrial moderna com a assinatura do Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA, na sigla em inglês).

As comunidades indígenas que habitam a região da *Selva Lacandona*, em *Chiapas*, foram pioneiras no prosseguimento de experimentos educativos indígenas nos territórios controlados pelo Estado mexicano, a partir da percepção e tomada de consciência de que a educação que lhes era ofertada pelo Estado impactava de forma negativa na dinâmica econômica, política e sociocultural das comunidades e era fonte de conflitos devido a seu descompromisso com a preservação dos usos e costumes e desprezo pelas línguas indígenas (DÍAZ-POLANCO, 1997; 1992; 2002)<sup>104</sup>.

As comunidades indígenas – *Zoques (O'de put) Ch'oles (Winik)*, *Tojlab'ales (Tojolwinik'otik)*, *Lacondones (Wach Winik)*, *Tzeltales (Winik Atel)* e *Tzotziles (Batsilwinik'otik)*, entre outras – que posteriormente aderiram ao movimento zapatista e à conformação dos *Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas (MAREZ)* impulsionaram alternativas educacionais à margem das políticas governamentais como parte do processo de construção das autonomias indígenas (SÁNCHEZ, 1999). Para tal, propuseram a criação de espaços de participação política nos quais pudessem exercitar a autonomia enquanto prática de liberdade cotidiana. A

---

<sup>103</sup> É importante destacar que, desde o levante do EZLN, foram diversas as tentativas de diálogo com o Estado mexicano. Os Acordos de *San Andrés* sintetizaram as discussões realizadas entre o EZLN e o governo federal sobre o tema: “Direitos e Culturas Indígenas”, o qual ocorreu em dois momentos de negociação, o primeiro no final de 1994 e durante todo o ano de 1995, e o segundo no início de 1996. A formalização da pauta de reivindicação apresentada nos Acordos recebeu a aprovação das comunidades indígenas através de uma consulta realizada junto a eles no ano de 1994. Os resultados da consulta apontaram que 96% das comunidades zapatistas aprovavam os Acordos, porém com a ressalva de que importantes questões não haviam sido satisfatoriamente contempladas e que estava previsto que seriam incluídas nos debates das mesas posteriores. O documento reuniu reivindicações de diversas ordens, como defesa de recursos naturais, situação agrária nacional, acesso à justiça e à informação, ampliação da participação e representação política indígena, uma educação que leve em consideração os saberes e tradições indígenas, e uma parte específica sobre a mulher indígena.

<sup>104</sup> Em 1997, durante o Fórum dos Povos indígenas de *Oaxaca*, Estado vizinho de *Chiapas*, os povos indígenas presentes declararam que a escola era o principal instrumento usado pelo Estado para destruí-los. Ao longo de mais de um século, as escolas contribuíram, mais do que qualquer outra instituição estatal, para o enfraquecimento da cultura vernacular da região. Como consequência, os professores não-indígenas, considerados cúmplices nessa tarefa de destruição cultural, foram convidados a se retirar imediatamente das comunidades e as escolas tiveram seu trabalho cessado.

constituição de escolas autônomas foi um passo importante na busca de concretização desse objetivo.

No *Congreso Indígena de San Cristóbal de Las Casas*, em 1974, muitas das demandas educativas dessas comunidades passaram a ter maior visibilidade diante da sociedade nacional mexicana e algumas iniciativas realizadas no período acabaram influenciando diretamente os ideais de educação defendidos pelos zapatistas. Nele foram estabelecidos os fundamentos do movimento de articulação entre as comunidades indígenas dos *Altos de Chiapas* e da *Selva Lacandona*. Entre as comunidades participantes estavam os *Tzeltales*, *Choles*, *Tojolabales* e *Tzotziles*. Essa articulação incorporou em suas reivindicações o reconhecimento dos direitos indígenas estruturados em quatro eixos principais, a saber, saúde, educação, terra e produção/comercialização. A experiência exitosa do movimento originou, em 1976, a organização *La Quiptik ta Lecubtesel* – que deu origem à *Asociación Rural de Interés Colectivo* (ARIC), *Unión de Uniones Histórica* e outras importantes organizações indígenas - composta pelos municípios de *Ocosingo*, *Altamirano* e *Margaritas* –, que aglutinou por décadas em torno de cento e trinta comunidades indígenas.

A partir da década de 1990, houve várias experiências educativas em âmbito local e regional, a exemplo das comunidades *Tzeltales* dos *Altos de Chiapas*, que deram início, em 1997, ao projeto de construção de escolas primárias comunitárias de caráter intercultural e bilíngue conhecidas como *Sp'ijubtesel bajitik yu' um yach' il kuxlejaltik* (*Educándonos para nuestra nueva vida. Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo*, em castelhano). O projeto preconizava a revalorização da língua, dos valores, práticas e conhecimentos *Tzeltal*, por meio da articulação com conhecimentos produzidos pelas sociedades não-indígenas que favorecessem o manejo integral e diversificado das selvas e bosques nos quais vivem as comunidades. A participação ativa dessas no desenho e execução dos programas educativos consistiu em um dos fundamentos do projeto. Foram criadas escolas comunitárias em diferentes localidades, escolas essas compreendidas como espaços abertos capazes de responder aos anseios das crianças e de desenvolver integralmente as novas gerações responsáveis por garantir a reprodução das comunidades. Assim, quando do levante do EZLN em 1994, as demandas educativas das comunidades indígenas geradas em um período

anterior constavam no rol de demandas apresentadas pelo movimento ao Estado e sociedade nacional mexicana<sup>105</sup>.

A educação autônoma emergiu como um importante eixo da luta do EZLN e as escolas autônomas se constituíram como importantes espaços para o exercício da autonomia indígena, visto que “*refuerza el ser indígena, el orgullo de su lengua y el amor y respeto a la tierra*” e nos quais, desde a infância, “*se involucra con las tareas de la autonomía, pues esta generación no conoce otra forma de vida*” (JUNTAS DE BUEN GOBIERNO ZAPATISTAS, 2007, s/p). Essas redes locais se fundiram na forma de sistema organizativo com base nos *Municípios Autônomos Rebeldes Zapatista*, nos Conselhos de Governança das Juntas de Bom Governo e nos *Caracóis* (nome da sede do território geográfico)<sup>106</sup>.

As comunidades indígenas ligadas ao EZLN colocaram em funcionamento o SERAZ-LN, que opera nos níveis primário e secundário nas regiões autônomas zapatistas dos *Altos de Chiapas* e *Serra Lacandona*. Na primeira dessas regiões, que iniciou formalmente suas atividades em 1998 com a criação do *Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista* (CELMRAZ), a proposta de educação autônoma zapatista tem se desenvolvido significativamente nos últimos anos, mesmo em um contexto cada vez mais militarizado, e para-militarizado, que já ceifou milhares de vidas indígenas ao longo de quase vinte seis anos de história de luta.

O SERAZ-LN foi constituído pelas comunidades indígenas por meios próprios e com a solidariedade de organizações não-indígenas nacionais e internacionais (BARONNET, 2010; TORRES, 2012). Foram construídas aproximadamente 500 escolas no decorrer do processo de resistência. Sem contar com recursos estaduais,

---

<sup>105</sup> Entre as demandas apresentadas pelo EZLN estão: terra, trabalho, teto, saúde, alimentação, educação, liberdade, independência, paz e justiça (COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA - COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, 1994).

<sup>106</sup> Caracóis se refere às diferentes regiões em que a vida coletiva é organizada nas comunidades zapatistas. Compreendem territórios geográficos e espaços de organização política, econômica, social e cultural. Os Caracóis são, ao todo, cinco, e adotam nomes e simbologias distintas: Caracol 1 (*La Realidad: Madre de los caracoles del mar de nuestros sueños*); Caracol 2 (*Morelia: Torbellino de nuestras palabras*); Caracol 3 (*La Garrucha: Resistencia hasta un nuevo amanecer*); Caracol 4 (*Roberto Barrios: El caracol que habla para todos*); Caracol 5 (*Oventic: Resistencia y rebeldía por la humanidad*). Os Caracóis constituem um modelo organizativo que abrange vários municípios ou partes deles, comunidades e localidades. As autoridades eleitas nos Conselhos do Bom Governo são provenientes deles. Em 2003, foram organizados vinte e nove MAREZ em cinco Caracóis. Em cada Caracol existem "escolas, hospitais, cooperativas têxteis ou de café, lugares para receber visitantes nacionais ou estrangeiros, campos de futebol e basquetebol, centros de comunicação e os escritórios do Conselho Deliberativo" (ROMERO, 2016, p. 251-253).

em torno de 500 promotores de educação, como nomeiam os professores, responsáveis pelo ensino nas escolas, recebem conselhos, apoios e alimentos fornecidos por cada comunidade<sup>107</sup>. As comunidades indígenas desempenham um importante papel no SERAZ-LN, por meio da participação nos comitês de educação, comissões, conselhos, como promotores de educação, estudantes, pais e mães e anciãos. O processo de tomada de decisões ocorre sempre em assembleias das quais participam frequentemente todas as comunidades envolvidas.

O planejamento dos cursos e programas de estudos a serem ofertados foi um trabalho coletivo lento e laborioso. Inúmeras reuniões com a participação de comissões de todas as cidades e povoados foram realizadas para analisar as necessidades das comunidades indígenas. Na escola secundária Zapatista dos *Altos de Chiapas*, por exemplo, são estudados Matemática, Língua e Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Humanismo, Produção e Língua *Tzotzil*. Essa é a única escola das cinco zonas zapatistas que iniciou a organização da educação em nível secundário como forma de preparar os promotores de educação para as escolas primárias.

A organização dos conhecimentos, de acordo com Bruno Baronnet (2011) encontra-se intrinsecamente ligada ao tipo de gestão administrativa e pedagógica baseado nas estruturas e mecanismos locais do autogoverno indígena. O marco de autonomia educacional zapatista permite às bases indígenas a apropriação da escola *“como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política e culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad [...] de los actores implicados en su desarrollo”* (BARONNET, 2011, p. 129). Não existe, nesse sentido, um modelo único de ensino, mas princípios pedagógicos baseados no sentido comum e na prática social comunitária<sup>108</sup>.

---

<sup>107</sup> De acordo com Baronnet (2011, p. 139), ao analisar o caso das escolas do *Caracol de la Garrucha*, os promotores de educação desempenham suas atividades como transmissores e impulsionadores das aspirações socioculturais e políticas das comunidades. *“El ‘servicio comunitario’ o el ‘cargo’, muy particular del promotor de educación [...] nos es considerado [...] como uno de los cargos de autoridad civil más prestigiados. Si embargo, desde que se comenzó a observar una constante rotación de promotores entre los años de 1999 e 2007, el reconocimiento colectivo por su servicio viene siendo capitalizado políticamente, junto con otros ‘cargos’ de naturaleza distinta, pero subalternos, otorgados a hombres jóvenes (Kerem) mayores de quince años, como por ejemplo, el de ‘policia’, ‘secretario ejidal’ o a veces de ‘catequista’ que son cargos también acumulables entre ellos. Los promotores de educación autónoma no son investidos ni reconocidos por el Estado, pero sí por los órganos de decisión comunitarios”*.

<sup>108</sup> Não são poucas as dificuldades e dilemas enfrentados pelos zapatistas na construção de seu sistema educativo. Escrevi em outro lugar sobre a complexa questão da inserção das mulheres nas

As experiências de educação autônoma rebelde protagonizadas pelos zapatistas não se restringiram aos níveis primário e secundário. O CIDECI / *Uniterra-Chiapas*, em *San Cristobál de las Casas*, iniciou suas atividades em 1989, primeiramente apenas como CIDECI, com o objetivo de fornecer capacitação técnica/acadêmica aos indígenas no campo das artes e ofícios variados. Em 1997 foi criada como parte da estrutura do CIDECI a *Sociedad Cooperativa de Productores Sistemas Integrados Agroecológicos: Vandana Shiva (Milaksick jiñi my ch'ujbi, em Tselta)* com enfoque no aconselhamento, treinamento e produção agroecológica nos territórios indígenas de Chiapas.

Em 2004 deu-se início às primeiras atividades acadêmicas da *Universidad de la Tierra-Chiapas (Yaj k'antik lekil kuxlejal, em Tselta)*, inspiradas na *Uniterra-Oaxaca*<sup>109</sup>, com a oferta de cursos tais como arquitetura vernácula, eletromecânica, hidrotopografia, direito autônomo, administração de projetos coletivos, estudos pós-coloniais, entre outros. Conta com infraestrutura capaz de manter, através do sistema de internato, entre 100 e 150 jovens indígenas em instalações que possibilitam aos residentes certo grau de autonomia para que possam gerenciar suas rotinas diárias. Mantém convênios com instituições acadêmicas oficiais como a *Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco)*, na Cidade do México, *Universidad Iberoamericana de Puebla* e *Universidad de Santo Tomás*, na Colômbia.

O sistema de aprendizagem adotado foi denominado *Abya Yala* (Terra viva, madura, em florescimento) – em referência ao modo como os *Kuna*, originários da Serra Nevada colombiana e que atualmente habitam a costa caribenha do Panamá, nomeiam as Américas – que propõe experiências de estudo e pesquisa em bases coletivistas como forma de preparar os estudantes para o modo de vida comunitário. O estudo e a pesquisa são considerados exercícios de pessoas livres e ociosas, portanto, não há mecanismos de controle como listas de frequência, diplomas, certificados, currículos, entre outros, nem escalas meritocráticas de conhecimentos

---

escolas autônomas e como isso tem transformado a própria percepção das tradições indígenas em muitas comunidades no que tange ao lugar ocupado pelas mulheres (NASCIMENTO, 2012).

<sup>109</sup> A *Universidad de la Tierra* ou *Unitierra*, que tem como inspiração a filosofia antiescolar de Ivan Illich e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, nasceu em 2002, em Oaxaca, como iniciativa do intelectual não-profissional e ativista político mexicano Gustavo Esteva, atual coordenador da *Universidad de la Tierra-Oaxaca*. A instituição mantém uma íntima relação com o movimento zapatista. Jovens indígenas de dentro dos MARZ são regularmente convidados a estudar na Universidade. Os estudantes da *Unitierra-Oaxaca* realizam viagens regulares para as áreas rurais de *Chiapas* controladas pelos zapatistas, onde podem analisar e aprender com o movimento.



que modelem ciclos hierarquizados de formação. Propõe-se aos estudantes um contato direto com as comunidades indígenas da região como forma de sensibilizá-los e habilitá-los para a compreensão das necessidades e demandas comunitárias.

A construção de um processo educativo autônomo deriva, nos dois exemplos aqui apresentados, da ação político-cultural dos movimentos indígenas na qual a instituição escolar, em todos os seus níveis, torna-se objeto de questionamento e apropriação coletiva. O exercício do controle coletivo sinaliza a necessidade de se conceber a escola e a universidade como locais de produção de saberes transformadores e de formação cidadã plena. Essas ações tendem a preparar as novas gerações para assumirem lugares representativos, seja na política ou na gestão local, com vistas à defesa dos interesses dos povos indígenas. As comunidades indígenas são de fundamental importância nesse processo, visto que nelas tais ações adquirem toda sua força e vitalidade. Os movimentos indígenas são também fundamentais, pois atuam como catalizadores dos processos de descolonização dos conhecimentos gerados nas comunidades e como força política frente às ações estatais direcionadas aos povos indígenas. A intelectualidade indígena parece-me capaz de conectar, mesmo que parcialmente<sup>110</sup>, ambos os polos da relação sob uma perspectiva acadêmica.

No próximo subitem problematizo a educação indígena no Brasil em relação às ações do Estado brasileiro ao longo da história recente na tentativa de compreender as especificidades da formação de um campo intelectual indígena no país.

### 2.3 A educação escolar indígena e o Estado brasileiro

Ao analisar a trajetória de muitos intelectuais indígenas e o protagonismo de alguns países na formação de um campo intelectual indígena, observei que a

---

<sup>110</sup> Aproprio-me aqui do conceito de conexões parciais (*partial connections*) de De la Cadena (2015). Esse conceito surge do encontro entre as perspectivas melanesianas sobre a noção de pessoa de Strathern (2006) e de *cyborg* de Haraway (1991). No sentido dado por De la Cadena, o mundo não se encontra dividido em partes agrupadas em um todo. Essa imagem permite a ela justificar a ideia de que semelhança e diferença podem existir simultaneamente e que os mundos não têm que se excluir para poderem existir de maneira diferenciada.

presença ou ausência de políticas públicas voltadas para a promoção da educação indígena é um importante fator a ser considerado<sup>111</sup>.

A opção por problematizar a relação dos indígenas com o Estado brasileiro foi impulsionada principalmente pelos questionamentos que recebi acerca do tímido rol de intelectuais indígenas no país quando da apresentação dos resultados parciais dessa pesquisa em eventos científicos. Frequentemente respondi que meu interesse recaía sobre intelectuais indígenas posicionados no campo da produção científica e que tinha ciência do número ascendente de indígenas cuja produção se situa, por exemplo, nas artes e na literatura. Entretanto, quando comparada a outros países, como Canadá e Nova Zelândia, essa produção é historicamente recente. O histórico das relações entre indígenas e não-indígenas no país, sobretudo no campo da educação, é, nesse sentido, um bom ponto de partida para tentar compreender a questão.

Caracterizo nesse subitem as históricas e controversas ações de incorporação dos povos indígenas à sociedade nacional por parte de instituições religiosas e do Estado brasileiro. O recorte se restringe às ações no campo da educação. Creio ser possível relacionar essas ações com a emergência de uma intelectualidade indígena em tempos recentes.

A educação pensada para os povos indígenas no país serviu, ao longo de séculos, como fator de integração e assimilação forçada desse setor populacional à sociedade nacional. Com isso, os processos educativos próprios e as cosmologias que organizam os mundos indígenas foram desconsideradas e anuladas, quando não totalmente destruídas (CUNHA, 1992). A instituição escolar, entendida como espaço especializado que detém o monopólio da transmissão dos conhecimentos e que produz a demanda que justifica sua própria manutenção, desempenha um papel fundamental nesse processo (ILLICH, 1985).

No Brasil, da Conquista até meados do século XX, a educação escolar indígena esteve a cargo de ordens religiosas, com destaque para a Companhia de Jesus, que buscaram “civilizar” os indígenas através da cristianização e europeização dos costumes, como também introduzir a “polícia incessante da conduta civil dos índios”, conforme observou Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 190). Segundo Bergamaschi & Medeiros (2010, p. 55),

---

<sup>111</sup> Ressalto, no entanto, que há intelectuais indígenas com trajetórias autodidatas, Manuel Quintín Lame é um exemplo, que construíram seus próprios caminhos de formação e produção intelectual.

O "plano civilizador", dirigido aos indígenas e explicitado por Nóbrega em 1558, visava "defender-lhes de comer carne humana e guerrear sem licença do governador"; "fazer-lhes ter uma só mulher"; "vestirem-se"; "tirar-lhes os feiticeiros"; fazê-los viver quietos sem se mudar para outra parte... tendo terras repartidas que lhes bastem". Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena.

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, que a partir de 1918 passou a se chamar Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os indígenas passaram a estar sob a tutela do Estado brasileiro e o modelo de educação que lhes era imposto se modificou em alguns aspectos. No entanto, permaneceu a cargo das ordens religiosas. Para Antônio Carlos de Souza Lima (1995, p. 191), o processo educativo centrou-se no ensino técnico para a formação de mão de obra para o trabalho no campo e introduziu "noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas". Foi introduzido também um conjunto de pequenas alterações no "cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural" (SOUZA LIMA, 1995, p. 191). Procurou-se, assim, abranger a totalidade das atividades indígenas, "inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena" (SOUZA LIMA, 1995, p. 191).

A nova conjuntura advinda da substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, foi um terreno fértil para a implementação de projetos não-estatais de educação bilíngue liderados por missões evangélicas norte-americanas, mesmo sem a participação direta do Estado, como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>112</sup>, criado em 1930, no México, e que se expandiu para quase todos os países latino-americanos. O objetivo principal era codificar as línguas indígenas para serem ensinadas nas escolas indígenas. Esse modelo, no entanto, funcionou, na prática,

---

<sup>112</sup> De acordo com Barros (2004, p. 47), o SIL é "uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o predomínio da comunicação "face a face".

como uma nova imposição dos valores do cristianismo sobre os indígenas por meio da tradução e difusão do novo testamento em línguas nativas (SILVA & AZEVEDO, 2004).

É apenas a partir da década de 1970 e início de 1980, ocasião em que os movimentos indígenas começam a se organizar e a lutar por demandas que promovam e valorizem as memórias dos povos indígenas, que o debate em torno das especificidades dos povos indígenas ganha espaço na pauta política nacional. Foi nesse contexto que se constituiu, por exemplo, a União das Nações Indígenas (UNI) (KRENAK, 2015). Uma importante conquista desse período foi a criação dos cargos de monitor escolar indígena bilíngue, que recebia formação para atuar como tradutor e mediador entre o discente indígena, e de professor não-indígena. No entanto, as línguas e modos de vida indígenas ainda desempenhavam um papel menor em relação à língua portuguesa e os valores culturais capitalistas e cristãos.

Durante a Ditadura Militar, a FUNAI foi instrumento de políticas desenvolvimentistas e assimilacionistas do Estado e procurou tutelar os povos indígenas visando a integrá-los ao conjunto da sociedade não-indígena. Acreditava-se que essa tutela era um dispositivo gradual que deixaria de existir à medida que os indígenas fossem incorporados à sociedade nacional deixando, assim, na visão do Estado, de serem indígenas para se tornarem cidadãos brasileiros. Somente muito recentemente tornaram-se públicos os impactos das políticas adotadas nesse período, trabalho iniciado em 2011 com a instauração da Comissão Nacional da Verdade (CNV)<sup>113</sup>. Considerados empecilhos ao progresso do país, os relatos da CNV quantificam a morte de milhares de indígenas por meio da violência direta e intencional por parte de militares e agentes estatais e de grandes corporações transnacionais que promoveram verdadeiros genocídios ao longo do período que se seguiu ao golpe militar. A título de exemplo, cito os *Waimiri Atroari*, que habitam a área fronteira entre Manaus e Boa Vista, os quais sofreram extermínio em massa quando da construção da rodovia BR-174, da exploração de cassiterita em suas terras pela mineradora Paranapanema e da implantação da Usina Hidrelétrica de Balbina. Soma-se a isso a disseminação de doenças infecciosas por agentes da

---

<sup>113</sup> A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instituída em 2011, através da Lei Federal n. 12.528, com a finalidade de apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Seu objetivo principal, de acordo com a própria lei, é “efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (BRASIL, 2011).

FUNAI, funcionários de construtoras, do agronegócio, madeireiros, garimpeiros, entre outros<sup>114</sup>.

As experiências acima relatadas, e muitas outras sobre as quais não me alongarei aqui, aumentaram a desconfiança dos indígenas em relação às ações do Estado. Com efeito, na medida em que os movimentos indígenas se consolidavam no país, era crescente também a demanda por possuir representantes indígenas nas instâncias responsáveis por elaborar as normativas legais a eles direcionadas.

Descontentes com o modo como as políticas eram criadas e impostas aos povos indígenas, bem como com os impactos delas decorrentes, os povos indígenas começam a se reorganizar em escala ampliada e, com o fim da Ditadura Militar, a se unir a entidades da sociedade civil, como ONGs, movimentos sociais, sindicatos, entre outros, fazendo-se presentes na elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Dentre as importantes demandas conquistadas no campo educativo está a garantia da educação escolar indígena<sup>115</sup>, incluída no 2º parágrafo do artigo n. 210 da Constituição Federal (CF): “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas no Brasil a livre manifestação de suas culturas, línguas e a manutenção e promoção das especificidades de seus modos de vida e processos educativos. No que se refere à educação escolar, a responsabilidade da educação indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) em 1991. Com isso, surgiram os primeiros documentos exclusivamente dedicados a essa modalidade de educação. Cabe ressaltar, entretanto, que faz apenas 32 anos que os indígenas passaram a gozar do *status* de cidadãos detentores de direitos garantidos em Constituição. Isso explica o fato de que, nos últimos vinte anos, quase todos esforços movidos em torno dos processos educativos formais voltados aos povos indígenas estão centrados na questão da educação básica. Poucas são as intervenções em relação ao ensino superior.

---

<sup>114</sup> Há relatos também de escravidão de indígenas com o envolvimento de funcionários do governo federal, entre outros relatos que revelam um Estado violento e ao mesmo tempo omissivo. Os documentos podem ser acessados em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1.html>.

<sup>115</sup> A demanda por uma escola indígena por parte dos indígenas se relaciona com a possibilidade de promoverem suas identidades culturais como um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, garantiu, através de seu artigo n. 78, o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa na modalidade bilíngue e intercultural visando à recuperação de suas memórias históricas, línguas, ciências e acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Em 1998, o MEC publica o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), considerando as seguintes características para as escolas indígenas: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. No ano seguinte, 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena determinando a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas.

A partir da década de 2000, ocorreu uma síntese das conquistas presentes nos documentos anteriores com a promulgação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 10.172 de 2001, que estabeleceu diretrizes, objetivos e metas da educação escolar, inclusive a indígena, a serem observados pela União, Estados e municípios ao longo de um período de 10 anos. Dentre as diretrizes, objetivos e metas reservadas à educação escolar indígena, temos a garantia da utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; da escola diferenciada; a autonomia das escolas indígenas; o reconhecimento do magistério indígena, entre outros.

Em relação ao ensino superior, começaram a surgir iniciativas do tipo parceria público-privado (PPP) para a garantia do acesso dos indígenas a esse nível de estudos. Um exemplo foi o projeto *Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil* desenvolvido pelo Laced/DA/Museu Nacional com financiamento da Fundação Ford, projeto esse que vigorou de 2004 a 2010.

Considero um dos esforços mais importantes para a autonomia dos povos indígenas sobre os processos de escolarização, a promulgação do Decreto Presidencial nº 6.861, de 2009, que define a estrutura do sistema educacional indígena no país e determina a participação das comunidades indígenas na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, necessidades e especificidades<sup>116</sup>. A participação das comunidades indígenas na organização dos

---

<sup>116</sup> A atuação dos indígenas na construção das políticas educacionais estava sinalizada também no artigo n. 79 da LDB (BRASIL, 1996) com a afirmação de que os programas deveriam ser planejados com a participação das comunidades indígenas.

sistemas de ensino colocou novas necessidades e demandas frente ao Estado. Uma das questões diz respeito à capacitação dos indígenas para além da educação básica<sup>117</sup>.

A ausência de indígenas habilitados para trabalhar como professores começou inviabilizar as atividades em muitas escolas indígenas, prejudicando os processos educativos formais conduzidos nas comunidades. Com isso, o movimento indígena começou a pressionar o Estado para políticas mais efetivas de acesso e permanência dos indígenas no ensino superior. Em 2011 é sancionada a Lei nº 12.416, com o seguinte parágrafo único,

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Após três anos da promulgação da lei, documentos mais específicos começam a ser elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio* (BRASIL, 2015)<sup>118</sup>, que objetiva orientar o processo de formação de professores indígenas, entre outras questões, em um trabalho conjunto entre instituições e sujeitos que promove processos educativos formais e não-formais, conforme disposto nos seguintes parágrafos,

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola, bem como, VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (BRASIL, 2015).

Contudo, foi com a Lei de Cotas n. 12.711/2012 e seus desdobramentos que tivemos resultados mais positivos em relação ao número de indígenas em instituições de ensino superior no Brasil. Essa lei obriga que instituições de ensino

---

<sup>117</sup> Políticas de promoção de acesso ao ensino superior foram fundamentais em países como México, Equador e Peru para a constituição do significativo quadro de intelectuais indígenas que possuem na atualidade.

<sup>118</sup> Essas Diretrizes serão instituídas no ano seguinte com a Resolução CNE/CP nº 1/2015 *objetivando* “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015).

superior federais reservem vagas para estudantes de escola pública e, dentro de suas subdivisões, há a categoria por etnia (pretos, pardos e indígenas).

Para além das cotas, muitas universidades têm desenvolvido vestibulares específicos para os indígenas como o *Vestibular para os Povos Indígenas* do Estado do Pará, que congrega a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e as estaduais de Maringá (UEM), Londrina (UEL), Ponta Grossa (UEPG), Oeste do Paraná (UNIOESTE), Centro-Oeste (Unicentro), do Paraná (UNESPAR) e do Norte do Paraná (UENP), o *Vestibular para Indígenas* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o *Vestibular Indígena* da Unicamp que, para o ano de 2020, ofertou 96 vagas, entre outras iniciativas<sup>119</sup>. No que se refere à pós-graduação, recentemente a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) foi pioneira no país a abrir vagas para pós-graduação em educação escolar indígena.

Nos últimos anos, nota-se que a presença de indígenas no ensino superior tem crescido significativamente. Segundo dados do Censo da Educação Superior analisados pela equipe do Quero Bolsa<sup>120</sup> que traz levantamentos de 2010 a 2016 sobre o perfil do estudante indígena que ingressa no ensino superior brasileiro, desde 2010 houve um aumento de 842% no número de estudantes indígenas nos cursos de graduação, passando de 2.723 para 25.670 alunos<sup>121</sup>. Com maioria de mulheres indígenas, os cursos escolhidos refletem a necessidade da inserção de indígenas nas áreas do Direito, curso mais procurado, e, em seguida, por Pedagogia e Enfermagem.

As políticas públicas impactaram significativamente o número de professores indígenas. São 9.100 professores indígenas em 2.517 escolas em aldeias, onde estudam 178.345 alunos de diferentes povos. Contudo, é preciso problematizar esse processo e ser honesto em relação a seu efetivo alcance (LUCIANO, 2006).

Sabemos que a institucionalização das demandas dos movimentos sociais nem sempre visa aos interesses dos demandantes, podendo, inclusive, atuar muitas vezes mais como um mecanismo de controle do que de promoção de direitos, pois, “[...] a lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma

---

<sup>119</sup> Estas instituições também possuem provas específicas para os indígenas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade de Brasília (UnB).

<sup>120</sup> Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/participacao-indigena-no-ensino-superior-aumenta-mais-de-500-em-seis-anos-mulheres-sao-a-maioria>. Acesso em 09 de julho de 2019.

<sup>121</sup> O Ministério da Educação (MEC) possui o Programa Bolsa Permanência, destinado a estudantes universitários que não têm condições financeiras. Para os indígenas, o valor do auxílio estudantil é de R\$ 900 e pode ser solicitado por quem estuda em instituições públicas ou privadas.



classe dominante representa-se a si mesma a ordem social” (CUNHA, 1992, p. 2). Assim, embora a escola indígena seja uma demanda de muitos povos dentro e fora do país, há uma distância considerável entre a letra da legislação e sua concretização (LUCIANO, 2006).

A infraestrutura escolar nas aldeias é, sobretudo em regiões mais isoladas, extremamente precária. O transporte dos indígenas para a escola nem sempre está garantido. Os salários dos professores são baixos e a ausência de reconhecimento e valorização das escolas em atividade são alguns dos motivos que ajudam a explicar altos índices de evasão escolar por parte dos indígenas. No que se refere ao ensino superior, são necessárias muitas outras políticas que ampliem o acesso e a permanência estudantil. Os principais desafios que enfrentam são o preconceito, questões econômicas e a barreira da língua. O interesse em buscar qualificação através do ensino superior atende, nesse sentido, à luta por maior participação e representação nas instituições que compõem o aparelho estatal. Esse interesse também deve ser entendido como uma estratégia política de compreensão e contenção de medidas autoritárias do Estado em relação aos indígenas.

Acredito que a problemática da educação escolar indígena joga novas luzes sobre a compreensão da questão que fomentou essa breve análise, a saber, que, embora o número de indígenas no ensino superior tenha aumentado no país, isso parece não implicar um número significativo de intelectuais indígenas presentes no ambiente acadêmico brasileiro. Ainda sem especificar o que entendemos por intelectual indígena, o que será realizado no próximo subitem, o fato de muitos no país reproduzirem os instrumentais teóricos da ciência tradicional em seus exercícios reflexivos, como em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), parece ser resultante de anos de um modelo de educação que, ao priorizar os “saberes historicamente construídos”, disseminou uma concepção limitada de conhecimento que exclui saberes dissonantes como são os saberes indígenas.

A desvalorização dos saberes indígenas na história do Brasil tem na instituição escolar tradicional um dos seus principais pilares<sup>122</sup>. Tem início na educação infantil e fundamental com livros didáticos obsoletos que registram indígenas apenas em situação de aldeamento e que desconsideram, por exemplo, a

---

<sup>122</sup> A promulgação das Leis Federais n. 10.639/03 e n. 10.645/08 trouxeram avanços significativos na valorização das culturas afro-brasileira e indígena, entretanto, são necessárias mais ações de ordem prática para uma efetiva mudança.

existência de indígenas em contextos urbanos; passa pelo ensino médio, por meio de conteúdos de história e geografia que alimentam um imaginário colonial e uma perspectiva folclórica sobre os povos indígenas e culmina no ensino superior, no qual os conhecimentos indígenas, quando considerados, são tomados como mera curiosidade etnográfica sem colocar em xeque a própria natureza do conhecimento científico ali produzido. Outro fator importante a ser destacado é a dificuldade de acesso e permanência de indígenas nesse nível de ensino. Os processos seletivos para ingresso na graduação e pós-graduação são ainda mais rigorosos para os indígenas que, além da língua materna, devem dominar no mínimo a língua portuguesa, no caso da graduação, e inglesa, na pós-graduação. Barreto (2016), por exemplo, relata que, durante seu mestrado no PPGAS/UFAM, precisou fazer três provas para poder passar na prova de língua estrangeira. “Isso criou um desconforto no colegiado [...] para alguns professores, era um problema sério, e, portanto, eu deveria ser excluído do curso” (BARRETO, 2016, p. 41).

Todas as questões levantadas até aqui têm, a meu ver, profundas implicações na formação de um campo intelectual indígena no país. Os movimentos indígenas, porém, estão atentos a essas situações e têm cada vez mais direcionado esforços para efetivar seus direitos duramente conquistados.

Apresento seguir algumas definições possíveis para a categoria intelectual indígena e as nuances e especificidades da produção intelectual indígena em alguns países do continente americano.

## 2.4 A emergência de intelectuais indígenas no continente americano

A existência de intelectuais indígenas é uma constante de longa data (RAPPAPORT, 2007; DE LA CADENA, 2015). Vargas (2018) alude ao termo “recente” utilizado por alguns autores para caracterizar indígenas com formação de nível superior e que mantêm compromissos com suas coletividades de origem. Zapata (2007) descreve os intelectuais indígenas nos tempos atuais como consequência da integração conflitiva dos povos indígenas às sociedades nacionais por meio dos projetos da modernização socioeconômica que despontaram nas primeiras décadas do século XX. Essa geração de intelectuais indígenas representa um ciclo amplo de fortalecimento dos movimentos indígenas que vai da Segunda

Reunião de Barbados, em 1977<sup>123</sup>, às rebeliões e levantes indígenas, na década de 1990, mais especificamente, no Equador e México. Incluo na consideração de Zapata uma multiplicidade de movimentos em escala micropolítica (SCOTT, 1986), a exemplo da constituição de guardas indígenas entre os *Nasa*, no norte da Colômbia (CHAVES, AARTS; BOMMEL, 2020), e os *Ticuna*, do Alto rio Solimões (JUSTAMAND, 2017), na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru; das *mingas* (trabalho coletivo) comunitárias territoriais entre diferentes povos no Equador (TRUJILLO *et al.*, 2018), das rádios e *sites* indígenas (PAPPIANI, 2012), entre outros.

Para Arturo Arias (2012, p. 7), a emergência de um vasto número de obras literárias produzidas por autores/as indígenas põe fim ao império dos “*indigenismos criollos y mestizos, sino también constituye la literatura en un territorio de agenciamiento indígena en el contexto contemporáneo de América Latina*”. Essas representações literárias estabelecem registros alternativos e diferenciados da discursividade das sociedades não-indígenas. Compreendidas como projetos epistêmicos, linguísticos, estéticos e políticos, esse processo representa “*el fenómeno cultural más importante que ha ocurrido en la producción simbólica del continente*” (ARIAS, 2012, p.7). Nesse campo literário, as subjetividades indígenas são reconfiguradas e se questiona “*la hegemonía de “literaturas nacionales” circunscritas al imaginario de la población hegemónica criollo-mestiza de los Estados naciones dominante*” (ARIAS, 2012, p. 7). Ainda de acordo com Arias (2012, p. 7), a luta pela restituição das autonomias territoriais indígenas em nível social e político “*se anticipa en el terreno de la literatura escrita*”<sup>124</sup>.

Sabendo que a narrativa científica é a principal forma de compreensão de mundo dos não-indígenas, pelo menos é isso que se pretende ao operar a divisão

<sup>123</sup> Na primeira reunião, em 1971, o evento era restrito a antropólogos preocupados com a problemática indígena e esteve focado exclusivamente na América do Sul andina. As derivações mais significativas dessa reunião foram a produção da Declaração de Barbados, consciência do nível da opinião pública sobre a situação dos povos indígenas marginalizados e a resposta de organizações indígenas latino-americanas, que levou ao encontro de Barbados II. Em 1977, foram os representantes das organizações indígenas que marcaram presença e a tarefa então foi orientada para problemas de estratégias e ações possíveis.

<sup>124</sup> De la Cadena (2015) demonstra, a esse respeito, no caso dos Andes peruano, a importância e antiguidade da literatura indígena como arma de luta para os povos indígenas<sup>124</sup> em seu trabalho etnográfico sobre as histórias de vida de Mariano e Nazário Turpo, *yachaq* (sabedores) e *ranakuna* (termo *quéchua* para pessoas) amplamente reconhecidos em Cusco e em outros lugares do *país* e do mundo. Entendo, no entanto, que as literaturas indígenas foram escritas, pela primeira vez, em diversos outros materiais. Por exemplo, pinturas corporais e tecidos, traços em cerâmicas e cestarias, entre outros. Miguel Rocha (2010; 2012) argumenta que símbolos, letras ou sinais escritos quase sempre foram complementos e não necessariamente substitutos para a palavra oral.

entre ciência e senso comum, e que é por meio dela, inclusive, que vastos estudos sobre os povos indígenas ganharam visibilidade, muitos indígenas viram no domínio e controle das ferramentas mobilizadas pelos não-indígenas e na construção e sistematização de conhecimentos um importante lugar para estar, dialogar e ampliar a própria concepção de conhecimento que os transportou a uma condição de irracional e animalizada.

Cusicanqui (2010) observa em uma crítica direcionada aos pensadores da linhagem dos estudos culturais e os multiculturalistas, que o indígena contemporâneo não é um ser híbrido, resultado da mistura de culturas diferentes. É, antes, um ser *ch'ixi*<sup>125</sup>, a coexistência paralela de múltiplas diferenças culturais “*que no se funden, sino que antagonizan o complementan*” (CUSICANQUI, 2010, p. 70). Cada uma delas se “*reproduce a si misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa*” (CUSICANQUI, 2010, p. 71)<sup>126</sup>. Tomemos um exemplo da literatura indígena norte-americana para tentar ilustrar essa noção.

A novela *House Made of Dawn* (Casa Feita de Alvorada), publicada em 1968, pelo escritor Navarre Scott Momaday<sup>127</sup>, e ganhadora, em 1969, do *Premio Pulitzer*, no gênero literatura de ficção<sup>128</sup>, narra a história de um jovem indígena *Tano*, Abel, que regressa ao seu povoado, *Walatowa*, no Novo México, após ter cumprido o serviço militar. Ao regressar, descobre ter entrado em um inferno situado entre duas culturas, a saber, o mundo de seu avô, Francisco, e de seus antepassados, e o mundo urbano das cidades dos Estados Unidos do pós Segunda Guerra Mundial. O primeiro desses mundos, apesar de pobre, é ditado pelo ritmo temporal, um lugar de

<sup>125</sup> A categoria *ch'ixi*, de origem *Aymara*, é utilizada por Cusicanqui (2010) para caracterizar a si própria como indígena mestiça na Bolívia. Remonta à concepção *aymara* de que uma coisa é e não é ao mesmo tempo. Em termos de lógica aristotélica, corresponderia à noção de terceiro incluído. Em palavras suas, “*um color gris ch'ixi es blanco y no blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario. La piedra ch'ixi, por ello, esconde en su seno animales míticos como la serpiente, el lagarto, las rañas o el sapo, animales ch'ixi que pertenecen a tempos inmemoriales, a jaya mara, aymara. Tiempos de indiferenciación, cuando los animales hablaban con los humanos. La potencia de lo indiferenciado es que conjuga los opuestos*” (CUSICANQUI, 2010, p. 69).

<sup>126</sup> De acordo com Cusicanqui (2010, p. 71), a metáfora da hibridez defende que podemos “*‘entrar y salir de la modernidade’ como si se tratara de una cancha o de un teatro, no de una construcción – objetiva y subjetiva a la vez – de hábitos y gestos, de modos de interacción y de ideas sobre el mundo*”.

<sup>127</sup> Navarre Scott Momaday é escritor, poeta e romancista da etnia *Kiowa* nos Estados Unidos.

<sup>128</sup> A primeira novela escrita por um nativo norte-americano é *The Life and Adventures of Joaquin Murieta, the Celebrated California Bandit*, publicada em 1854 por John Rollin Ridge (*Cherokee*), o Pássaro Amarelo. Outras obras importantes deste período são: *The Life, History and Travels of Kah-ga-gahbown*, publicada em 1874 por George Copway (*Ojibwa*); *Queen of the Woods*, publicada por Simin Pokagon (*Potaqotomi*), em 1899, entre outros.

tradições e cerimônias que remontam a milhares de anos. O outro é o lugar da abundância material ditada pelo ritmo do trabalho produtivo. A promessa de enriquecimento na cidade grande coloca Abel diante de uma difícil escolha. Ir para Los Angeles e se distanciar de seu povo ou permanecer ali e assumir o lugar a ele reservado pelas tradições. A escolha de Abel o conduzirá a uma vida cheia de desgostos e desesperos na cidade e a necessidade de elaborar para si mesmo uma dupla consciência para poder viver nela (HADEEN & NÚÑEZ, 2011). Com essa novela, Momaday traduzia a realidade vivida por milhares de indígenas norte-americanos e de outros ao redor do mundo. A obra de Momaday abriu espaço para dezenas de outras novelas produzidas por diferentes escritores nativos<sup>129</sup>. Alguns exemplos são *Winter the Blood* (Inverno no Sangue), de 1974, do escritor indígena Blackfeet James Welch; *Ceremony* (Cerimônia), de 1977, da indígena Laguna Leslie Silko; *Love Medicine* (Medicina do amor), de 1984, da indígena Ojibwa Louise Erdrich, entre outros (HADEEN & NÚÑEZ, 2011). Esses pensadores nativos deram origem ao que viria ser chamado de Renascimento Nativo Americano (HADEEN & NÚÑEZ, 2011).

A temática central da obra de Momaday e das outras acima citadas é a relação complexa e contraditória, na qual não há possibilidade de síntese, mas sim de luta permanente entre os opostos (CUSICANQUI, 2010), entre a modernidade capitalista e a memória das tradições dos indígenas contemporâneos e as sequelas trazidas por séculos de dominação colonialista. Nelas se mesclam elementos mágicos procedentes da tradição oral indígena, relatos autobiográficos e outras informações contextualizadas que são utilizadas para analisar a condição humana. Essa condição se apresenta através da imagem da conexão física entre o mito, a comunidade nativa e o mundo do invasor branco.

Muitos desses elementos estão presentes nas produções dos intelectuais indígenas com os quais procurei dialogar. A construção de novos modelos científicos, tomando como problemática central a crítica dos modelos científicos tradicionais e da permanência de estruturas coloniais de dominação no interior das sociedades modernas, é o principal objetivo desses trabalhos.

---

<sup>129</sup> Do final da década de 1850 até o aparecimento das obras de Momaday, o interesse do público norte-americano pela temática da escravidão se esvaneceu e os escritores indígenas, ainda conscientes de sua identidade étnica, tiveram que se adaptar aos requisitos impostos pelos abolicionistas brancos para que pudessem transmitir suas histórias e experiências. Após esse longo período, as narrativas de autores indígenas sobre temáticas indígenas adquiriram uma considerável relevância no cenário literário norte-americano.

A descolonização das estruturas do pensamento científico moderno/ocidental e a construção de sociedades nas quais as diferenças não sejam suporte de desigualdades concentram a atenção desses(as) autores indígenas. Essa perspectiva conduz a uma nova discussão epistemológica que se desdobra em novas estruturas de interpretação distantes da clássica e hegemônica dinâmica colonizador-colonizado (MIGNOLO, 2006). Para Zapata (2008, p. 15), os intelectuais indígenas, tanto lideranças, como pesquisadores, se *“incorporaron a este debate en un período reciente, hecho que coincide con el surgimiento de organizaciones y movimientos sociales de corte etnicista a mediados de los años setenta”*.

Santos (2010, p. 36) observa que a atuação de pensadores nativos no cenário contemporâneo tem ressignificado a realidade dos povos indígenas e trazido para o campo acadêmico novas problemáticas dignas de interesse teórico. Entre os diferentes debates em entorno do tema, um dos mais controversos diz respeito à própria concepção de “intelectualidade indígena”. Não há consenso sobre a utilização da expressão intelectual, tanto no meio acadêmico, como entre os próprios indígenas.

Irma Velázquez (*apud* TAPIA, 2014, p. 194), diretora executiva de mecanismos de apoio aos povos indígenas da Guatemala, adverte sobre a complexidade em se definir o que é um intelectual indígena *“porque los pueblos indígenas son tan diversos y poseen entornos que son muchas veces opuestos unos de otros”* e aponta para a militância como uma das características mais importantes no amparo do trabalho desses sujeitos:

*un intelectual indígena, mujer u hombre, debe sobre todo estar conectado a elementos como su historia larga y corta, porque esta le dará las bases de sus luchas y de sus argumentos que le servirán para enfrentar los factores, actores y elementos externos con los que deberá negociar y maniobrar sus derechos. Un intelectual indígena sin historia no puede pelear por sus demandas, ni hacer valer sus derechos (VELASQUEZ *apud* TAPIA, 2014, p. 194)*

Elisa Loncón (*apud* TAPIA, 2014, p. 195) rejeita o termo intelectual e adota o termo *mapuche* orgânico para referir aos *“mapuche que piensan, reflexionan, escriben, producen pero también viven como cualquier otro mapuche, trabajan la tierra; algunos hablan su lengua”*. De acordo com ela, o emprego do termo

intelectual pode muitas vezes confundir a atuação desses atores políticos comunitários com a de uma elite indígena letrada já desconectada de seu povo.

Acredito que o fato de muitos indígenas se descreverem e/ou utilizarem a categoria intelectual indígena tem relação com a necessidade de demarcação de um espaço dentro do campo científico. Essa mesma linha de raciocínio foi utilizada pelos movimentos indígenas na década de 1970 ao entrarem em acordo sobre a adoção da categoria indígena, cuja origem remonta ao processo da Conquista da América pelas coroas europeias.

Por intelectual indígena entendo, conforme propõe Zapata (2008), sujeitos de procedência indígena, ou seja, que se autoidentificam como indígenas e que são identificados por suas comunidades como tal, cuja produção intelectual relaciona-se ao compromisso com seus coletivos de origem e que “*reconocen el peso de las circunstancias históricas en su obra y se constituyen como sujetos intelectuales en torno a ellas*” (ZAPATA, 2008, p. 116).

*Un sujeto complejo en términos sociales y culturales, que sin embargo optó en un momento de su vida por una identidad étnica y por un proyecto histórico de liberación al cual busca contribuir desde la escritura. Estas características me llevan a entender al intelectual indígena como el producto de un complejo entramado cultural, histórico y político, cuya principal característica es la de ser, precisamente, un intelectual situado que reconoce su contexto, define intereses y toma posición frente al objeto analizado. Una posición que no está libre de tensiones, sobre todo en el caso de aquellos que formulan sus discursos desde disciplinas que apelan - velada o abiertamente- a la objetividad y al rigor científico (ZAPATA, 2008, p. 117).*

A complexidade vivenciada pelos intelectuais indígenas procede do fato de serem oriundos dos setores indígenas inseridos na vida urbana moderna, principalmente devido a uma estadia prolongada nas cidades. Há, por exemplo, o caso daqueles que nasceram em ambiente urbano e os que nele se encontram devido a seu acesso aos centros de educação superior. Como os personagens das novelas de Momaday, vivem na fronteira entre dois mundos distintos e contraditórios. Contudo, são nesses espaços que se constroem como sujeitos que se propõem a teorizar sobre as diferenças culturais e a reivindicar a autonomia dos povos indígenas.

De acordo com Zapata (2007, p. 10), no caso específico da América Latina, a emergência de antropólogos, historiadores, sociólogos, escritores e poetas indígenas tem como ponto de partida o compromisso de pertencimento a um povo originário e, de maneira mais ampla, a um coletivo continental que compartilha experiências similares de resistência à dominação colonial. A produção desses intelectuais coloca em manifesto um dos níveis ao qual chegou esta resistência, visto que foi através da ideologia dominante que se inculcou no conjunto das sociedades modernas a inferioridade do ser indígena. Desse modo, Zapata acredita que a importância dos intelectuais indígenas se radica no potencial que possuem para enfrentar as verdades disseminadas pelo pensamento ocidental em seus próprios termos. A existência desses personagens reverte a uma longa tradição de produção de conhecimentos que os relegou a posições menores. Não se trata mais do indígena cuja voz só é audível por meio de vozes não-indígenas, mas de indígenas capazes de nomearem-se a si próprios e de recompilarem e analisarem materiais de forma a construir um retrato próprio de seus coletivos de pertencimento. Nesse sentido, são ao mesmo tempo narradores e atores políticos.

Álvaro Bello Maldonado (2004) distingue dois tipos de intelectuais indígenas, a saber, tradicionais e contemporâneos. Não se trata, contudo, de uma distinção tipológica, mas de uma caracterização do processo de desenvolvimento desses intelectuais ao longo da história. No primeiro se encontram os indígenas letrados, cuja produção intelectual se deu à margem das academias e, no segundo, os indígenas que se atreveram a ingressar e a disputar espaço nos ambientes acadêmicos. Zapata (2013) argumenta em sentido semelhante ao se referir aos intelectuais indígenas contemporâneos – em um estudo comparativo entre os contextos equatoriano, boliviano e chileno – como forma emergente de agência social emancipatória e como produtores de um tipo particular de escritura fruto do processo de formação disciplinar pelo qual passaram em instituições de educação de nível superior. Com base nisso, distingue três modalidades de intelectuais indígenas, quais sejam: a) liderança, que exerce ação direta nas organizações e movimentos políticos indígenas; b) indígenas que colocam o acesso ao ensino superior ao serviço do coletivo e c) indígenas que constroem representações a partir de uma determinada área de conhecimento, quase sempre nas humanidades e Ciências Sociais, procurando manter uma distância crítica tanto das representações acadêmicas tradicionais, como dos próprios movimentos e organizações indígenas.



Zapata atenta para a importância de se compreender o processo histórico de emergência dessas personagens, suas qualidades e modos de articulação com os movimentos indígenas.

Pedro Canales Tapia (2014, p. 51) postula a existência de um vínculo direto entre a conjuntura social e política, o protagonismo dos movimentos indígenas regionais e o debate em gestação entre a intelectualidade indígena contemporânea. Considera-os como suporte dialógico e informacional no processo de visibilização permanente e em plena conjunção com os movimentos e povos indígenas no contexto do mundo globalizado. Nesse sentido, são tributários de décadas de discussões, debates e fóruns que tiveram lugar no interior dos movimentos e das comunidades indígenas.

Utilizo aqui essa categoria limitada aos autores(as) indígenas cuja produção intelectual se situa no campo das Ciências Humanas e em um recorte temporal que, com algumas exceções, parte da década de 1970 aos dias atuais.

Formados cultural e intelectualmente na fronteira entre dois mundos distintos, muitas vezes, contraditórios, a saber, o urbano-industrial e o comunitário-indígena (CUSICANQUI, 2010; 2018), identifico como intelectuais indígenas aqueles que reivindicam para seus trabalhos o *status* de conhecimento científico e que mantêm permanente conexão com seus povos<sup>130</sup>. Cabe ressaltar, porém, que essa categoria é, muitas vezes, utilizada para caracterizar autores indígenas que se situam no campo das artes, como é a literatura e a poesia<sup>131</sup>. A textualidade produzida desde projetos de resistência ao discurso colonizador no seio de sociedades hegemônicas é o que permite a extensão do conceito para fora dos campos estritamente científicos.

Na América Latina, os intelectuais indígenas começam a ganhar visibilidade à medida que o movimento indígena se fortaleceu como organização política dentro dos Estados nacionais. Em âmbito acadêmico, começou a ganhar corpo e espaços nos debates a partir do final da década de 1970, em decorrência do predomínio de ideologias progressistas que tiveram enorme alcance nas produções nacionais, como a marxista e outras discutidas no primeiro capítulo. Esse processo foi potencializado na década de 1980, em meio à aplicação do modelo neoliberal na

---

<sup>130</sup> Os trabalhos desenvolvidos por autores indígenas no Peru na década de 1930 em torno da revista *Amauta*, dirigida por José Carlos Mariátegui, apesar de se adequarem aos dois aspectos, não mantinham um diálogo constante com os movimentos indígenas.

<sup>131</sup> Destacamos, nessa área, no Brasil, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku.

economia de vários países e à reestruturação dos Estados em processos de redemocratização ou acirramento das ditaduras, como é o caso do Chile. De modo geral, os estudos dos intelectuais indígenas latino-americanos na década de 1980 refletiram a necessidade de um resgate da memória histórica dos povos indígenas por meio do esforço de sistematização das línguas indígenas.

Os *Mapuche*, por exemplo, protagonizaram, em meio à ditadura de Pinochet, no Chile (1973-1990), uma série de estudos sobre a questão indígena que resultaram em publicações importantíssimas ainda atualmente. Exemplos são *El alfabeto mapuche* (1982), de Anselmo Raquileo, que trouxe novos elementos para a sistematização do idioma *Mapuche*, o *mapudugun*; *Consideraciones lingüísticas en torno al grafemario uniforme para el mapudugun*, por Maria Catrileo, publicado em 1984; *Influencia de la cultura occidental en la desaparición de la lengua aymara en el norte de Chile*, de Pedro Humire, publicado em 1986, que expõe a situação da língua *Aymara* no norte do país, entre outros.

Trabalhos realizados em outros países na década de 1980 também contribuíram para a visibilidade dos intelectuais indígenas. Alguns exemplos são *La escritura contemporánea del zapoteca del Istmo* (1983), do mexicano Víctor de la Cruz; *Experiencias de Educación Bilingüe de América* (1984), do peruano Luis Macas e *La masacre de Jesús de Machaca* (1986), do boliviano Roberto Choque Canqui. Somam-se ainda a esses trabalhos as produções desenvolvidas pelo *Taller Cultural Causanacunchic* (TCC), no Equador, e pelo *Taller de Historia Oral Andina* (THOA na Bolívia).

A década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento do modelo neoliberal na América Latina e pela emergência de novos agentes nos movimentos sociais. A redução drástica de direitos sociais e o aumento da pobreza impactou diretamente os povos indígenas da região fazendo-os questionar a natureza do Estado e o seu real papel na garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas. Assim, o foco dos intelectuais indígenas na década de 1990 foram questões relativas às sociedades multiétnicas, propostas e experiências de autonomia dentro dos Estados nacionais, entre outros assuntos. Conforme argumenta Hugo Achugar (2016, p. 162), “a emergência de novos atores sociais permite supor a necessidade [...] de reconstruir uma história própria esquecida pelo discurso da comunidade hegemônica”.

Para Nahuelpán (2013), as políticas coloniais de silenciamento, sequestro e destruição das vozes, experiências e memórias dos povos colonizados são, contudo, contraditórias, respondidas e resistidas. Para os “condenados de la memoria”, ocupar um lugar na história não envolve apenas “*un posicionamiento como “sujetos” en o del pasado, sino ante todo, la recuperación de sus agencias (conciencias y prácticas históricas) en el tiempo y en el espacio*” (NAHUELPAÁN, 2013, p. 24-25), Por esse motivo, argumenta o autor, no caso *Mapuche*, no esforço por construir uma “contrahistoria”,

*que remarque la pre-existencia al colonialismo hispano y chilenoargentino, en nuestro propósito político de buscar unidad para nutrir nuestra demanda por autonomía y libredeterminación, también hemos ignorado procesos e identidades mapuche que no “encajan” con la representación del pasado y presente que deseamos construir y movilizar. [...] Una narrativa que se concentra preferentemente en aquellas historias que se desarrollan en las comunidades, concebidas como focos de “tradición” y preservación de una “cultura mapuche”. [...] En esta contrahistoria, la política mapuche es definida como aquellas acciones visibles, que confrontan o negocian con el Estado o como aquellas experiencias que giran en su órbita, de modo que las diversas modalidades cotidianas que despliegan las identidades mapuche para hacer frente a las jerarquías socio-raciales colonialmente estructuradas, esos “otros” movimientos mapuche, son vaciados de su contenido político, condenados al silencio, al olvido o posicionados en un lugar secundario en relación a las “grandes” historias y “personajes” mapuche (NAHUELPAÁN, 2013, p. 23)*

Nahuelpán (2013, p.13-14) propõe situar a discussão teórico-política nos diversos espaços cotidianos como interações sociais e intersubjetivas fomentadoras de experiências sociais, modos de sobrevivência, resiliência e resistências. Esses espaços cotidianos de interações e experiências constituintes das histórias familiares, das heterogêneas e contraditórias identidades *Mapuche*, perdem-se através das narrativas históricas oficiais e indigenistas.

São trabalhos representativos das preocupações dos intelectuais indígenas *Mapuche*, na década de 1990, as reflexões centradas na relação do povo *mapuche* com o Estado chileno promovidas pelo *Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen (CEDM-Liwen)*. Entre elas estão: *La universidad y los pueblos indígenas, mito y realidad*, de Cornelio Chipana (1997); *Amulepe tayiñ mogen: que nuestra vida continue*, de María Teresa Panchillo (1999); *El retorno al país mapuche*, de José Ankañ y Margarita Calfío (1999), entre muitas outros.

Creio que o marco mais expressivo na produção intelectual indígena dessa década sejam os textos, informes e documentos do EZLN, pela originalidade em combinar, ao mesmo tempo, ações práticas de luta e reflexões teóricas. Refinadas análises sobre o capitalismo em sua versão neoliberal, defesas histórico-filosóficas do princípio de autonomia, do direito social à terra, do princípio de igualdade entre homens e mulheres na organização do movimento, entre outras, contribuíram significativamente para um novo modo de as academias olharem para os intelectuais indígenas. Os trabalhos coordenados por Raquel Gutiérrez Aguilar<sup>132</sup>, no seminário permanente “*Entramados comunitarios y formas de lo político*”, na *Universidad de Puebla*, e por Gustavo Esteva<sup>133</sup>, na *Unitierra-Oaxaca*, ambos no México, são bons exemplos da influência intelectual dos zapatistas.

A partir da década de 2000, temos, em muitos países, um maior reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos políticos, fato que tem motivado o interesse de muitos deles por ocupar cargos em instâncias governamentais via processos eleitorais, a exemplo do indígena Aymara, do ex-presidente deposto da Bolívia Evo Morales e da deputada federal brasileira Joenia Wapichana<sup>134</sup>.

A busca por representação e participação nas instâncias decisórias no interior do aparelho de Estado trouxe para o debate reflexões sobre a própria estrutura do Estado enquanto instituição organizadora da sociedade. Muitos intelectuais indígenas passarão a associar a situação de empobrecimento de suas comunidades com processos conjunturais externos, como a política de mercado que perpetua desigualdades, a globalização como processo social e histórico acompanhado de políticas de desenvolvimento seletivas, entre outros, que trouxeram para o debate as resistências indígenas frente a esses processos e a demanda de construção de um Estado pluricultural e multiétnico. Um exemplo é o texto *Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004 - ¿Las fronteras indígenas de la globalización?*, publicado em 2006 por Victor Toledo Llancaqueo, denunciando inúmeros conflitos etnopolíticos desencadeados pela adoção de medidas econômicas em favor do *status quo*.

Para além da crítica teórica, alguns intelectuais indígenas trouxeram também propostas mais radicalizadas de transformação social, como é o caso de Ayar

---

<sup>132</sup> Sobre o autor ver: <https://horizontescomunitarios.wordpress.com/raquel-gutierrez/>.

<sup>133</sup> Sobre o autor ver: <http://gustavo-esteva.blogspot.com/>.

<sup>134</sup> Joenia Wapichana é a segunda indígena no Congresso Federal. Antes dela veio o líder Xavante Mário Juruna, que foi congressista de 1983 a 1986.

Quispe, em *Los Tupakataristas Revolucionarios* (2004), no qual descreve e analisa sua experiência no Exército Guerrilheiro Túpac Katari, e em *Organización y proyecto político de la rebelión indígena aymara-quechua* (2001), no qual reflete sobre a história de luta de seu pai Felipe Quispe Huanca, reconhecida liderança do movimento indígena *Pachakuti*.

Houve também um aumento significativo de estudos sobre a questão indígena em todo o mundo conduzidas por não-indígenas. Situação exemplar nesse sentido foi a organização do *I Congreso de Historia Mapuche*, na Alemanha, em 2002.

A questão da língua mantém-se como um tema de grande preocupação dos intelectuais indígenas. São obras representativas deste esforço: *Gramática descriptiva de la lengua aymara* (2001), de Felipe Huayhua; *Introducción general a la lengua aymara* (2002), de Elias Ticona e Pedro García; *El despertar de nuestra lengua* (2002), de Natalia Hernández. Entrando na década de 2010, temos os exemplos dos trabalhos de Hector Nahuelpan: *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (2012); *Machi Mongen Tani Santiago Warria New*, de José Llancaqueo (2014); *Malón. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2010*, de Fernando Pairican (2014), entre outros.

Acredito que reflexões como as dos intelectuais indígenas, cujas obras citamos, desempenharam um importante papel no desmonte do discurso científico hegemônico, que, ao impor uma só visão sobre a suposta totalidade do social, construiu uma ciência essencialista e uniformizadora do pensamento. Narrativas emancipadoras dentro do discurso científico devem considerar diversas fontes de saber, como das coletividades urbanas e rurais, bem como os conhecimentos dos povos indígenas, o que implica convocar outras agências no trabalho da construção dos saberes. Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade (CAJETE, 2000; DELORIA JR., 1975) pode trazer pistas ao tratamento da questão, uma vez que não se trata de combinar a ciência com o puro conhecimento empírico, mas de integrar o conhecimento acadêmico com outros sistemas de conhecimento complexos e sistematizados (AGRAWAL, 1995).

Reconhecer e articular distintas formas de saberes não deve passar por encontrar nos *outros* elementos *nossos*, mas de compreender o que no saber sistematizado dos *outros* pode nos auxiliar a construir críticas ao nosso próprio fazer científico – essa perspectiva será fundamental na compreensão da proposta de um

paradigma investigativo indígena que surge a partir da década de 1970, fora da América Latina, a qual analisarei no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO III - EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS COMO CRIAÇÃO, RESISTÊNCIA, APROPRIAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA.**

*Kom kiñe meu muten deumaley, pu anti, pu pilli, pu wanglen, pu che, ka pu mapu (Tudo é feito do mesmo, o sol, o espírito, as estrelas, a gente e a terra) Provérbio Mapuche.*

Conhecimentos indígenas não são categorias ocultas que esses povos possuem e que os estudiosos não-indígenas advogam o direito de “descobrir” e “interpretar”, mas uma forma diferente de análise intelectual. Definir no que consiste essa diferença, porém, não é tão simples quanto parece.

Como categoria analítica, a noção de “conhecimentos indígenas” adquiriu nas últimas décadas certa amplitude e não se limita apenas aos povos indígenas no sentido estrito do termo. É utilizada, por exemplo, para caracterizar coletivos marginalizados que habitam distintos Estados-nação subdesenvolvidos, como no caso dos imigrantes (AGRAWAL, 1995; 2002; WARREN, 1989; 1993) que persistem em cultivar seus modos de vida nos lugares em que se encontram. Seus diferentes sentidos estão em conformidade com os interesses de quem a define. Para o Banco Mundial (2000, p. 4), vários traços distinguem os conhecimentos indígenas de outras formas de conhecimento: “[...] são únicos para uma cultura e sociedade [...] estão embutidos em práticas comunitárias, instituições, relacionamentos e rituais”. Para essa instituição financeira, eles fornecem importantes “lições” para sua agenda de “desenvolvimento”, como “[...] a adoção de variedades modernas de feijão na Colômbia e Ruanda; distribuição de ajuda alimentar no Nepal; abolição da

circuncisão/mutilação feminina por mulheres de Malicounda no Senegal” (MUNDIAL, 2000, p. 3), entre outros exemplos<sup>135</sup>.

No que se refere especificamente aos povos indígenas<sup>136</sup>, a categoria também é empregada em sentidos distintos. Segundo Nakata (2002, p. 281), os conhecimentos indígenas estão frequentemente associados à noção de conhecimento tradicional, conhecimento local, de base comunitária, de pessoas indígenas, ecológicos, entre outros. O leque de definições é bem amplo para inventariá-lo aqui. Existe, no entanto, um intenso debate sobre se são ou não mais precisamente um subconjunto dos conhecimentos tidos como “tradicionais” (AGRAWAL, 2002).

A tese do caráter tradicional dos conhecimentos indígenas é reafirmada, por exemplo, por Warren (1991, p. 21), quando os compreende como “altamente personalizado[s] e centrado[s] na comunidade. Portanto, parece que o conhecimento indígena é específico da comunidade e tradicional por natureza”. Um mal entendido comum é que todos esses sentidos localizam os conhecimentos indígenas no tempo passado e os apresentam desencarnados das pessoas físicas e espirituais que os produziram quando, na realidade, as pessoas, comunidades, povos e nações indígenas veem seus conhecimentos como dinâmicos e contínuos (NAKATA, 2002). Não é que não sejam “tradicionais”, pois estão intimamente conectados à memória histórica, contudo deve-se compreender essa categoria em constante movimento de transformação e de invenção (SUNDER, 2007).

Glen Aikenhead & Masakata Ogawa (2007), dois estudiosos não-indígenas sensíveis aos conhecimentos indígenas, observam que o conhecimento como conceito substantivo não se traduz facilmente na maioria das línguas indígenas, baseadas em verbos. A expressão indígena correspondente seria algo como “modos de vida” ou “modos de ser”. Assim, quando falamos em conhecimentos indígenas, situamo-nos em uma epistemologia orientada para os substantivos. Nessa forma de ver o mundo, conhecimento é uma entidade “separada daquele/a que conhece” (AIKENHEAD & OGAWA, 2007, p. 547). É algo que “pode ser dado, acumulado,

---

<sup>135</sup> Para Nakata (2001) os conhecimentos indígenas são pensados cada vez mais como mercadorias ou algo que possa agregar valor de mercado. Portanto, não é por acaso que passaram a despertar os interesses de investidores.

<sup>136</sup> De acordo com Smith (2019, p. 18) a categoria “povos indígenas” surgiu na década de 1970 durante as lutas conduzidas pelo Movimento dos Índios Americanos e da Irmandade dos Índios Canadenses. Trata-se, sustenta, de uma expressão “que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povos do mundo colonizado [...]”. Tal expressão tem permitido que as vozes dos povos colonizados sejam expressas estrategicamente na arena internacional”.

depositado em papel e lápis e avaliado através de exames” (AIKENHEAD & OGAWA, 2007, p. 548), ao invés disso, para os povos indígenas, o “conhecimento e o conhecedor estão intimamente interconectados”. Como exemplo, citam o caso dos *Nehiyawak* (povo *Cree* das planícies do Canadá), para os quais o termo conhecimento se refere ao fato de que “um *Nehiyaw* (pessoas *Cree*) está em uma busca para se tornar mais sábio vivendo adequadamente em sua comunidade e na natureza” (AIKENHEAD & OGAWA, 2007, p. 553).

Para Agrawal (2002), a maioria dos estudiosos aceita atualmente que não há critérios simples ou universais que permitam separar de forma absoluta conhecimentos indígenas e conhecimentos ocidentais. O contato e intercâmbio entre diferentes culturas, por exemplo, entre as Américas e a Ásia, era um fato da vida desde milhares de anos. Conforme Abu-Lughod (1989), o que atualmente é classificado como conhecimento indígena mantém uma íntima interação com os conhecimentos ocidentais desde, pelo menos, o século XV.

Os conhecimentos indígenas são muito mais do que o oposto binário do conhecimento ocidental (AIKENHEAD & OGAWA, 2007). A distinção que faço entre conhecimentos indígenas e não-indígenas não é, portanto, definitiva. É apenas uma forma de demarcar diferenças em termos de privilégios e posições no interior da trama histórica colonial. Como conceito, os conhecimentos indígenas reafirmam a resiliência e a autossuficiência dos povos indígenas e destacam a importância de suas filosofias, memória histórica e processos educativos. De um ponto de vista científico, preenchem as lacunas éticas e de conhecimento da produção científica moderna-ocidental (BATTISTE, 2008, p. 5)<sup>137</sup>.

Tomando como foco de reflexão a produção teórica dos intelectuais indígenas neste capítulo e a proposição de um paradigma de pesquisa indígena, defino os conhecimentos indígenas como construções discursivas e como dispositivos intelectuais que, conectados à memória histórica de cada povo indígena e em constante diálogo com outras formas de conhecimento, são mobilizados pelos intelectuais indígenas para destacar questões e situações de seu interesse e das comunidades, povos e nações aos quais pertencem (NAKATA, 2007). Sob essa perspectiva, tais conhecimentos caracterizam as diferentes formas de explorar as

---

<sup>137</sup> Marie Battiste pertence a etnia *Mi'kmaw* (Primeira Nação *Potlotek* da Nova Escócia). É professora titular do Departamento de Fundamentos Educacionais e diretora acadêmica do Centro de Pesquisa em Educação Aborígine (AERC) da Universidade de Saskatchewan, Canadá.



realidades da vida cotidiana e as distintas maneiras que essas personagens inventam, apropriam-se e ressignificam para poderem expressar seus modos de vida em termos conceituais. Considero-os, assim, como epistemologias indígenas e busco compreender suas especificidades e diferenças através da produção teórica dos intelectuais indígenas. Não perco, no entanto, a oportunidade de buscar conexões, mesmo que parciais, com os conhecimentos não-indígenas.

A noção de interface cultural (*cultural interface*) proposta por Nakata (2001; 2002; 2007) para pensar a experiência indígena contemporânea é de fundamental importância para a compreensão da produção intelectual indígena e do paradigma indígena de pesquisa. Ela conecta espaços visuais – em que a vida cotidiana é experimentada, por exemplo, comunidade, escola, centros comerciais, entre outros – com espaços conceituais e teóricos.

É necessário considerar uma conceituação diferente do espaço transcultural, entendido não como choque de opostos e diferenças e sim como emaranhado disposto em camadas complexas de conceitos, teorias e conjuntos de significados referentes aos diferentes sistemas de conhecimento nos quais os povos indígenas transitam (NAKATA, 2007). Seja em contexto urbano ou remoto, a vida cotidiana das pessoas indígenas está circunscrita pelo espaço discursivo da Interface Cultural. “Não vamos ao trabalho ou à escola, entramos em outro domínio, interagimos e deixamos tudo isso quando voltamos para casa. Os limites simplesmente não são tão claros” (NAKATA, 2002, p. 285). A organização familiar indígena e a produção dos intelectuais indígenas orientam-se em diferentes graus para, por e com essa realidade. Isso não significa, contudo, que os povos indígenas aceitem passivamente as restrições que esse espaço os coloca. Argumenta Nakata que “rejeição, resistência, subversão, pragmatismo, ambivalência, acomodação, participação, cooperação – a gama de respostas humanas é evidente nas histórias indígenas desde o contato europeu” (NAKATA, 2002, p. 285). A interface cultural é, nesse sentido, um lugar de tensão permanente que requer constante negociação.

A noção de interface cultural pressupõe que as formas tradicionais de conhecimento – ou o que delas foi preservado – que os povos indígenas trazem de suas trajetórias históricas pré-contato informam como eles agem e pensam assim como as formas de conhecimento moderno-ocidentais; “para muitos de nós uma mistura de ambos se tornou nosso modo de vida. É a mais complexa das interseções e a fonte de confusão para muitos” (NAKATA, 2002, p. 285). Os

indígenas devem lidar com uma multiplicidade de discursos concorrentes, conflitantes e entrelaçados entre si de tal modo que é “difícil sustentar a distinção entre tradicional e não tradicional no dia a dia, mesmo se alguém estivesse em um estado de reflexão permanente” (NAKATA, 2002, p. 286). Os povos indígenas “atravessam esses discursos que se cruzam diariamente, respondendo, interagindo, assumindo posições, tomando decisões e, no processo, refazem culturas – formas de conhecer, ser e agir” (NAKATA, 2002, p. 287).

As diferenças nas prioridades e respostas dadas aos distintos sistemas de conhecimento em âmbito individual, comunitário e coletivo mais amplo, ilustram a diversidade e o dinamismo dos conhecimentos indígenas. Elas refletem, sustenta Nakata (2002, p. 286), em relação aos indígenas na Austrália e Estreito de Torres, “a heterogeneidade original dos contextos tradicionais, a experiência e os impactos variados da colonização, a diversidade de contextos” nos quais os povos indígenas vivem atualmente e a “criatividade da mente para criar formas de conectar sistemas de conhecimento e compreensão e responder às mudanças e circunstâncias”. Cusicanqui (2010, p. 69), ao observar as ambivalências presentes na relação entre o mundo andino e o mundo colonial, descarta que essas interações produzam fusões ou previsibilidade de movimentos e pensamentos. Através da racionalidade andina, que admite a coexistência de opostos que não se misturam, descrita pela autora através da categoria *Ch'ixi*, observa que o lugar que o intelectual indígena ocupa é indeterminado e que está o tempo todo em disputa.

Distancio-me, amparada na perspectiva de Nakata (2007) e Cusicanqui (2010), das reflexões epistemológicas que pretendem instituir universais indígenas – modos únicos de pensamento indígena – e dirijo as atenções para as análises críticas dos próprios indígenas sobre questões de teoria do conhecimento e metodologias de pesquisa. Busco compreender, neste capítulo, como alguns intelectuais indígenas articulam uma perspectiva indígena sobre a atividade científica moderna-ocidental analisando os elementos epistemológicos e metodológicos comuns mobilizados em suas produções teóricas. Para tal, exponho brevemente algumas críticas indígenas sobre a pesquisa acadêmica convencional e o modo como se apropriam e ressignificam a noção de paradigma científico. Em um segundo momento, contextualizo a emergência, a partir da década de 1970, de um paradigma indígena de pesquisa. Por fim, analiso como as cosmovisões dos povos

indígenas são transformadas em categorias científicas pelos intelectuais indígenas e o papel que desempenham na remodelação da atividade científica.

### 3.1 A pesquisa acadêmica convencional na perspectiva indígena

Do ponto de vista do colonizado, afirma Smith (2019, p. 11), a categoria pesquisa “está indissociavelmente ligada ao colonialismo e ao imperialismo europeu”. É provavelmente “uma das mais sujas do mundo vocabular indígena. Quando mencionada em diversos contextos, provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e de desconfiança” (SMITH, 2019, p.11). O principal objetivo das pesquisas científicas observa Smith, tendo em mente a persistência dos cânones positivistas entre os cientistas, é a descoberta de verdades passíveis de serem generalizadas e replicadas a partir da análise e interpretação sistemática de dados observacionais e experimentais. Essa forma de conceber a pesquisa quase sempre subestima a agência dos povos indígenas.

As regras teórico-metodológicas que orientam os pesquisadores são instrumentos de objetificação e de exclusão das formas indígenas de conhecimento. Nelas não há espaço para a participação indígena. São, nesse sentido, sinônimo de relações de poder assimétricas. Raramente privilegiam as ideias e práticas daqueles(as) que estão sendo pesquisados(as). Poucos são os benefícios que trazem aos povos indígenas. Os pesquisadores são “corretores de conhecimento”, advertem Cram, Ormond e Carter (2006, p. 177). Detêm o poder de “construir argumentos de legitimação a favor ou contra ideias, teorias ou práticas. Eles são colecionadores de informações e produtores de significado que podem ser utilizados a favor ou contra os interesses indígenas” (CRAM, ORMOND & CARTER, 2006, p. 177).

Rauna Kuokkanen<sup>138</sup> (2008, p. 48) relata diferentes versões difundidas pelos povos indígenas ao redor do mundo de “como eles foram pesquisados quase até a morte”. Esses relatos se referem criticamente ao grande número de pesquisas realizadas sobre povos indígenas ao longo do processo histórico colonial e ao interminável fluxo de pesquisadores em comunidades indígenas interessados em

---

<sup>138</sup> Rauna Kuokkanen é pesquisadora da etnia *Sami* do lado finlandês do Vale de Deatnu e professora assistente no Departamento de Ciência Política/ Programa de Estudos Aborígenes da Universidade de Toronto, Canadá.

“coletar dados’ (qualquer que seja a forma que possa ter assumido) apenas para desaparecer com o conhecimento” (KUOKKANEN, 2008, p. 48). Ainda segundo Kuokkanen (2008, p. 48), a pesquisa científica “não apenas foi empregada para definir o que conta como conhecimento, mas também quem conta como humano”. Uma vez “categorizados, coletados, classificados, representados ou avaliados” (KUOKKANEN, 2008, p.48), os povos indígenas foram posicionados pelos pesquisadores(as) ao lado da flora e fauna local. Somado à frequente utilização de termos zoológicos para se referir a eles, tais pesquisas se caracterizam com “formas de desumanização e legitimação da subjugação e as múltiplas formas de exploração, incluindo a expropriação de territórios dos povos indígenas” (KUOKKANEN, 2008, p. 49). No caso específico de seu povo, os Sami<sup>139</sup>, argumenta que “eram um alvo popular da 'pesquisa racial' como a antropologia física até meados do século XX” (KUOKKANEN, 2008, p. 49), que procurava provar que os Sami “pertenciam ao ‘Mongolóide’” (KUOKKANEN, 2008, p. 49) em vez de à raça branca indo-europeia”.

As metodologias de pesquisas consolidadas pela ciência moderna-ocidental são, na perspectiva dos intelectuais indígenas, parte fundamental do projeto colonial (RIGNEY, 2001; KUOKKANEN, 2019). Foram e ainda são utilizadas na construção de uma visão particular dos povos indígenas como inferiores aos não-indígenas.

Para Battiste (1998) e Moreton-Robinson (2000), a hegemonia da ciência ocidental foi construída sobre visões amparadas na ideologia racial. A superioridade racial branca europeia sobre os povos indígenas foi, assim, legitimada por métodos científicos. Segundo Battiste (2000, p. 195), “o conhecimento moderno tem sido a ideologia da opressão. Essa ideologia procura mudar a consciência dos oprimidos,

---

<sup>139</sup> Os Sami, considerados o principal povo indígena do norte da Europa, ocupam um território que se estende pelo Ártico e países como Noruega, Finlândia, Suécia e Rússia (Península de Kola). Os Sami levantaram suas vozes contra os pesquisadores ainda no início da década de 1970 para exigir que as pesquisas a eles relacionadas levassem em consideração seus valores, necessidades e perspectivas (PORSANGER, 2008). Para Harold Gaski (1997, p. 6), desde que os povos indígenas em todo mundo uniram seus esforços cooperativos, os Sami têm participado ativamente da luta para fazer com que as vozes dos povos indígenas sejam escutadas. “A arte e a literatura sempre tiveram um importante papel neste esforço. Assim, já faz tempo que é hora da literatura Sami ser reconhecida na literatura mundial”. De acordo com Jan Henri Keskitalo (1997, p. 169), a agenda de pesquisa Sami tem como base a “liberdade para definir, iniciar e organizar a pesquisa, e na possibilidade de priorizar que classe de pesquisa deve ser definida como pesquisa Sami, ao menos quando se utilizam fundos públicos para financiá-las”. Para uma discussão histórica da questão remeto aos trabalhos de Zachrisson (2004) e Gaski (2013).

não mudar a situação que os oprimiu”. Renee Pualani Louis<sup>140</sup> (2007, p. 131) argumenta que as formas indígenas de compartilhamento e transmissão de conhecimentos, através dos modos de comunicação oral e performativa, foram compreendidas como boatos e depreciadas em relação aos textos escritos. Assim, os pesquisadores puderam desconsiderá-las por supostamente estarem restritas ao âmbito local. O pensamento eurocêntrico, argumentam Battiste e Henderson (2000, p. 134), “categorizou os conhecimentos e patrimônios indígenas como sendo peculiarmente local” e como “apenas um subconjunto de categorias universais eurocêntricas”.

Cabe considerar que boa parte das críticas indígenas dirigidas às pesquisas convencionais visualizam o fato de que suas “descobertas” influenciaram, e ainda influenciam, as políticas governamentais direcionadas aos povos indígenas e contribuem de certo modo para a sua subjugação. Ngũgĩ wa Thiong'o<sup>141</sup> (1987), por exemplo, classifica os resultados das pesquisas científicas convencionais como bomba cultural (*cultural bomb*) por enfraquecerem os sistemas de crenças e o sentido comum da luta dos povos indígenas.

Embora as instituições de pesquisa tenham criado instâncias de controle de projetos de pesquisa, como é o caso dos comitês de ética, os processos internos de revisão não tratam adequadamente questões relativas aos interesses dos povos indígenas (LOMAWAIMA, 2000, p. 11). Esses interesses, de acordo com Tsianina Lomawaima<sup>142</sup> (2000, p. 11), incluem diferentes entendimentos do que é público e privado; distintos padrões para estabelecer a autoridade dos especialistas; questões relativas ao anonimato nas pequenas comunidades, entre outros. Para Kuokkanen (2008, p. 51), os processos convencionais de revisão nos comitês de ética baseados em universidades falham em abordar “possíveis discrepâncias entre diferentes estruturas de conhecimento, como conhecimento local, indígena e conhecimento científico dominante”. Eles geralmente “não têm conhecimento em primeira mão das condições locais, necessidades ou prioridades locais e capacidade limitada para avaliar a relevância e o potencial local” (KUOKKANEN, 2008, p. 51). Conforme Lomawaima (2000, p. 11), a maioria dos pesquisadores simplesmente não possui o

---

<sup>140</sup> Renee Pualani Louis é pesquisadora pertencente ao povo *Kanaka Maoli* e professora do Departamento de Geografia da Universidade do Havaí.

<sup>141</sup> Ngũgĩ wa Thiong'o é escritor e teórico da literatura pós-colonial no Quênia.

<sup>142</sup> Tsianina Lomawaima é antropóloga *Mvskoke* (nação *Creek* de Oklahoma oriental) e professora na School of Social Transformation da Universidade do Estado do Arizona – Estados Unidos.

tipo de “conhecimento cultural, genealógico e local necessário para tomar decisões informadas sobre quando o uso de informações culturalmente sensíveis ou espirituais é apropriada ou não”.

Os povos indígenas experimentam há séculos a exploração por parte de pesquisadores e exigem processos de pesquisa participativos e descolonizadores. Como respostas aos valores veiculados pelas metodologias de pesquisas convencionais e os paradigmas que as informam, como o positivismo e pós-positivismo, os intelectuais indígenas se propuseram a oferecer paradigmas alternativos de pesquisa – em diálogo com teorias ocidentais como o construtivismo social, a teoria crítica, *queer*, entre outros exemplos – e novas metodologias de construção de dados, tendo como principal ponto de partida os interesses dos povos indígenas. Assim, reflito a seguir sobre o processo de apropriação e ressignificação da noção de paradigma pelos intelectuais indígenas e o modo como ele é utilizado para reformular a atividade científica.

### 3.2 Apropriação e ressignificação da noção de paradigma

Embora termos como paradigma e ciência não encontrem homólogos em vários idiomas indígenas, isso não significa que aquilo que eles circunscrevem está ausente dos mundos indígenas, como argumenta Cajete (2000, p. 78). Ignacio Márquez Rodiles (1990) também compartilha dessa percepção em *Formas de la educación en las grandes culturas precolombinas: de los orígenes al descubrimiento de América, 1492*, ao atribuir *status* de ciência a uma série de conhecimentos dos povos indígenas da América Latina como práticas de saúde, agricultura, agronomia, entre outros. Felipe Lira Montes de Oca (2007), em *Ciências Milenarias y Aplicaciones en el Continente Americano*, argumenta na mesma direção ao demonstrar a atualidade de inúmeras tecnologias desenvolvidas por ancestrais indígenas como laboratórios hidráulicos bioenergéticos, sistemas de cálculo, entre outros exemplos. Conforme expõe Luciano (2008, p. 8), os *Baniwa* produzem conhecimentos e inovações “nas artes, literatura e ciências (desenhos, danças, lendas, músicas, domesticação de animais, manejo de recursos naturais, melhoramento vegetal, medicina natural, astrologia etc.)”. Para ele, o ideal dos *Baniwa* “é dar continuidade e perpetuar os antigos conhecimentos aperfeiçoando-os

(sem arrogância, prepotência, ambição)” (LUCIANO, 2008, p. 8). O *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), ao defender a contemporaneidade do pensamento indígena, é taxativo nesse sentido: *‘El pensamiento de los intelectuales indígenas, en cada una de las etapas de nuestra historia, ha sido contemporáneo’*. Do contrário, indaga: como explicar os avanços tecnológicos, científicos, culturais e espirituais que *“en la invasión europea asombraron a los conquistadores y que en mucho eran superiores a los que ellos, que se consideraban sociedades avanzadas, y desconocían?”* ou produções estéticas com a *“poética de Netzahualcóyotl, el Chilám Balam de los mayas o los códices mixtecos?”* (CRIC, 1990)<sup>143</sup>. Não teriam, portanto, também os povos indígenas seus próprios paradigmas científicos?

A noção de paradigma, do grego *parádeigma* = modelo, padrão, exemplo<sup>144</sup>, tornou-se referência para os estudos sobre a ciência no pós década de 1960, a partir da tese de Kuhn (1975) de que ela caracteriza as realizações científicas “universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1975, p. 13). Kuhn define as comunidades científicas como coletivos de cientistas que compartilham um mesmo paradigma e descreve com base nessa definição os dois momentos fundamentais da atividade científica em seu estado de maturidade: as etapas da ciência normal e as revoluções científicas. Cada etapa da ciência normal é determinada pela vigência de um paradigma e as revoluções científicas consistem na substituição deste por outro. Defende a incompatibilidade e incomensurabilidade entre paradigmas sucessivos separados por uma revolução científica e que a recepção de um novo paradigma requer a redefinição dos problemas, métodos e soluções aceitas pela comunidade científica em um momento determinado. Para Morin (2002, p. 304), que agrega ao debate sobre a noção de paradigma a dimensão da cultura e suas distintas formas de manifestação na produção de conhecimentos, um paradigma determina, via ideologias e esquemas teóricos adotados por membros de uma comunidade científica, percepções e compreensões de mundo específicas na medida em que “orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de ideias que lhe

<sup>143</sup> Disponível em <https://www.cric-colombia.org/portal/el-pensamiento-indigena-contemporaneo/>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

<sup>144</sup> Para Francesc Casadesús Bordoy (2010, p. 12) Platão define pela primeira vez o conceito de paradigma em sua obra *Político* como um exemplo que se coloca ao lado do objeto que se quer definir com a finalidade de estabelecer analogias que facilitem sua descrição e “juzgar así correctamente que lo mismo se encuentra en algo distinto y separado”.

obedecem” (MORIN, 2002, p. 304)<sup>145</sup>. Isabelle Stengers (2002, p. 64) sustenta que um paradigma não é um simples modo de ver a realidade e de “interrogar ou de interpretar resultados”. Antes, é “da ordem da prática, visto que, transmite uma maneira de fazer e não apenas uma visão de mundo; “uma maneira não apenas de avaliar os fenômenos, de lhes conferir um significado teórico, mas também de intervir” (STENGERS, 2002, p. 64).

Essas abordagens, apesar de revelarem a complexa trama material e simbólica na qual se inscreve a produção científica, não questionam os lugares e subjetividades que produzem os paradigmas científicos. Dessa forma, Grosfoguel (2008) critica as noções de paradigma amplamente aceitas e observa que, enquanto padrão que norteia a produção de conhecimentos, os paradigmas têm seu *locus* de enunciação, “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119). Com isso, questiona-se sobre o que ocorreria se ele fosse transferido “do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia?” (GROSFOGUEL, 2008, p. 121-122).

As diferentes leituras de mundo feitas pelos intelectuais indígenas levam a múltiplos entendimentos do que é um paradigma. Para Amber Kanazbah Crotty<sup>146</sup> (1998, p. 7) paradigmas de pesquisa constituem posturas filosóficas. Margareth Kovach<sup>147</sup> (2009, p. 39) define paradigma como estrutura conceitual, uma filosofia, uma visão de mundo, um conjunto de crenças metafísicas, suposições, valores e

---

<sup>145</sup> Morin distingue dois grandes paradigmas em disputa na ciência contemporânea, o disjuntor-redutor e a complexidade. A base do paradigma disjuntor-redutor são o cartesianismo, o positivismo e suas derivações. Sua finalidade é desvelar as leis que regem o mundo físico e social. Questões relativas ao sujeito do conhecimento são deslocadas para segundo plano, pois entendidas como obstáculos. O paradigma da complexidade, por sua vez, surge da crise do paradigma disjuntor-redutor e propõe a indissociabilidade de sujeito e objeto, uma vez que “só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há um sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se etc., mas também existir)” (MORIN, 2007, p.41). Teoria e método não podem ser pensados como sinônimos no desenvolvimento da ciência. A primeira tem o papel de permitir o conhecimento e o método de organizar e viabilizar a teoria. Torna-se, assim, imprescindível clarificar os objetivos e os próprios métodos que alimentam a teoria. Deve haver uma constante vigilância em relação às construções teóricas para que não se transformem em doutrinas protegidas de uma epistemologia crítica. Embora método e teoria sejam elementos indissociáveis em uma prática complexa de construção de um saber, é o método que pode evitar uma simplificação da teoria, uma vez que ordenar o pensamento passa necessariamente por conectar o homem com a vida concreta.

<sup>146</sup> Amber Kanazbah Crotty é advogada pertencente a etnia *Navajo*; delegada do Conselho Nacional Navajo e presidente do Comitê de Prevenção a Agressão Sexual Navajo nos Estados Unidos.

<sup>147</sup> Margareth Kovach é pesquisadora pertencente a etnia *Saulteaux-Cree* e professora na Faculdade de Educação da Universidade de Saskatchewan, Canadá.



conceitos que informam a visão da realidade do pesquisador(a). Bagele Chilisa<sup>148</sup> (2012; 2014; 2017) e Shawn Wilson (2008) definem um paradigma por seus pressupostos filosóficos sobre epistemologia (o que é conhecimento e sua natureza), ontologia (a natureza da realidade), axiologia (valores) e metodologia (propósito e processo de pesquisa). Todos eles se encontram relacionados de maneira lógica e, para compreender um paradigma, é preciso entender como se estrutura essa relação.

A apropriação da noção clássica de paradigma e sua ressignificação pelos intelectuais indígenas visa a *“la construcción de un nuevo paradigma a partir de los valores y experiencias indígenas”* (BAUTISTA, 2009, s/p). Segundo Barre (1983) a “ciência universal” não pode se constituir unicamente pelas concepções ocidentais e é possível que as trajetórias trilhadas pelos *“científicos índios [...] puedan llevar a conclusiones nuevas a las que los científicos occidentales, condicionados por otros métodos científicos y otras filosofías, difícilmente podrían llegar”* (BARRE, 1983, p. 209-210). Diferentes culturas podem favorecer *“un planteamiento distinto de la ciencia la adopción de nuevos métodos de investigación”* (BARRE, 1983, p. 210). Para Cusicanqui, 2019, s/p) “se deve entender que o ser índio é um paradigma totalmente diferente para enfrentar o mundo e para relacionar-se com ele”<sup>149</sup>.

Jelena Porsanger (2004, p. 107-108) salienta que o paradigma indígena consiste em um “conjunto de métodos e teorias indígenas, normas e postulados empregados na investigação com o enfoque dos povos” cujo intuito é assegurar que “a investigação sobre as questões indígenas sejam conduzidas de maneira respeitosa, ética, correta, útil e benéfica, desde o ponto de vista dos povos indígenas”. Nessa perspectiva, o paradigma como princípio organizativo deve se orientar para a ação concreta em favor da transformação da realidade de opressão e exploração vivida pelos povos indígenas.

---

<sup>148</sup> Nascida na área rural de Botsuana e filha de agricultores de subsistência, Chilisa pertence a etnia *Bantu* e atualmente é professora no Programa de Pesquisa e Avaliação na Universidade de Botsuana, África.

<sup>149</sup> Em outro lugar, Cusicanqui (2013, p. 5) afirma que *“el paradigma que encarnan los indígenas en resistencia no sólo exige un gesto externo de respeto por la diversidad cultural. No bastan las palabras, mucho menos aquellas que disfrazan y encubren, para adornar los discursos del poder. Es hora de empezar a descubrir a la india y al ‘salvaje’ que todos y todas tenemos en nuestro interior, porque si se piensa en la solidaridad como un gesto de favor y desde afuera, estaríamos reproduciendo la labor misionera y civilizatoria de quienes nos antecedieron: del MNR a Evo Morales, remontándonos a la cristianización de la colonia temprana y a la violenta labor expropiadora de la etapa oligárquica”*.

Distintos intelectuais indígenas reivindicam uma “agenda de pesquisa soberana” (SMITH, 2005, p. 90) que possibilite a criação de paradigmas próprios e que estejam conectados às suas comunidades de pertencimento e ao cosmos (MEYER<sup>150</sup>, 2008; BATTISTE, 2008; HART, 2010). Lester Rigney (1999) propõe, por exemplo, uma abordagem de pesquisa denominada *indigenista (indigenist)* que procura integrar aspectos dos paradigmas de pesquisa da ciência moderno-ocidental com as epistemologias indígenas de forma que atendam às necessidades dos povos indígenas. Wilson (2001a, p. 176-177) sugere que as perspectivas indígenas de pesquisa devam dar lugar aos paradigmas indígenas através da articulação de epistemologias, metodologias, axiologias e ontologias dos povos indígenas. Por paradigmas indígenas entende os conhecimentos que são compartilhados nos relacionamentos entre humano-humano e humano-cosmos, relacionamentos esses que requerem um elevado grau de responsabilidade com as redes relacionais construídas, que incluem todos os seres vivos e o mundo espiritual.

Para o indígena quéchua Jorge García (2004), para tanto, há limites na seguinte afirmação de Morin (1992, p. 2018) “os *individuos conhecem, pensam e atúan em conformidade com paradigmas culturalmente inscritos neles*” e critica o modo como intelectuais ocidentais pretendem compreender outras realidades culturais. Para ele, a realidade intercultural dos povos indígenas não pode ser apreendida opondo fragmentação, leia-se disjunção-redução e complexidade. Ambos os termos da relação constituem elementos de uma mesma ordem cultural, a moderno-ocidental, que pretende julgar e determinar o que pode ou não ser aproximado ou distanciado. Assim, propõe como alternativa o paradigma *abyayalista*, que agrega à noção ocidental a categoria *Abya-ayala* dos indígenas Kuna, que atenta para as possibilidades de se pensar a relacionalidade entre todos os seres vivos e que compreende o mundo como um *nós comunitário*, no qual as culturas, humanas e não-humanas, complexificam-se e interagem em reciprocidade dinâmica. Isso implica, dentre outras coisas, em entender as relações humano-humano e de humano-natureza de forma paritária e não utilitária, bem como a realidade como uma co-construção. De um ponto de vista prático, possibilita que indígenas e não-indígenas adentrem um no mundo do outro, produzindo nessa incursão novos lugares e realidades.

---

<sup>150</sup> Manulani Aluli Meyer é havaiana, doutora em filosofia da educação pela Universidade de Harvard e professora associada da Faculdade de Educação da Universidade do Hawaii.

Polly Walker<sup>151</sup> (2015, p. 165) define o *paradigma indígena de pesquisa* (*indigenous paradigm research*) como uma perspectiva indígena da ciência cujas bases de análise da realidade se diferem dos modelos tradicionais que hegemonizam a atividade científica ao inserir nela elementos simbólicos e vivenciais quase sempre descartados como não-científicos. Compreende que os dados empíricos incluem sentidos que são excluídos dos paradigmas de pesquisa ocidentais – restritos ao “ver, ouvir, tocar, provar e cheirar” (WALKER, 2015, p. 65) – como a “intuição, sonho, visões e sinais de recepção do mundo natural” (WALKER, 2015, p.66). Assim, “o conhecimento surge e reside na mente, corpo, emoção, espírito e conexão com o mundo natural” (WALKER, 2015, p. 66). É, nesse sentido, inerentemente espiritual, entendendo esse termo como a conscientização participativa, receptiva e em diálogo permanente com as amplas redes de relacionamento – antepassados, novas gerações e cosmos. Nessa rede relacional, “receber conselho de um parente que morreu é considerado informação valiosa para muitos estudiosos indígenas” (WALKER, 2015, p. 167). Diz ainda Walker que, geralmente, “na cosmovisão ocidental do mundo, ver e ouvir pessoas falecidas é frequentemente patologizado como psicose induzida por drogas ou doença mental” (WALKER, 2015, p. 167) Em muitos poucos casos “informações de antepassados falecidos seriam consideradas dados aceitáveis de pesquisa nas metodologias de pesquisa de pesquisa ocidentais dominantes” (WALKER, 2015, p. 167).

Os intelectuais indígenas propõem criar seus próprios paradigmas de pesquisa no trânsito entre mundos distintos. Conforme argumenta Smith (2016, p. 37), aqueles(a) que conseguem algum êxito acadêmico enfrentam uma multiplicidade de problemas associados “*a las formas de relacionarse con el mundo, dentro y fuera de sus propias comunidades, dentro y fuera de la Academia y entre todos estos mundos diferentes*”. As controvérsias e conflitos inerentes a esse processo conformam o conturbado contexto que possibilitou a emergência de uma perspectiva indígena sobre a atividade científica. Debruço-me sobre essa questão no próximo subitem.

---

<sup>151</sup> Polly Walker é pesquisadora pertencente a etnia *Cherokee* e professora Assistente de Estudos de Paz e Conflitos no Juniata College em Huntingdon, Austrália.

### 3.3 Emergência de uma perspectiva indígena da ciência

A luta dos povos indígenas por autonomia e autodeterminação é percebida como essencial para o processo de descolonização (CHOQUEHUANCA<sup>152</sup>, 2009; MARACLE<sup>153</sup>, 1992; DELORIA, 1995). Atualmente há, em escala global, um crescente movimento em direção à concretização desses postulados, cujos exemplos que considero mais significativos, representando aspectos e momentos históricos diferentes das lutas indígenas, são os municípios rebeldes autônomos zapatistas e a criação do *Nunavut*, território autônomo dos *Inuit* oriental, no Canadá<sup>154</sup>.

A autonomia e autodeterminação dos povos indígenas permeia uma série de questões. Uma delas é o direito de manter e desenvolver suas manifestações culturais, o que inclui o controle de seus territórios e a restituição de suas propriedades intelectuais e espirituais. A constituição de um paradigma de pesquisa próprio aos povos indígenas faz parte desse processo e se conecta aos esforços de desconstrução das consequências do colonialismo externo e interno (POCOACA<sup>155</sup>, 2009; ALFRED, 2009). A descolonização requer “*reinterpretación y reconceptualización del proceso civilizatorio que alcanzó nuestra civilización comunitaria de ayllus del Tawantinsuyu*”. Não para universalizá-la “*si no hacerla explícita ante los seres humanos que nos conocen distorsionada*”, afirma Mauricio Pocoaca (2009, p. 11).

A formação de um quadro próprio de intelectuais foi um dos caminhos escolhidos pelos movimentos indígenas em diferentes lugares do mundo para ocupar espaços e posições no interior da atividade científica moderna-ocidental. Isso se deu paralelamente ao avanço das mobilizações sociais e internacionalização das demandas indígenas. Desse modo, ainda na década de 1970, surgem os primeiros esboços de paradigma indígena de pesquisa através de intelectuais indígenas de países como África do Sul, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e Canadá. Os

<sup>152</sup> David Choquehuanca é político pertencente a etnia *Aymara* e ex-chanceler do governo de Evo Morales.

<sup>153</sup> Lee Maracle é escritora e poetisa pertencente a etnia *Stó:lō* (povo habitante das regiões do Fraser Valley e Fraser Canyon na Colúmbia Britânica, Canadá).

<sup>154</sup> A criação desse território em 1999 constitui a primeira transformação no mapa canadense desde que a Nova Scotia foi anexada ao país, em 1949. O termo *Nunavut* significa “Terra nossa” em *Inuktitut*, língua dos *Inuit*.

<sup>155</sup> Mauricio Mamani Pocoaca é antropólogo da etnia *Aymara* da comunidade de Irpa Chico, Bolívia.

trabalhos de Vine Deloria Jr. (1975 [1969]; 1979), nos Estados Unidos, são representativos desse primeiro momento<sup>156</sup>. Uma das possíveis explicações para o protagonismo dos intelectuais dos países de língua anglo-saxã se deve, assim creio, ao longo histórico de lutas dos povos indígenas nesses países e à antiguidade da consolidação de políticas públicas educacionais voltadas à população indígena.

A sistematização dos conhecimentos indígenas através de instrumentais científicos e a conformação de um paradigma indígena de pesquisa começou a ganhar contornos mais claros na década de 1980. Nesse período, muitos intelectuais indígenas passaram a questionar de forma mais explícita o tratamento dado aos povos indígenas pelas instituições de pesquisa e seus pesquisadores e a propor metodologias e categorias analíticas mais bem adaptadas às suas realidades (SMITH, 2005). Alertaram também para a urgência de descolonizar o pensamento científico moderno-ocidental, cujos desdobramentos históricos difundiram o entendimento de que os conhecimentos indígenas constituem meras relíquias arqueológicas, superstições, mitologias, entre outros termos de viés negativo, excluindo a possibilidade de poderem figurar no rol dos conhecimentos científicos (DELORIA JR., 1995; RIGNEY, 1999; WILSON, 2001a; NAKATA, 2007; MEYER, 2008; BATTISTE, 2008; HART, 2010).

Embora esse momento tenha representado uma significativa abertura em relação à importância do pluralismo epistemológico, a produção intelectual indígena ainda é deslegitimada nos ambientes científicos. Diz Deloria Jr.: (1995, p. 19) "a explicação indígena é sempre deixada de lado como uma superstição, impedindo que tenham status aceitável como seres humanos e reduzindo-os aos olhos de pessoas educadas para um nível pré-humano de ignorância".

No final da década de 1990, a produção intelectual indígena nos países de língua anglo-saxã teve certo reconhecimento por parte de universidades e centros de pesquisa. Na Nova Zelândia, por exemplo, a obra *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, de Linda Tuhiwai Smith, publicada pela primeira vez em 1999 e traduzida para o castelhano em 2016 e para o português ano passado, passou a ser referência para os pesquisadores indígenas, e para alguns

---

<sup>156</sup> Sobre as implicações dos trabalhos de Deloria Jr., sobretudo de *Custer died for your sins*, para a Antropologia e Arqueologia estadunidense conferir Biolsi e Zimmerman (1997).

não-indígenas, e considerada pioneira na proposição de metodologias indígenas de pesquisa<sup>157</sup>.

Na obra em questão, Smith critica a superioridade posicional do conhecimento ocidental e considera que as construções teóricas e os métodos de pesquisa consolidados estão envoltos em uma trama de poder acobertada pelo imperialismo e pelo colonialismo. *“No se consideraban agentes capaces o interesados en la investigación, ni con conocimientos especializados sobre sí mismos y sus condiciones”* (SMITH, 2016, p. 12). Com isso, chama atenção para a necessidade de desconstrução da percepção de que o indígena é um ser incapaz de produzir conhecimentos significativos.

A pesquisa científica tem “uma história que ainda ofende o sentido mais profundo de nossa humanidade”, argumenta Smith (2019, p. 33). Precisa, portanto, ser descolonizada. Pesquisa, teoria, história, leitura e escrita ocidental são construções imperiais que serviram para colonizar as mentes dos povos indígenas e ocidentais. Essas constatações levam Smith a atentar para a importância de se construir instrumentais de pesquisa próprios que auxiliem os pesquisadores(as) indígenas em suas pesquisas e que sirvam também para a transformação da condição colonial vivida pelos povos indígenas. A título de exemplo, elenca vinte e cinco projetos de pesquisa colaborativos conduzidos por pesquisadores(as) indígenas e que incluem em seus escopos ações e estratégias que considera importantes para a autodeterminação dos povos indígenas, como: reivindicar, testemunhar, contar histórias, celebrar a sobrevivência, lembrar, indigenizar, intervir, revitalizar, conectar, ler, escrever, representar, debater gênero, imaginar o futuro, reestruturar, restaurar, devolver, democratizar, formar uma rede de contatos, nomear, proteger, criar, negociar, descobrir e compartilhar (SMITH, 2019, p. 166-188)

Endereçado a pesquisadores indígenas e não-indígenas que trabalham com comunidades indígenas, a autora fez questão de afirmar o seu lugar como cientista e sua escolha por criticar a ciência a partir do próprio instrumental científico. Diz ela: “Este libro no está en contra del conocimiento o la investigación, sino a favor de

---

<sup>157</sup> A autora, quando requisitada a definir o que entende por metodologia, opta por uma definição simples, quase elementar e, portanto, às vezes, considerada muito ampla, a saber: teoria do método, aproximação ou técnica adotada ou seleção de um conjunto de métodos, uma vez que a ideia é fugir de definições engessadas com aplicabilidade restrita (SMITH, 2016).

nuevas formas de conocer y descubrir, y nuevas formas de pensar la investigación con los pueblos indígenas” (SMITH, 2016, p. 17)<sup>158</sup>.

Dedicada atualmente a compreender a participação indígena nos processos educativos dentro e fora de suas comunidades, suas análises têm se focado nas relações entre conhecimento e poder presentes na epistemologia e metodologias ocidentais e seus usos em pesquisas sobre os povos indígenas (SMITH, 2019a; 2019b; 2020). Conforme argumenta a pesquisadora, “*no es un ejercicio académico inocente o remoto, sino una actividad en la que hay algo en juego y que se da en médio de un conjunto de condiciones políticas y sociales*” (SMITH, 2016, p. 24). A esse respeito, problematiza o alcance das teorias ocidentais entre os indígenas, de modo particular as teorias pós-coloniais, e observa que “*muchos intelectuales indígenas se resisten activamente a participar en cualquier discusión enmarcada en los discursos sobre postcolonialidad*” (SMITH, 2016, p. 24). A razão disso é que os estudos pós-coloniais são vistos “*como una invención muy conveniente de los intelectuales occidentales, la cual no hace sino reinscribir su poder para definir el mundo*” (SMITH, 2016, p. 36). Assim, destaca a importância de que os povos indígenas definam uma agenda de pesquisa em comum tendo em vista a luta pela autonomia e autodeterminação.

Um ano após a obra de Smith, Gregory Cajete (2000) publica *Native Science – Natural Laws of Interdependence*, outra obra de referência para a constituição de um paradigma indígena de pesquisa. Nela, Cajete discorre sobre as implicações das cosmologias dos nativos da América do Norte na compreensão e transformação do mundo natural. O objetivo geral da obra em palavras suas é “um entendimento geral dos paradigmas da ciência indígena” (CAJETE, 2017, p. 221) para intelectuais em geral e membros de comunidades indígenas em específico, cuja área de interesse se volte para o processo de redefinição da ciência e para o uso da tecnologia a partir dos saberes indígenas.

Cajete busca possíveis pontos de contato entre as comunidades científicas e as comunidades indígenas e procura delimitar as diferenças existentes entre elas. Definiu o conhecimento científico como mais um modo de compreensão do mundo e uma história de como as coisas acontecem, uma forma “que os seres humanos

---

<sup>158</sup> Com o pai antropólogo, Smith teve a oportunidade de visitar vários museus nos Estados Unidos e ter contato, na década de 1970, com correntes de pensamento críticas às perspectivas eurocêntricas na ciência. Suas principais influências teóricas vão de Paulo Freire aos estudos culturais e pós-coloniais.

desenvolveram para tentar entender e explicar a existência no tempo e no espaço e as relações vis-à-vis com os processos naturais do mundo” (CAJETE, 2017, p. 219). Sob essa perspectiva, afirma o autor: “toda cultura tem ciência” (CAJETE, 2017, p. 219).

A compreensão de ciência exposta por Cajete não é consenso entre os estudiosos da questão. Acredita-se, por exemplo, que, por ser um conceito essencialmente ocidental, o termo “ciência indígena” seria, no mínimo, equivocado. Vimos, no primeiro capítulo desta tese, no entanto, que conhecimentos sistematizados acerca dos fenômenos naturais nunca foram exclusividade da ciência moderna-ocidental. A questão sobre o uso da categoria ciência por intelectuais indígenas radica, portanto, na desconsideração, por parte da ciência tradicional, das produções científicas realizadas pelos povos indígenas ao longo do processo histórico e em suas influências recíprocas (AGRAWAL, 1995).

Cajete faz a defesa do uso da categoria ciência ao considerar que ela trata de “todo um edifício do conhecimento indígena” e envolve “todos os tipos de conhecimento que fazem parte de uma mentalidade indígena, que é essencialmente relacional” (CAJETE, 2017, p. 221). Difere-a, entretanto, do tipo de uso, considerado por ele arbitrário, que comumente os cientistas fazem dessa categoria para se referir especificamente “aos modos como as pessoas vêm a conhecer uma coisa ou outra” (CAJETE, 2017, p. 221). Assim, descreve a ciência indígena como “uma relação vivida e criativa com o mundo natural [...] a participação íntima e criativa que aumenta a consciência das qualidades sutis de um lugar” (CAJETE, 2017, p. 222). Para Cajete, a fragmentação da realidade em partes isoladas é o corolário do modo como a ciência é compreendida no mundo ocidental. A preocupação com as conexões físicas e espirituais entre os seres vivos presente nas cosmologias dos povos indígenas, por exemplo, é vista como adoração irracional da natureza, “animismo” e “totemismo” conforme a nomenclatura antropológica<sup>159</sup>.

---

<sup>159</sup> Navarre Scott Momaday (1976), Mere Roberts (1996) e Little Bear (2000) descrevem a conexão dos mundos indígenas com o entorno natural e repudiam o “desencantamento” do mundo moderno-ocidental que conduziu a separação entre natureza e cultura. Para Momaday (1976), por exemplo, essa conexão permanece firmemente enraizada no lugar, no território. Roberts (1996), ao criticar a separação e desconexão do pensamento ocidental com a natureza, reconhece que, como a ciência moderna-ocidental e a ciência indígena mantêm certas semelhanças, como a observação empírica e a manutenção de dados conjuntos, as áreas de maior distinção entre uma e outra são mais claramente evidentes em suas concepções de causa-efeito e função. Little Bear (2000) observa, em seu trabalho comparativo entre ciência indígena e ciência ocidental, que o pensamento reducionista exemplificado pela física newtoniana cedeu espaço, no decorrer do século XX, para o



A epistemologia indígena, segundo Cajete (2000, p. 24) é inseparável do território. A categoria *visão de mundo relacional* (*relational worldview*) descreve a relação humano-natureza, na qual os humanos ocupam o universo com outros seres vivos e espirituais. Essa relação de interdependência entre humanos e natureza é incorporada ao longo do tempo na história, música e no aprendizado baseado em lugares. É por esse motivo que os indígenas não formulam uma visão separada e objetiva da terra e do lugar. O sistema de crenças e os mundos social, natural e espiritual se encontram interligados e adquirem sua vitalidade através da expressão ritual. Cajete propõe pensar a ciência como uma filosofia viva que permite pensar de modo relacional questões como astronomia, saúde e nutrição, rituais, histórias de criação, espiritualidade, entre outras. Sob essa perspectiva, a ciência é capaz de abranger e de reconhecer a produção milenar de conhecimentos realizada pelos povos indígenas e conectar o sensível com o racional.

A ciência indígena, ou nativa, é uma metáfora para uma ampla variedade de processos de percepção, pensamento e ação que evoluíram através da experiência humana em contato com o mundo natural. Para compreendermos seus fundamentos, devemos nos abrir para as funções da sensação, percepção, imaginação, emoção, símbolos e espíritos, assim como para as do conceito, da lógica e do empirismo racional. A ciência nativa emerge da comunicação vivaz e histórica com a paisagem natural. É, nesse sentido, uma herança coletiva da experiência humana com o mundo natural. “Em sua forma mais essencial, é um mapa da realidade natural derivado da experiência de milhares de gerações humanas” (CAJETE, 2017, p. 36).

Linda Smith e Gregory Cajete lançaram, cada um ao seu modo e em contextos geopolíticos distintos, as bases teórico-metodológicas para a crítica indígena dos paradigmas dominantes e para a formulação de uma perspectiva indígena de ciência. Nas décadas que se seguiram à publicação de seus trabalhos, houve um significativo progresso no que se refere ao desenvolvimento dessa perspectiva.

Elizabeth Rix *et al.* (2018) vê certas semelhanças nos trabalhos dos estudiosos indígenas que permitem postular a existência de um paradigma comum de pesquisa. Não se trata, porém, de um coletivo homogêneo. De acordo com ela, o

ponto de encontro se dá no compartilhamento das histórias colonizadas “e seus impactos contemporâneos sobre o social, a saúde e o posicionamento político dos povos indígenas que vivem sob a governança ocidental” (RIX *et al.*, 2018, p.3). Essa heterogeneidade de compreensões poderá ser melhor avaliada pelos exemplos que cito a seguir.

Bagele Chilisa, cuja obra *Indigenous Research Methodologies* (2012) é considerada uma importante contribuição para conformação do paradigma de pesquisa indígena, examina, em seus trabalhos, as epistemologias e metodologias que alicerçam as pesquisas desenvolvidas por estudiosos indígenas em diferentes contextos culturais e acadêmicos para propor uma transição e uma nova abordagem da pesquisa a partir de elementos indígenas (CHILISA, 2012; 2014; 2017). Entre alguns exemplos estão a utilização de canções e provérbios africanos, contos e histórias indígenas misturados aos métodos de pesquisa, abordagens euro-ocidentais indigenizadas, entre outros. Seu objetivo é auxiliar pesquisadores(as) indígenas e não-indígenas nas Ciências Sociais que buscam assumir a pesquisa científica como instrumento de justiça social e direitos humanos através do desenvolvimento de uma plataforma de discussão que permita aos pesquisadores(as) discutirem sobre questões relativas às suas pesquisas.

Chilisa (2012) preocupa-se em entender como sistemas de conhecimento acadêmicos e não-acadêmicos são experienciados pelos pesquisadores(as) tendo como pano de fundo suas próprias experiências pessoais<sup>160</sup>. A partir delas, reflete sobre os caminhos que percorreu até a sua entrada na universidade e questiona sua cumplicidade até certo momento com a reprodução do conhecimento moderno-ocidental “como aquela que estudou nos centros ocidentais” (CHILISA, 2012, p. 77). Afirma Chilisa (2012, p. 49) que os processos de resistência são desafios para pesquisadores(as) indígenas educados(as) ao modo ocidental e exige que ele(as) comecem por se interrogar sobre “suas múltiplas identidades como colonizadores participando do Outro de seu povo através do uso de pesquisas e metodologias ocidentais (CHILISA, 2012, p. 49). Como pessoas marginalizadas “pela rede global de elites de pesquisa do primeiro mundo” (CHILISA, 2012, p. 50) e por mercados globais que continuam a “definir e determinar discursos de conhecimento com base

---

nos preços de mercado globais. É neste contexto que um arcabouço ético relacional na pesquisa indígena é essencial” (CHILISA, 2012, p. 50).

Chilisa (2012, p. 35) recupera e descreve de forma meticulosa alguns exemplos das múltiplas e complexas formas pelas quais a pesquisa indígena interliga ética, metodologias, responsabilidade, participação e paradigmas de pesquisa pós-colonial, incluindo pesquisa feminista indígena. Critica o fato de o conhecimento ocidental desconectar as relações entre pesquisadores e comunidades e observa que o paradigma indígena de pesquisa consiste em encontrar conexões. Destaca, assim, a importância de metodologias participativas que possibilitem oportunidades de “conexões holísticas” para que os colonizados possam “aprender a analisar e entender sua circunstância, a fim de mudá-la – ou, como Paulo Freire (1987) diz, o processo de ‘leitura do mundo’.

Um primeiro passo nessa direção, segundo Chilisa, passa por entender a complexidade envolvida na colonização e, mais do que isso, por operar um profundo processo de descolonização das formas de pensar. Em diálogo com o intelectual e ativista indígena Hayden Burgess, cujas autorias acadêmicas são assinadas com o seu nome havaiano Poka Laenui<sup>161</sup> (2000), Chilisa pensa a descolonização como um processo que se dá em cinco momentos: recuperação, luto, sonho, comprometimento e ação. Na recuperação, aqueles que sofreram as consequências do colonialismo começam a questionar o lugar inferior em que foram historicamente posicionados e buscam redescobrir e recuperar aspectos de suas culturas, como tradições e língua, para a recomposição da autoestima social; no luto, os indígenas lamentam a histórica opressão que sofreram, pois, reconhecendo os reveses, podem criar possibilidades de futuro; no sonho, fase vital nesse processo, constroem de dentro para fora uma expansão de suas visões de mundo, experiências coletivas e sistemas de conhecimento indígenas para teorizar e imaginar outras possibilidades de superação; no compromisso, avalia-se as possibilidades de produzir as mudanças sonhadas com vistas a uma transformação social e política; por fim, na ação, são colocados em prática os métodos de pesquisa participativa, no qual os pesquisadores analisam sua situação e buscam soluções para as problemáticas de suas comunidades.

---

<sup>161</sup> Poka Laenui é advogado e liderança na comunidade *Wai'anae* no Haváí.

Chilisa (2012; 2014) faz críticas contundentes ao modo como as Ciências Sociais têm conduzido seus processos de pesquisa, muitas vezes, endossando o caráter colonial presente em sociedades com expressiva população indígena. Diante disso, atribui aos intelectuais indígenas um importante papel de reação ao processo colonialista para uma consequente destruição de sistemas políticos, sociais e econômico hegemônicos. A abordagem de Chilisa envolve um debate científico profundo e um projeto societário marcado pela necessidade de transformações sociais abrangentes. Dentro do que poderíamos chamar de uma ciência ativista, reivindica o conceito de consciência de coalisão da feminista pós-colonial Chela Sandoval (1991; 2000), o qual envolve um movimento agregador por parte dos povos que foram submetidos à dominação e à escravidão colonial em direção a processos de luta unificadas em favor de mudanças sociais profundas. Nessa ciência construída pelos oprimidos, os pesquisadores(as) indígenas desempenham papel conciliatório ao mesclar ideias e conhecimentos da ciência tradicional com as cosmovisões indígenas. A escrita da história dos povos indígenas, através do empoderamento de seus membros e da autonomia dos processos de investigação, envolve, para Chilisa (2012; 2014), a constituição de um paradigma indígena de pesquisa pós-colonial fundado na resistência às formas de conhecimento universalizados, a exemplo da euro-ocidental.

Luz Maria Amanguaña de La Torre<sup>162</sup> (2004; 2010) é outro exemplo da multiplicidade de entendimentos sobre o que constitui um paradigma indígena de pesquisa. Introduce na cena científica a categoria *kipi*, a qual faz referência ao tecido utilizado pelas mulheres *Kichwas* do Equador<sup>163</sup> como dispositivo cultural capaz de representar a afetividade, sensibilidade e afeto. Trata-se de uma espécie de mala improvisada com vários compartimentos utilizada pelas mulheres de *Sierra Norte* do Equador para transportar e guardar objetos de valor material e espiritual. Essa

---

<sup>162</sup> Luz Maria Amanguaña de La Torre é pesquisadora da etnia *Kichwa* de Otavalo, Equador e professora do Departamento de Espanhol e Instituto Português e Latino-Americano da Universidade da Califórnia, Estados Unidos.

<sup>163</sup> De acordo com Amanguaña de la Torre, Inuca e Prieto (2018, p. 90), *Kipi* não é um objeto exclusivo das mulheres. Entretanto, “*los roles de género en el mundo indígena, lentamente, se han ido redefiniendo en concordancia con el aparato colonial, patriarcal y sexista y por ello ha existido un cierto alejamiento de los hombres respecto de este dispositivo o las actividades relacionadas al kipi. Aunque en la actualidad, poco a poco, los hombres jóvenes que van tomando conciencia sobre la equidad en los roles de género, van reincorporado estas prácticas en sus vidas cotidianas. Tomamos al kipi en un sentido figurado, más allá, de los roles de género, como un acceso a las emociones comprometidas en el conocer*”.

metáfora transformada em categoria analítica é atravessada por uma relacionalidade própria dos saberes de seu povo.

*Kipi* (de *Kipu* = memória, registro) constitui, de acordo com Amanguaña de la Torre (2010), o registro da memória afetiva que sustenta as mulheres indígenas. É o local em que guardam as memórias de dor, afeto, luta, vínculos, sementes, bebidas, “*pero también de motivación, de aliento de ánimo*” (AMANGUAÑA DE LA TORRE, 2010, p. 21). Nele é levado o que se considera necessário para continuar “*en el camino arduo de su vida cotidiana y transcendental*” (AMANGUAÑA DE LA TORRE, 2010, p. 21). Do *kipi* advém saberes que se perpetuam intergeracionalmente e que permitem recuperar dimensões que foram negadas na constituição de ciência moderna, as quais são de grande relevância na perspectiva indígena de ciência.

O *kipi*, argumenta Amanguaña de la Torre (2010, p. 21), guarda cuidadosamente “*los recuerdos, los afectos, las emociones, las semillas de la esperanza, los valores más preciados*”. Nele são colocados delicadamente os objetos materiais espirituais “*consagrados como afecto a los seres queridos que conforman el ayllu (familia social) y el awlla (familia política y espiritual)*”, consagrados também como “*tributos a la naturaleza, a la pachamama (la madre tierra que nutre y da vida) y la allpamama (la tierra material)*” (TORRE, 2010, p. 22).

Ao dar primazia às emoções e sentidos, a percepção de ciência proposta por Amanguaña de la Torre (2010) vai além dos conhecimentos meramente teóricos, uma vez que combina os saberes ancestrais de seu povo e as práticas decorrentes de uma experiência sensível do fazer científico.

O esforço de tradução das epistemologias indígenas em chave científica reforça o desejo dos intelectuais indígenas de tornar público seus conhecimentos e vê-los legitimados diante da comunidade científica não-indígena e indígena. Reivindicar a categoria “ciência” para conhecimentos cuja estruturação e dinâmica se distanciem, em vários aspectos, das tradições de conhecimento científico, objetiva, portanto, forçar um movimento de reavaliação dos critérios de definição da atividade para que os conhecimentos indígenas possam ser reconhecidos (HARDING, 1998).

A academia, afirma Kuokkanen (2008, p. 60), “falha em reconhecer epistemologias indígenas baseadas em diferentes concepções do mundo e formas de conhecer e, portanto, pessoas ousadas ‘não podem falar’”. Quando eles(as) falam da estrutura de suas próprias convenções epistêmicas “não são ouvidas ou

entendidas pela academia” (KUOKKANEN, 2008, p. 60). Nesse sentido, faz-se necessário uma transformação radical na abordagem dos "conflitos" culturais que ocorrem em seu interior. Diz ela: “até agora, vários programas e serviços para estudantes indígenas foram criados com a premissa de que precisam de assistência especial para se adaptar à academia” (KUOKKANEN, 2008, p. 60). No entanto, é preciso entender que elas devem se responsabilizar por "fazer a lição de casa" e abordar a ignorância epistêmica sancionada que produzem e reproduzem em suas ações corriqueiras. Só assim será possível dar uma “incondicional boas-vindas”, não apenas aos povos indígenas, mas também a seus epistemólogos, sem insistir na tradução”. Em vez de assumir a “necessidade de ‘ponte’ no abismo entre as culturas a academia, deve conduzir uma análise crítica de seus próprios discursos e suposições” (KUOKKANEN, 2008, p. 61).

Hart (2010, p. 1) relata sua percepção em relação a algumas mudanças que ocorreram nos espaços de produção científica com a presença da intelectualidade indígena neles: “as coisas estão mudando na esfera da pesquisa. Quando nós indígenas entramos no mundo acadêmico nos vimos enfrentados a deixar a nossa indigeneidade na porta”. Reafirma, no entanto, a importância do papel combativo dos intelectuais indígenas no ambiente acadêmico, único capaz de assegurar o respeito e legitimidade que almejam obter; “agora vários de nós estamos trabalhando ativamente para assegurar que nossa pesquisa não seja só respeitada, mas que também se baseie nos enfoques e processos que formam parte de nossas culturas” (HART, 2010, p.1).

A descolonização do paradigma científico hegemônico, argumenta Wilson (2001), deve ter como foco a prevalência da agenda indígena sobre os objetivos do pesquisador não-indígena por meio da adoção de conhecimentos e metodologias indígenas. De acordo com Kathy Absolon e Cam Willett (2005, p. 210), a descolonização permite aos povos indígenas “dar sentido a sua própria realidade” ao invés de ter pesquisadores não-indígenas definindo-os. Isso não significa, entretanto, que os pesquisadores não-indígenas devam ser excluídos completamente. Louis (2007, p. 134) observa que as metodologias indígenas não “privilegiam pesquisadores indígenas por causa de sua indigeneidade [...] Criando metodologias que só se aplicam aos pesquisadores indígenas”.

Para Wilson (2007, p. 134) o paradigma de pesquisa indígena não está restrito aos pesquisadores indígenas, como o ocidental também não se restringe aos

não-indígenas. Assim, sugere, como também o faz Louis (2007), que os pesquisadores não-indígenas sejam aliados e proponham agendas de pesquisa respeitadas e éticas de uma perspectiva indígena. Ser aliado, com efeito, “não é uma autodesignação permanente. Em vez disso, é específico do contexto e conferido pelos povos indígenas” (IRLBACHER-FOX, 2014, p. 151). Para a construção do pensamento indígena contemporâneo, salienta o CRIC (1990, s/p), “*contamos con los elementos míticos, científicos, tecnológicos humanistas y filosóficos construídos por los pueblos a través de la historia*” e, ao mesmo tempo, com os “*avances de la ciencia, la tecnología el pensamiento humanista y filosófico generado por la sociedad en general*”. Portanto, não se trata de negar o que é alheio “*sino de revalorar lo propio para, en conjunto con otros conocimientos y en igual de valorizaciones, proyectar un futuro mejor*”<sup>164</sup>.

Acredito que a característica distintiva de uma perspectiva indígena de ciência se encontra em sua localização em agendas particulares. Conforme Andrew Gray (1995), ao refletir sobre o conhecimento ambiental indígena, a categoria indígena atrelada à de ciência é mais imperativa do que descritiva e se refere a uma qualidade que emerge no curso das lutas por direitos territoriais, controle e gestão de recursos naturais e respeito cultural. Essas lutas, normalmente, dispõem coletivos locais contra Estados-nação amplos. É nesse contexto que as perspectivas indígenas sobre a ciência adquirem significado e relevância.

Busco analisar, no próximo subitem, o modo como os intelectuais indígenas procuram fundamentar o paradigma indígena de pesquisa. Não intento, contudo, normatizar ou mesmo fixar modelos e fórmulas do que seria exclusivo do paradigma indígena de pesquisa, e sim analisar como os intelectuais indígenas mobilizam elementos epistemológicos das cosmovisões indígenas em suas produções intelectuais.

### 3.4. Dos fundamentos de um paradigma indígena de pesquisa

---

<sup>164</sup> Disponível em <https://www.cric-colombia.org/portal/el-pensamiento-indigena-contemporaneo/>. Acesso em 17 de agosto de 2016.

Elegi as reflexões presentes na obra *El pensamiento en espiral* (2011) e em outros textos de Victor M. Gavilán Pinto<sup>165</sup> (2007; 2009) como um ponto de partida para refletir sobre os fundamentos teórico-metodológicos do paradigma indígena de pesquisa. A justificativa é que o pensamento de Gavilán reúne uma série de elementos críticos encontrados em outros intelectuais indígenas e que acredito dialogar com o que aqui denomino por episteme indígena. Para muitos intelectuais indígenas, como é o caso de Gavilán, a episteme dos povos indígenas só pode ser compreendida em contraste com a racionalidade moderno-ocidental e é apenas nesse jogo que suas diferenças e convergências podem ser mais bem visualizadas.

Para Gavilán (2011), a melhor maneira de representar a episteme indígena é através do modelo espiral. Essa metodologia, sustenta (GAVILÁN, 2009, p. 96), é capaz de captar as relações estruturais e sistêmicas, “*ayudando a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica y también los problemas entre la acción y la reflexión*”. Ela permite “*generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultaneamente*” (GAVILÁN, 2009, p. 96). No modelo espiral, os conhecimentos e os processos históricos “*pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin*” (GAVILÁN, 2009, p. 96). Visto que incluem e conectam passado e presente. Argumenta Gavilán (2009, p. 96) que essa perspectiva possibilita compreender “*la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir, a las raíces de su desarrollo como Pueblo*”, como quando os *Mapuches* do sul do Chile, povo ao qual pertence, dizem “*estamos avanzando al pasado y regresando al futuro*”<sup>166</sup> (GAVILÁN, 2009, p. 96). O tempo nos mundos indígenas é bidirecional, “*no es unidireccional de pasado a futuro*” (GAVILÁN, 2009, p. 97)<sup>167</sup>. Sendo assim, o futuro “*puede estar atrás*” e o passado “*adelante o vice-*

---

<sup>165</sup> Victor M. Gavilán Pinto é assistente social, educador e diretor executivo do *Spanish School of Calgary-Canadá*.

<sup>166</sup> Destaque do próprio autor.

<sup>167</sup> Embora Giambattista Vico tenha criticado em sua época tanto a temporalidade cíclica dos gregos, quanto a temporalidade linear dos modernos e defendido um modelo de temporalidade espiral ainda no século XVI, a compreensão de tempo do povos indígenas nos coloca diante de uma singular concepção de História que deixa de ter o sentido de registro cronológico dos fatos para ser compreendida como experiência vivida em comunidade. Nessa perspectiva, faz pouco sentido rememorar ano a ano eventos com uma pequena participação popular, a exemplo da Proclamação da República no Brasil, um evento oportunizado por uma classe política em busca de um espaço numa estrutura já antidemocrática. A esse respeito, Gavilán (2011, p. 94) é perspicaz em afirmar que: “*en el modelo mental occidental la historia no es del colectivo. El colectivo no es sujeto de la historia, mucho menos es sujeto de derecho. En la mentalidad de los pueblos originários no existe una cronología rígida de incidentes o hechos que pueda llamarse historia. Tampoco existe la idea de que la*



versa". Para Gavilán, a pessoa indígena vive o presente em "*una realidad de continuo movimiento cíclico de la naturaleza y de su cultura*" (GAVILÁN, 2009, p. 97). Diz ele: "*el We tripantu de la nación mapuche, es un renacimiento natural, el término del año es el inicio de una nueva vida y no la suma de años acumulados*" (GAVILÁN, 2009, p. 97).

Na racionalidade indígena, os processos históricos caracterizam ações coletivas que têm lugar nas comunidades e o seu registro visa a demarcar um fenômeno natural ou social marcante, por exemplo, uma boa colheita, um número expressivo de suicídios, um furacão ou um movimento migratório. O que importa ser lembrado e contado são situações que envolvem mobilização coletiva e cujo sentido é importante para os envolvidos. A esse respeito, Rappaport (2000, p. 47) chama atenção para a dificuldade que há em se aceitar uma historicidade nos relatos não-ocidentais, em que a contextualização, mesmo na Antropologia, reduz as possibilidades de compreensão de processos político-históricos a comparações entre a estrutura do relato e a estrutura social dos coletivos estudados. O tempo nos mundos indígenas é imanente, está sempre em movimento, ou seja, passado, presente e futuro não são categorias estáticas. O passado, por exemplo, pode permanecer no presente se recriando continuamente. Disso decorre outra compreensão de tempo e outra concepção de relação entre memória e espaço.

Segundo Gomez (2000), nas sociedades ameríndias, a ênfase está na relação memória-espaço-território. Centrar-se no espaço como perspectiva de análise em detrimento ao tempo cronológico é, segundo Gomez (2000), uma estratégia dos povos indígenas de combater as marcas do historicismo hegemônico, a desterritorialização da história e a conseqüente despolíticação das questões indígenas. O débil lugar reservado ao tempo cronológico nas análises indígenas desfoca a obsessão por construir genealogias e permite que os povos se vejam com mais facilidade do que nós a eles como seres em constante transformação cultural.

No modelo espiral, as circularidades representam a conexão entre o passado e o presente. Assim, há uma profunda valorização do conhecimento ancestral para pensar o presente e o futuro. O conhecimento ancestral é entendido como uma criação coletiva construída por diversos grupos ao longo do tempo, em um processo

---

*experiencia del tiempo humano deba entrar en categorias como antes de, y despues de. La historia no se hace repitiendo las ceremonias o eventos religiosos o comunitarios, porque se hicieron en el pasado; sino que la validez del evento esta dada porque este genera poder en la comunidad, ha renovado las energias del pueblo y ha generado bienestar a la comunidad".*

que não tem uma única origem, pois se faz em permanente interação com outros povos, inclusive com os não-indígenas. A ancestralidade presente nos conhecimentos indígenas produz uma força de transformação que vem desde os confins da terra, passando pelos espíritos dos ancestrais até as novas gerações. Isso explica, assim creio, o desinteresse por parte dos intelectuais indígenas em reivindicar a autoria de caráter exclusivo, uma vez que tratam seus conhecimentos como um bem cultural que no fluxo constante de ideias se renova permanentemente no tempo e no espaço. É justamente essa base ancestral dos conhecimentos dos povos indígenas que explica as lutas históricas por terra, autogoverno e autodeterminação e que diferencia os conhecimentos indígenas dos conhecimentos científicos de origem euro-americana (DELGADO & RIST, 2016).

As estruturas epistemológicas indígenas não podem, portanto, ser pensada de forma unidirecional. De acordo com Gavilán (2009, p. 97), *“el modelo mental del hombre occidental se há centrado en la palabra, mientras que el ser indígena piensa en símbolos, actos concretos y ritos”*. A filosofia dos povos indígenas tem sua origem *“en la experiencia vivencial de todo el pueblo, en sus categorías de tiempo y espacio, que también tienen connotaciones distintas al pensamiento europeo”* (GAVILÁN, 2009, p. 97). A experiência de vida da pessoa indígena *“tiene que ver con sus sentimientos y emociones ligados estrechamente a la madre naturaleza, la ñuke mapu o la pacha mama”* (GAVILÁN, 2009, p. 97). Os universos indígenas, sustenta Gavilán (2007; 2009; 2011), são redes vivas por onde circulam a todo instante energia e informação *“bajo un orden autorregulado por la propia naturaleza de las cosas. En el pensamiento indígena todo está interconectado, nada está separado del todo”* (GAVILÁN, 2009, p. 97).

O pensamento em espiral é *“el pensamiento ancestral de las primeras naciones, y portanto es el paradigma de los pueblos indígenas”* (GAVILÁN, 2011, p. 4). Uma estrutura mental *“capaz de entender y resolver los problemas sistémicos del siglo XXI”* (GAVILÁN, 2011, p. 4). Essa forma de pensar é definida em contraposição à ideia de linearidade disseminada no mundo moderno ocidental, um modelo de pensamento que para Gavilán é *“altamente determinista, así como reduccionista siempre que descompone el total en partes pequeñas, reduciendo las interacciones entre ellas”* (GAVILÁN, 2011, p. 5). O modelo espiral, ao contrário, é uma *“elocuencia en sí misma, és una figura hermosa [...] integra todas las partes del todo por iguales”* (GAVILÁN, 2011, p. 5). Exemplifica essa forma de pensar

recorrendo a exemplos que vão de experiências familiares, “*mi madre es una mujer campesina – se rige por un ciclo espiral para su siembra y cosecha*”, a outros de viés científico, “*el ácido desoxirribonucleico (ADN) que és la esencia genética de la vida, esta formado por millones de cintas espirales*” (GAVILÁN, 2011, p. 8). Destaca, por exemplo, que, na década de 1920, os experimentos em física subatômica, como o princípio da complementariedade desenvolvido por Niels Bohr para o estudo da luz e dos fenômenos eletromagnéticos<sup>168</sup>, já apontavam para importantes constatações que aproximam o pensamento científico moderno-ocidental da lógica operacional do pensamento espiral.

Segundo Gavilán (2011), o pensamento unidirecional e linear é expressão de uma lógica de tipo matemático originada na Grécia Antiga e aprofundada por René Descartes. A aplicação das leis da matemática com suas abstrações e seu consequente fracionamento da realidade mostrou-se ser uma perspectiva controversa e ineficaz para pensar o mundo natural e social e a crise dos paradigmas científicos hegemônicos possibilitou a emergência de conhecimentos científicos que sinalizam para uma compreensão do universo e de seus diversos níveis de existência em chaves analíticas complexas e não reducionistas.

Gavilán (2009, p. 97) sustenta que os mundos indígenas são regidos por quatro princípios fundamentais, quais sejam, dualidade, oposição complementar, cosmológico e vida comunitária. Para explicá-los, recorre à memória histórica *Mapuche*. Sobre o primeiro desses princípios, afirma o seguinte: “*en la sociedad mapuche los fundadores cósmicos establecieron la dualidad de las cosas. Los contrarios no son antagónicos sino que complementarios*” (GAVILÁN, 2009, p. 97). Os quatro primeiros seres que deram origem aos *Mapuche* eram, ao mesmo tempo, masculino e feminino, jovem e velho “*Ngen Fucha y Ngen Kushe, espíritu masculino anciano y espíritu femenino anciana: Ngen Weche y Ngen Ullcha, espíritu joven masculino y espíritu joven femenino*” (GAVILÁN, 2009, p. 98), O território *Mapuche*, observa Gavilán, está organizado em função dessa dualidade: “*picunche, gente del Norte y Williche, gente del Sur, Puelche gente del Este y Lafkenche gente del Oeste*

---

<sup>168</sup> O princípio da complementariedade de Bohr pode ser expresso, segundo Folse (1985), a partir da seguinte estrutura: a) uma condição epistemológica e metodológica básica que é o fato de que todo o conhecimento é dado dentro de uma estrutura conceitual determinada; b) postulado quântico e suas implicações: descontinuidade nos fenômenos de natureza; interação entre o indivíduo que observa, os dispositivos de medição e o sistema físico medido; renúncia ao uso simultâneo de imagens espaço-temporais e do princípio da causalidade na descrição de fenômenos quânticos; c) dualidade de partículas e ondas e d) imprevisibilidade dos conceitos clássicos na descrição.

*o del mar* (GAVILÁN, 2009, p. 98). Também estão as dimensões espaciais como em cima (*Wenumapu*) e em baixo (*Minche mapu*). O mundo natural para os *Mapuche* se expressa como homem-mulher (*wentru-domo*). Essa dualidade constitui a base fundamental da unidade da diversidade humana e natural. O princípio da oposição complementar é consequência direta da dualidade e se expressa pela oposição entre dia e noite, semear e colher, montanhas e vales, macro e micro, indivíduo e coletivo e vida e morte. O princípio cosmológico se organiza em torno da *Ñuke Mapu* (Mãe-Terra), considerada em suas dimensões espaço-temporal e histórico-cultural. “*El Wenumapu es la parte espacial de arriba, estrechamente ligada al Minche Mapu, la parte de más abajo e interna de la tierra*” (GAVILÁN, 2009, p. 97). Para Gavilán (2009, p. 98), os indígenas, no início de suas existências, olhavam para o espaço celeste ao anoitecer “*y logró bajar las estrellas, las constelaciones y la Vía Láctea (wenuleufu) para organizar la sociedad indígena a imagen y semejanza de ese cosmo que le vio nacer*”. O princípio da vida comunitária articula as dimensões social, cultural e econômica dos povos indígenas. Vida espiritual, conhecimentos ancestrais, cosmologias, práticas e valores “*son todos elementos propios del principio de la vida comunitaria*” (GAVILÁN, 2009, p. 98). Entre os *Mapuche*, sustenta Gavilán, a solução de problemas e a satisfação das necessidades individuais e coletivas têm como base esse princípio. O *Nguillatún* (cerimônia ritual na qual os *Mapuches* elevam seus pedidos ao Deus *Nguenechén* para obter prosperidade) é um exemplo da ação desse princípio na prática.

Cabe ressaltar que, para Gavilán (2009, p. 98), tais princípios estão presentes em outros povos indígenas; “*lo mismo sucedía con las naciones indígenas del centro y norte del cosmo americano*”. Esse modo de pensar o mundo concede privilégio à experiência pessoal e coletiva e se centra em experiências reais e não em abstrações conceituais. Propõe, assim, que os conhecimentos científicos sejam produzidos com base nesses princípios em diálogo com teorias científicas atuais que se permitem transformar pela complexidade do mundo. A ciência como um exercício racional que interroga e busca respostas para as questões da vida faz sentido para os povos indígenas dentro de uma *cosmovivência*, que envolve prioritariamente o viver e só depois a interpretação desse viver (ESTERMANN, 1998).

Esse modo de compreender a experiência vivida implica na busca de dispositivos igualmente dinâmicos de expressão, como é o caso da oralidade. Compreender a realidade pressupõe considerar a dinamicidade tanto dos processos

naturais, como dos fenômenos sociais e, para além disso, suas possíveis conexões. No paradigma indígena de pesquisa, a realidade se sustenta em uma combinação de ordem e desordem, e imprevisibilidade e caos são elementos pertencentes à natureza das coisas<sup>169</sup>.

Para Gavilán (2009; 2011), a incerteza aos poucos ganha espaço dentro das teorias preocupadas em compreender elementos da natureza e do social. Assim, distante de uma prerrogativa determinista que poderia polarizar o debate em “tudo é caos ou tudo é ordem”, considera-se que pode haver elementos sob a égide do determinado e do acaso. Nessa trilha, um caminho razoável parece ser mesmo o da probabilidade, em que se considera uma série de questões que podem interferir em um evento sem, contudo, dar uma resposta absoluta para a questão. Ainda segundo Gávilan (2009; 2011), algumas teorias científicas do século XX, como a da relatividade, a mecânica quântica, a do caos, entre outras, parecem dialogar com a epistemologia em espiral dos povos indígenas, em que o imprevisível que compõe a natureza também se expressa no próprio homem e em suas manifestações socioculturais<sup>170</sup>. Afirma o autor que podemos falar em comportamentos desordenados para o nosso ritmo cardíaco, para as epidemias ou determinadas doenças, para o crescimento de populações, entre outros. Isso se aplica “*de una*

---

<sup>169</sup> Cabe observar que a teoria do caos começou a ser estudada cientificamente na década de 1960, pelo meteorologista americano Edward Lorenz, a partir de um experimento com um programa de computador que simulava o movimento de massas de ar. Ao promover mudanças no padrão da máquina consideradas insignificantes e das quais pouco ou nenhum efeito seria esperado, o que ocorreu foi justamente o contrário. Houve uma completa transformação do padrão das massas de ar. A ideia que subjaz a teoria do caos é a de que as condições geradoras de um processo não determinam necessariamente o seu desenvolvimento, ou seja, estão sujeitas à ocorrência de imprevisibilidades. Nessa teoria, o mundo é composto por elementos estáveis e instáveis e, se há algo de muito previsível no fato de o Sol nascer todos os dias a leste e se pôr a oeste, há o clima com seu sistema influenciado por uma série de circunstâncias variáveis. Todos os dias o indeterminado nos bate à porta, pois, embora possamos aumentar as chances de possibilidades de acerto para uma previsão do tempo, por exemplo, ela pode plenamente não se concretizar. Inclusive a teoria mais aceita sobre a origem da vida, a da sopa primordial do biólogo soviético Aleksander Oparin de 1924, testada, mais tarde, em 1954, deve créditos às atividades desordenadas das moléculas. Segundo essa teoria, a combinação de Nitrogênio, Amônia, Hidrogênio, Metano e água exposta ao calor teria formado os aminoácidos que, por sua vez, proporcionariam a formação dos primeiros organismos. O que aparentemente vai na contramão da forma como se produziu conhecimento científico até então, a partir da observação de previsibilidades, na verdade passa a considerar uma realidade regida por diferentes padrões de complexidade cujas conexões estão em constante movimento. Essa teoria se tornará mais conhecida no início da década de 1980, a partir dos estudos da Universidade de Santa Helena, dos Estados Unidos, com o nome de Sistemas Dinâmicos.

<sup>170</sup> Uma interessante representação ficcional sobre esse fato foi produzida pelo cineasta mexicano Alejandro González Iñárritu que, inspirado pela teoria do caos, filmou a trilogia: *Amores Brutos* (2000), *21 gramas* (2003) e *Babel* (2006). Nela, o diretor utilizou as ações humanas motivadas pela cultura como um elemento desencadeador de ações inesperadas em distintas partes do mundo.

*actividad desordenada de individuos y colectivos a un orden social, político y económica*” (GAVILÁN, 2011, p. 133).

O paradigma indígena de pesquisa proposto por Gavilán coloca em debate a necessidade de dissolução de fronteiras rígidas e polarizadas, bem como de conhecimentos que se pretendem universais. Sobre isso, cabe esclarecer que o paradigma indígena de pesquisa não se propõe como um modelo universal de interpretação do mundo, uma vez que nele o conhecimento é entendido como histórico, situado geográfica e culturalmente. Cada autor, nesse sentido, ao fundamentar o paradigma investigativo indígena, traz uma diversidade de questões que dialogam com as especificidades do povo ao qual pertence, bem como seus interesses de pesquisa e repertório teórico (CAJETE, 2000; CHILISA, 2012).

Para Cajete (2000, p. 64-65), por exemplo, o paradigma indígena de pesquisa deve se orientar pelos seguintes pressupostos: a) a ciência nativa integra uma orientação espiritual; b) a dinâmica harmônica multidimensional é um estado perpétuo do universo; c) todos os conhecimentos humanos estão relacionados com a criação do mundo; portanto, o conhecimento humano está baseado na cosmologia humana; d) a humanidade tem um papel importante na perpetuação dos processos naturais do mundo; e) todas as “coisas” são animadas e tem um espírito; f) todos os lugares são importantes e significativos porque cada lugar reflete a integridade da ordem natural; g) a história das relações deve ser respeitada de acordo com os lugares, plantas, animais e fenômenos naturais; h) a tecnologia deveria ser apropriada e refletir o balanço das relações do mundo natural; i) há relações básicas, padrões e ciclos no mundo que necessitam ser entendidos; esse é o rol das matemáticas; j) há etapas de iniciação para o conhecimento; l) os mais velhos são guardiões do conhecimento; m) as atuações no mundo devem ser acompanhadas através do ritual e da cerimônia; n) os artefatos antigos contêm a energia dos pensamentos e materiais com os quais foram criados e são símbolos de rituais que expressam esses pensamentos, entidades e processos; o) os sonhos são considerados portas para a criatividade e o conhecimento se usa com sabedoria, prudência e de forma prática.

Chilisa se move em direção distinta ao refletir sobre a operacionalidade da pesquisa científica. Levanta questões como a importância de trazer para as produções científicas ideais de transformação social; metodologias que tratem como prioridade a reciprocidade e o respeito para com os povos indígenas; suspensão da

categoria de verdade e o conhecimento como atributo relacional. De forma sistematizada, o paradigma indígena de pesquisa deve pressupor, para Chilisa (2012, p. 47-50): a) razões para fazer a pesquisa, “para desafiar a teoria do déficit e descrições patológicas dos ex-colonizados e reconstruir um corpo de conhecimentos que leve a esperança e promova a transformação e a mudança social entre os historicamente oprimidos”; b) fundamentos filosóficos, “fundamentado pelos sistemas indígenas de conhecimento, a teoria crítica, os discursos pós-coloniais, as teorias feministas, teorias específicas de raça críticas e as teorias neomarxistas” c) suposição ontológica, que considere as “múltiplas realidades socialmente construídas formadas pelo conjunto de conexões variadas que têm os seres humanos com o meio ambiente, o cosmo, a vida e o não-vivo”; d) lugar dos valores no processo de pesquisa, a pesquisa ser guiada pela “responsabilidade relacional que promove a representação respeitosa, a reciprocidade e os direitos dos pesquisados. A teoria da ética está formada pela indagação apreciativa e perspectivas baseadas no desejo”, e) natureza do conhecimento, “o conhecimento é relacional, assim como todos os sistemas de conhecimento indígenas construídos nas relações” e f) o que conta como verdade “é inspirado no conjunto de múltiplos relacionamentos que se tem com o universo”.

Aikenhead e Ogawa (*apud* ROBLES, 2015), ao tomarem contato com as diversas literaturas produzidas por indígenas, identificam uma série de características recorrentes nelas: a) visão holística, em que não existe uma separação entre a ciência, a arte, a religião, a filosofia e a estética; b) relacional, pois se centra nas relações entre o conhecimento, as pessoas e toda a criação, incluindo tanto o mundo natural, como o espiritual; c) incorporação do mistério e da vida em harmonia, sendo que o principal aspecto do mistério é o constante movimento ou fluxo da natureza; d) embasamento no lugar, na interação com o solo, o ar, o clima, as plantas e os animais nos ambientes em que habitam; e) busca por compreender a dinâmica do entorno, uma vez que a sobrevivência das comunidades indígenas depende em grande medida desse tipo de conhecimento; f) empiricidade sistemática, visto que as relações são sua principal fonte de dados e g) validação dos conhecimentos, que observa critérios que tem relação com a cosmovisão indígena e sua efetividade para a sobrevivência.

Diante do exposto, debruço-me no próximo subitem em duas ordens de reflexões que considero fundamentais para a compreensão do paradigma indígena

de pesquisa. A primeira é epistemológica, em que problematizo a categoria relacionalidade presente nas reflexões dos intelectuais indígenas. A outra é metodológica, na qual discuto como eles(as) têm operacionalizado suas práticas de pesquisa.

### 3.4.1 O mundo é uma totalidade viva e relacional

“O que exalam as árvores eu o inalo. O que eu inalo a árvore o inala” (WILSON, 2001a, p. 179).

Para os povos indígenas, todos os seres vivos são integrantes do cosmos e guardam certo grau de parentesco (KOPENAWA & ALBERT, 2015; KRENAK, 2019). Isso explica por que noções como a de terra e território não são compreendidas como “recursos naturais” passíveis de exploração (DE LA CADENA, 2015). Observa Davi Kopenawa<sup>171</sup> (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 357) que “as coisas que os brancos extraem das profundezas da terra com tanta avidez, os minérios e o petróleo, não são alimentos. São coisas maléficas e perigosas impregnadas de tosse e febre, que só Omama conhecia<sup>172</sup>”.

As epistemologias indígenas devem ser entendidas como expressão de cosmologias relacionais. Espaço, lugar, território, linguagem, memória, relações humanas e não-humanas, entre outros, são constituídos na “cultura habitada” expressa na “língua do lugar” (VARESE, 2018, p. 4). Ainda quando na diáspora por motivos de viagens, migração, deportação e exílio (RADHAKRISHNAN, 1996; OLIVEIRA, 1998), essas cosmologias permanecem vivas na medida em que são reativadas constantemente por pessoas e coletivos indígenas. De la Cadena (2019), por exemplo, descreve como Nazario Turpo, liderança indígena dos Andes peruanos, em seu trabalho como *pampamisayoq* (especialista ritual) em uma agência de turismo em Cusco, que ele auto-classifica como “Xamanismo Andino”, articula mundos distintos no espaço urbano criando “um campo novo e florescente para o consumo dos turistas e uma nova fonte de renda para os camponeses e pastores como ele” (DE LA CADENA, 2019, p. 24).

---

<sup>171</sup> Davi Kopenawa é xama, escritor e liderança política da etnia *Yanomami*.

<sup>172</sup> *Omama* é um ancestral responsável pela criação do povo *Yanomami*.



Em termos da produção intelectual indígena, suas cosmologias relacionais são caracterizadas sob perspectivas múltiplas. Kawagley *et al.* (1998) e Battiste & Henderson (2000) sugerem, a respeito da categoria natureza, que ela seja compreendida a partir de uma visão monista como alternativa ao modelo cartesiano de compreensão do universo. Para eles, o monismo permite misturar matéria e mente de forma que plantas, seres humanos, animais, rochas, corpos celestes, forças naturais, entre outros, transformem-se em seres vivos e dialoguem entre si. Little Bear<sup>173</sup> (2000, p. 78) afirma que "tudo é animado" e "tem espírito e conhecimento". Como consequência, "todos são como eu. Se todos são como eu, então todas são minhas relações" (LITTLE BEAR, 2000, p. 78). Nessa perspectiva epistemológica, a mente se personifica em um relacionamento particular com todos os outros elementos do universo. Diz ele: "para mim como navajo, esses outros aspectos são minhas relações. Eu tenho um dever para com eles, pois eles têm um dever como parente em relação a mim" (LITTLE BEAR, 2000, p. 78)<sup>174</sup>.

Michell (2005, p. 40) descreve como os *Sāwithiniwak*, uma etnia do norte do Canadá, estabelecem suas relações com plantas e animais por meio da elaboração de protocolos e atividades cerimoniais. Como toda a existência se manifesta em redes de interrelações, os relacionamentos acarretam inevitavelmente responsabilidades. Cita o ato de observar, que inclui sempre a relação entre o observador e o observado e exige responsabilidade recíproca de ambos para que se possa manter os níveis, que caracteriza como interno e externo, de equilíbrio. No nível interno está "a manutenção de um equilíbrio multidimensional de desenvolvimento físico, emocional, espiritual e intelectual" (MICHELL, 2005, p. 41). No externo "de relações interconectadas, recíprocas e sustentáveis, respeitadas, começando no nível individual, familiar, comunitário, nacional e estendendo-se para o meio ambiente, plantas, animais e cosmos" (MICHELL, 2005, p. 41).

Na cosmovisão andina, diz Gavilán (2011, p. 83), os elementos humanos e não-humanos compõem uma totalidade viva, portanto, terra, território, clima, água, animais, plantas, sociedade dos homens e o cosmos são termos dialogantes em um todo interconectado. Interligando distintos seres e modos de vida, depreende-se que

<sup>173</sup> Leroy Little Bear é pesquisador e pertencente a etnia *Blackfoot* e professor emérito do Departamento de Estudos Nativos Americanos da Universidade de Lethbridge, Canadá.

<sup>174</sup> Cabe ressaltar que os intelectuais indígenas, a exemplo de Deloria Jr. (1975 [1969]), descrevem seus mundos como redes de relacionamento muito antes de teóricos não-indígenas, como Marilyn Strathern (1997; 2006; 2014), terem consagrado o termo na Antropologia. A pergunta é: por que não são citados?

se uma parte da trama relacional é afetada, todas as demais também o são. Entre os povos indígenas a interdependência está no modo de pensar e fazer as coisas. Como salienta Gavilán (2011, p. 16), “*el círculo y la interconexión de todas las cosas es el principio de la ciencia de los pueblos indígenas*”. A paz, equilíbrio e harmonia “*del hombre con el cosmo, el mundo, la naturaleza y la sociedad humana es el objetivo final de la ciencia de los pueblos indígenas*”.

Luciano (2008) argumenta que, para os *Baniwa*, no mundo/natureza não há separação. Assim, as pessoas devem buscar uma compreensão ampliada de seu funcionamento para que possam respeitar sua lógica, potencialidades e limites. No campo político-pedagógico, afirma Luciano (2017, p. 13), “estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios”. Nela “não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes” (LUCIANO, 2017, p. 13). É a natureza “e não o homem é fonte de todo conhecimento. Cabe ao homem desvendar, compreender, aceitar e contemplar” (LUCIANO, 2008, p. 7). Algo muito distinto da compreensão de mundo hegemônica no capitalismo, cuja racionalidade utilitária entende que seres vivos podem e devem ser submetidos às necessidades humanas.

Aikenhead & Ogawa (2007) observam que a compreensão da realidade pelos intelectuais indígenas como totalidade viva tem como base de sustentação as línguas indígenas. Na maioria das vezes, são elas formas de linguagem ricas em verbos e que são orientadas para a ação. Ao invés de objetos, as línguas indígenas descrevem geralmente acontecimentos. Dessa forma, permitem que limites sejam transcendidos. Little Bear (2000, p. 79) argumenta que em muitas línguas indígenas não existem categorias dicotômicas. Não há, por exemplo, a oposição animado-inanimado. “Tudo é mais ou menos animado” (LITTLE BEAR, 2000, p. 79). Desse modo, afirma, as línguas indígenas permitem conversar “com árvores e pedras” (LITTLE BEAR, 2000, p. 80), o que dificilmente ocorre com uma língua hegemônica, como a portuguesa.

Arte, ciência, religião, filosofia, estética, entre outras, não existem como categorias separadas nas línguas indígenas. Battiste e Henderson (2000, p. 43) denominam esse fato de holismo, entendido como relações dinâmicas de equilíbrio multidimensional que geram harmonia. Assim, ao separar o estudo dos fenômenos do cosmos em campos disciplinares distintos como física, química, biologia, entre

outros, a mente humana é incapaz de compreender o real funcionamento das coisas. Para Barnhardt & Kawagley (2005, p. 9), a existência só faz sentido quando se unifica as experiências físicas e espirituais. Elas se encontram entrelaçadas e a afirmação de uma só é possível em detrimento da outra.

Conforme Cajete (1999, p. 56), a episteme indígena é um “conjunto de conhecimentos acumulados pelos povos indígenas de geração em geração” adquiridos por meio de “uma íntima relação do homem nativo com seu meio circundante, com as plantas, os animais e os lugares onde tem vivido [...] a interdependência é um princípio que se expressa no contexto da ciência dos povos nativos”. Entender o universo é, nesse sentido, viver em harmonia com ele, não dominá-lo. A dominação, sentença, perturba o equilíbrio entre os relacionamentos. A harmonia consiste em relacionamentos dinâmicos simétricos e bem estruturados, o que não quer dizer sem conflitos (CAJETE, 1999).

Nos últimos sessenta anos, a ciência moderna-ocidental passou a viver sob o signo da crise (SANTOS *et al.* 2008). Essa crise é a mesma pela qual passa o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974a; 1974b). A atividade científica não é uma realidade a parte do conjunto das relações sociais, como alguns querem fazer crer. Está também inserida em uma complexa trama relacional, ou redes, como prefere Knorr-Cetina (1981), que interliga agentes humanos e não-humanos. É, nesse sentido, uma atividade sócio-histórica situada (HARAWAY, 1994). As origens sócio-históricas e a evolução da ciência nas culturas euro-americanas sustentam Aikenhead e Ogawa (2007), faz naturalmente com que seus praticantes, a comunidade de cientistas, adotem “certas visões de mundo fundamentais, epistemologias, ideologias e valores; tudo relacionado à origem e evolução da ciência” (AIKENHEAD & OGAWA, 2007, p. 541). Incluo aqui também a origem e evolução das sociedades humanas.

Inúmeras críticas à compreensão hegemônica de ciência proferidas por um vasto número de intelectuais abriram a possibilidade de se pensar uma perspectiva indígena de ciência, como tentei demonstrar no Cap. I. Algumas delas, conscientemente ou não, aproximam-se da perspectiva indígena do mundo como totalidade viva, uma vez que buscam compreender a realidade como um todo complexo e relacional. Permitam-me uma breve consideração a respeito, tomando como exemplo uma corrente filosófica contemporânea: a Holística.

A Holística busca suas origens na filosofia grega, mais especificamente, nas reflexões de Aristóteles. Derivada da raiz *hólos* – que significa todo, inteiro –, nela, processos, protagonistas e contextos são apreendidos a partir de interações multicausais que, desde uma perspectiva de conjunto, permitem compreender os fenômenos do mundo como uma totalidade organizada e dinâmica. O primeiro a utilizar o termo foi o filósofo, general e estadista sul-africano Ian Christian Smuts em *Holism and Evolution*, de 1926, no qual propõe uma compreensão do universo em que todos os seres e coisas se encontram interligados. O nome de destaque dessa corrente, contudo, é o do físico austríaco Fritjof Capra, cujo desejo em dar respostas ao que caracteriza como crise planetária o fez buscar aproximações entre a física e visões de mundo presentes nas civilizações orientais. Em *O Tao da Física*, de 1975, Capra constrói paralelos entre a compreensão do universo presente na filosofia oriental, no “misticismo” como prefere, e as descobertas da física experimental e teórica moderna. Considera, por exemplo, paralelos entre as cosmovisões que entendem as coisas do mundo como eminentemente vivas, dinâmicas, complementares, fluidas e dotadas de capacidade para conectar aspectos aparentemente opostos, a exemplo do espiritual e o material, como nas noções de *yin* e *yang* do taoísmo e os aportes de Werner Heisenberg na teoria quântica que abalou o mito da objetividade da atividade científica.

No campo da psicologia, Pierre Weil (1987, 2000) criticou as superespecializações na ciência ao afirmar que cada evento de um campo reflete e contém todas as dimensões desse campo. Tudo está interligado e “toda separação é apenas um produto da fragmentação da linguagem e da nossa mente provisória e utilitariamente limitada” (WEIL, 2000, p. 28). A perspectiva holística, para o autor, possui três princípios principais: a) indissociabilidade e interdependência entre sujeito e objeto – “princípio da não-dualidade”, b) todos os sistemas do universo são de natureza energética, “da mesma energia” e c) vida, matéria e informação são “manifestações da mesma energia, proveniente e inseparável do mesmo espaço” (WEIL, 2000, p. 35-38).

Na América Latina, uma das principais referências dessa corrente é Jacqueline Hurtado de Barrera (2008, p. 38), que descreve uma “*investigación holística*” mais como uma atitude do pesquisador(a) no processo de produção de conhecimentos do que um modelo epistêmico particular. Para ela, uma compreensão holística da pesquisa permite construir um panorama rico em

possibilidades de utilização de distintas técnicas e procedimentos aplicáveis tanto às Ciências Sociais quanto às Ciências Naturais. A perspectiva holística dialoga com seis princípios fundamentais: o *princípio da unidade do todo* (no qual o universo é compreendido como realidade única, cujos limites são considerados abstrações do ser humano na produção conhecimento sobre um evento de seu interesse); *princípio da simultaneidade e sincronicidade* (que, inspirado na psicologia analítica de Jung, entende as conexões entre distintos fenômenos fora da lógica causa-efeito e abre espaço para o a-causal e o não-linear); *princípio de integralidade* (que atenta para as diversas dimensões que devem ser consideradas no processo de pesquisa, como contexto social, processo histórico e sistema de valores do pesquisador(a)); *princípio de possibilidades abertas* (que diz que o processo de pesquisa envolve tanto elementos de ordem, como elementos de desordem, caos e indeterminação); *princípio de complementariedade* (que origina o conceito de sintagma como percepção ampla de um evento visto de vários pontos de vista) e *princípio de devir* (que diz que tudo muda permanentemente e que o conhecimento é um processo dinâmico que envolve devires pessoais e históricos). Todos esses princípios se articulam na composição de um fluxo de conhecimento de menor a maior grau de complexidade, representado por uma espiral. Cada volta da espiral representa um estágio de conhecimento e um objetivo de pesquisa em um processo permanente de geração de conhecimento. Todos os tipos de pesquisa são considerados importantes e nenhum é superior ao outro, pois “*todos se necesitan reciprocamente*”. Uma das vantagens dessa perspectiva para pensar os problemas contemporâneos, observa, é a possibilidade de perceber um problema em sua relação com os demais problemas convertendo a totalidade no mais importante sem, contudo, negar que cada caso exige uma perspectiva particular.

Muitas das ideias compartilhadas pelos holistas encontram correspondências no paradigma de investigação indígena. Categorias como relacionalidade, complementariedade, continuidade, integralidade, contingência, entre outros, cumprem a função de demarcar que o cosmos é uma realidade totalizante e viva. No entanto, a Holística como campo teórico surge como crítica aos limites da ciência tradicional e ao paradigma indígena de pesquisa. Além da crítica à ciência tradicional, esse campo busca sistematizar elementos existentes nas cosmologias indígenas. Ressalto, porém, que a produção intelectual indígena ainda é sub-representada, mesmo entre os teóricos dessa corrente. Os conhecimentos indígenas

são caracterizados como “misticismos” e não há intenção de alçá-los ao status de ciência.

A seguir, discuto como essa base epistêmica está presente nas práticas de pesquisa conduzidas pelos intelectuais indígenas.

### 3.4.2 A coletividade do conhecimento e suas implicações metodológicas

Os posicionamentos dos intelectuais indígenas quanto às metodologias de pesquisa científica são múltiplos e complexos, assim como são os povos indígenas. A percepção da existência de um contexto e de uma estrutura histórica de dominação colonial nos quais os povos indígenas estão inseridos é, porém, um ponto de conexão entre todas elas. Mike Evans *et al.* (2014, p. 179) chama atenção para o fato de que a ironia das metodologias indígenas de pesquisa é que a luta para serem definidas e compreendidas como especificamente indígenas é geralmente interpretada, sobretudo pelos estudiosos não-indígenas, como processo de oposição ao conhecimento moderno-ocidental e não como dinâmica de autoconstituição. Como se a produção intelectual indígena caminhasse reativamente atrás de questões colocadas pelo colonialismo e não pudesse trilhar seu próprio caminho. As comunidades de origem desses(as) intelectuais, contudo, compreendem a expressão e a prática de pesquisas indígenas como metodologias distintas de reflexão e revitalização dos sistemas de conhecimento indígena. Ainda segundo Evans *et al.* (2014, p. 179), a própria categoria indígena obscurece o que essa perspectiva pode ter de específica e autêntica dando a entender que é uma mera derivação do colonialismo e da reação a ele. “Entender as metodologias indígenas simplesmente nestes termos [...] não importa quão bem-intencionado, é um potencial ato recolonizante” (EVANS *et al.*, 2014, p. 79). Nesse sentido, a questão mais importante a ser considerada é saber como os próprios intelectuais indígenas produzem, apropriam-se, significam, ressignificam e difundem seus conhecimentos e os dos povos indígenas aos quais pertencem.

As metodologias indígenas de pesquisa são processos proativos através dos quais as comunidades indígenas e seus/suas intelectuais criam suas próprias narrativas, histórias e simbologias. De fato, o que elas questionam é a noção de pesquisa hegemonicamente difundida pela comunidade científica e sua relação

intrínseca com o poder colonial. “Pesquisa é um dos modos pelos quais os códigos coloniais subjacentes ao imperialismo e ao colonialismo são ambos regulamentados e percebidos”, afirma Smith (2019, p. 19). Um exemplo disso é a ideia de conhecimento como propriedade que estrutura a ciência moderna-ocidental, expressa pelas categorias de direito autoral, patente de invenção, proteção *sui generis*, entre outras. Alicerçada sob a noção de propriedade intelectual, a ciência hegemônica construiu a fantasiosa ideia de que o processo de produção de conhecimentos se dá em torno da figura insular do cientista ou de coletivos reduzidos deles (as). Pesquisadores não-indígenas como Knorr-Cetina (1981), Latour (1994) e Latour & Woolgar (1997) demonstraram, todavia, que esse modo de ver o trabalho dos cientistas é irreal e obscurece toda a trama material e simbólica que organiza essa atividade.

Essa caracterização da pesquisa científica parece não fazer sentido para os povos indígenas e seus/suas intelectuais. Os conhecimentos indígenas não pertencem a uma só pessoa, portanto, não podem ser comercializados, nem são passíveis de apropriação. Isso não significa que os direitos intelectuais desses coletivos não devam ser garantidos e protegidos contra diferentes formas de roubo e expropriação, como é o caso da biopirataria (ABDULLAH<sup>175</sup>; STRINGER, 1997; SHIVA, 2001; AGRAWAL, 2002; ANISTIA INTERNACIONAL, 2005). Há, por exemplo, uma gama de declarações regionais sobre conhecimentos indígenas e direitos à propriedade intelectual: Declaração de Belém, Brasil, de 1988; Declaração da Aldeia Carioca e Carta da Terra dos Povos Indígenas, Brasil, de 1992 (reafirmada na Indonésia, em junho de 2002); Declaração de *Mataatua* sobre direitos culturais e de propriedade intelectual dos povos indígenas, Nova Zelândia, de 1993; Declaração de *Julayinbul* sobre Direitos de Propriedade Intelectual Indígena, Austrália, de 1993; Declaração de *Santa Cruz de la Sierra* sobre Propriedade Intelectual, Bolívia, de 1994; Declaração *Tambunan* sobre a Proteção e Conservação do Conhecimento Indígena, Malásia, de 1995; Declaração de SUVA sobre o conhecimento dos povos indígenas e direitos de propriedade intelectual, Fiji, de 1995; Declaração de *Kimberley*, África do Sul, de 2002, entre outras. Em âmbito internacional, temos a

---

<sup>175</sup> Yasmin Jill ABDULLAH é pesquisadora pertencente a etnia *Whadjuk* (povo habitante das planícies do rio Swan, Austrália) e cordenadora de pos-graduação do Centro de Estudos Aborígenes na *Curtin University of Technology*, Perth, Austrália.

Carta das Nações Unidas, de 1945, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007.

Para os povos indígenas, a produção de conhecimentos é uma relação coletiva. Gavilán (2011) argumenta que, no modelo de pensamento dos povos indígenas, *“el conocimiento no es propiedad privada, ni es sinónimo de poder, ni siquiera para la codicia personal de alguien. Busca valor comunitario”* (GAVILÁN, 2011, p. 112). Os conhecimentos são entendidos como co-construção na metodologia *ch'ixi* proposta por Cusicanqui (2010; 2019), mas não como fusão e síntese das diferenças, como a cor cinza, que emerge da fusão do branco com o preto. Conhecimento é, nessa perspectiva, o contrário de assimilação e concentração de poder. Os conhecimentos são compreendidos desde lógicas includentes que não suprimem a contradição e os conflitos. Para Palechor Arévolo<sup>176</sup> (2010, p. 207), os membros das comunidades aportam *“desde el rol que ha asumido y desde su experiencia de vida”*. Essa característica de produção coletiva de conhecimentos *“es lo que hace que la propiedad también sea colectiva, no existe el conocimiento como propiedad privada”* (ARÉVOLO, 2010, p. 207).

O descentramento do debate sobre a propriedade intelectual permite potencializar a geração e compartilhamento de conhecimentos e experiências de modo que pessoas e coletivos se fortaleçam mutuamente. Para Luciano (2008, p. 7), o acesso aos conhecimentos deve ser público e ao alcance de todos, embora se respeite as competências e aptidões individuais e de grupo. Assim, do entendimento de que o conhecimento sempre diz respeito ao coletivo derivam reflexões e orientações metodológicas que os intelectuais indígenas têm procurado difundir em suas produções teóricas.

As metodologias indígenas de pesquisa, entretanto, não se reduzem à oposição crítica às formas de pesquisa colonial e seus protocolos. Como sistemas de pensamento, não disputam diretamente com elas e nem poderiam. Não há aqui uma relação de força entre iguais. As malhas do poder colonial são demasiado amplas para que se possa enfrentá-las nos mesmos termos. A esse respeito, James Scott (2011) observa que os modos pelos quais a resistência dos oprimidos se expressa nem sempre ganham contornos de confrontação aberta. Do contrário,

---

<sup>176</sup> Líbio Palechor Arévolo é pesquisador da etnia *Yanacona*. Foi Reitor e docente da *Institución Educativa Toribio Paz*, na Colômbia, e ex-coordenador da Universidade Autônoma Indígena Intercultural (UAIIN), ligada ao CRIC.



seriam facilmente esmagados. Antes, manifestam-se quase sempre no nível micropolítico das relações cotidianas. O que as metodologias indígenas de pesquisa fazem é evitar serem presas nas malhas do poder colonial (EVANS *et al.*, 2014, p. 180) ao organizar a pesquisa tendo como principal objetivo o controle e gestão das trajetórias epistemológicas dos povos indígenas.

As abordagens de pesquisa indígena, afirma Porsanger (2004), não são feitas para competir ou substituir o paradigma de pesquisa moderno-ocidental. São, ao contrário, feitas para “desafiá-lo e contribuir para o corpo de conhecimento dos povos indígenas sobre si mesmos e para si mesmos, para suas próprias necessidades como povos e não como objetos de investigação” (PORSANGER, 2004, p.105). Para isso, afirma Smith (2019, p. 19), é necessário conhecer antes “como o colonizador conhece” e “recuperar a nossa identidade e retomar a luta pela nossa autodeterminação e soberania”.

O empoderamento dos povos indígenas com base na produção de conhecimentos está no centro do desenvolvimento de metodologias indígenas de pesquisa (EVANS *et al.*, 2014, p. 180). Essas metodologias têm como suporte as formas de organização social e política, culturas, línguas e cosmologias indígenas em constante diálogo com práticas de pesquisa descolonizadoras não-indígenas. Nesse sentido, não podem ser caracterizadas simplesmente como sendo produto da virada pós-colonial. A crítica indígena de Fausto Reinaga, por exemplo, data da década de 1940. Para os povos indígenas, o processo colonial nunca se encerrou e está mais vivo do que nunca (CUSICANQUI, 2013).

O controle e gestão coletiva das agendas de pesquisa busca garantir a agência dos povos indígenas no processo de produção de conhecimentos. Essa agência passa pela participação na definição dos temas de pesquisa com os pesquisadores externos e internos (RIGNEY, 1999; SMITH, 2005; 2006; 2019); questionamentos sobre os benefícios mútuos da relação entre pesquisador(a) e comunidade indígena (IRWIN<sup>177</sup>, 1994; BISHOP, 1996); poder, controle e legitimidade sobre a pesquisa sobre questões indígenas (COOK-LYNN, 1997; HARRISON, 2001); ética na pesquisa (CHILISA, 2012); propriedade intelectual e propriedade do conhecimento indígena (ABDULLAH & STRINGER, 1997), entre outros exemplos. Uma série de interrogações são colocadas para se pensar no

---

<sup>177</sup> Kathie Irwin é pesquisadora e educadora *Maori*.

processo de pesquisa, tais como: por que e para que construir conhecimento? Qual o papel da ciência nas transformações sociais assimétricas? Como assegurar que os pesquisadores(as) conduzam suas pesquisas com os povos indígenas de maneira ética e responsável?

O processo de descolonização da pesquisa científica requer, de acordo com Porsanger (2004, p. 107), a criação de metodologias criticamente avaliadas pelas comunidades indígenas e “novas éticas culturalmente aceitáveis para o estudo de questões indígenas”. Por metodologia entende o processo pelo qual a pesquisa é feita e como ela deve prosseguir. Metodologia é “um corpo de abordagens e métodos, regras e postulações empregadas em uma pesquisa” (PORSANGER, 2004, p. 107) e metodologia indígena “é um corpo de abordagens, regras e concepções teóricas empregadas por pesquisadores indígenas no estudo de povos indígenas” (PORSANGER, 2004, p. 107). Ainda de acordo com Porsanger, o principal objetivo das metodologias indígenas é “garantir que a pesquisa sobre questões indígenas possa ser realizada de forma mais respeitosa, ética, correta, simpática, útil e benéfica, do ponto de vista dos povos indígenas” (PORSANGER, 2004, p. 108). A pesquisa acadêmica tradicional, destinada geralmente à resolução de “problemas indígenas” e à busca por respostas para uma série de questões formuladas sem a participação indígena, “deu poder e controle para o mundo não-indígena” (PORSANGER, 2004, p. 108). Os benefícios que isso proporcionou aos não-indígenas vão de “carreiras acadêmicas e políticas, econômicas e ganho profissional” ao “uso rentável dos territórios indígenas, recursos naturais e conhecimentos indígenas” (PORSANGER, 2004, p. 108).

A criação de metodologias indígenas se insere em um contexto histórico de tensões entre os povos indígenas e os pesquisadores(as) acadêmicos em torno dos impactos das pesquisas nas comunidades indígenas e do controle e gestão dos processos. A pesquisa científica, na perspectiva indígena, está indissoluvelmente relacionada com o poder e controle e os estudiosos indígenas costumam levar a sério essas questões (PORSANGER, 2004). Para Smith (2005; 2006; 2019; 2020), essa arena tem se destacado como um importante local de luta entre os interesses dos pesquisadores (as) e os interesses dos membros das comunidades indígenas. No caso dos *Maori*, argumenta, ela visa a reparar o desequilíbrio de poder entre pesquisadores(as) não-indígenas e membros das comunidades indígenas no que tange à pesquisa científica e possibilitar estratégias de autodeterminação dos povos

indígenas. “A autodeterminação, em uma agenda de pesquisa, torna-se algo mais que um objetivo político [...] constitui em objetivo de justiça social que se expressa [...] uma ampla gama de terrenos psicológicos, sociais, culturais e econômicos”, diz Smith (2019, p. 137). Propõe, assim, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa dentro das comunidades indígenas de transformação das metodologias de pesquisa científica que visam os povos indígenas. Observa que, quando os membros das comunidades indígenas se tornam pesquisadores e não apenas pesquisados e “informantes” as perguntas, prioridades e problemas são enquadrados, classificados e definidos de forma diferente, e as pessoas participam da pesquisa em termos distintos. Para ela, metodologias descolonizadas não contemplam a colaboração com pesquisadores(as) não-indígenas e sim a realização de pesquisas pelos próprios indígenas a partir de seus saberes.

As propostas em torno das metodologias e práticas de pesquisa, no entanto, diferem-se conforme as especificidades socioculturais de cada comunidade, povo e nação indígena. Há, portanto, diferentes perspectivas sobre o assunto. Cabe ressaltar que um ponto em comum entre elas é que não há separação entre valores, práticas e técnicas de pesquisa. Esses termos se encontram tão intimamente conectados que é quase impossível localizá-los como campos distintos. A título de exemplificação, cito alguns aportes teórico-metodológicos que considero significativos para a compreensão do que está em jogo na proposta de um paradigma indígena de pesquisa.

Karen Martin (*apud* WALTER, 2005, p. 29) elenca uma série de características da pesquisa indígena tendo por referência os aborígenes da Austrália: reconhecimento das visões de mundo aborígene; conhecimentos e realidades vitais para a existência e sobrevivência aborígene que devem servir como estrutura da pesquisa; honra aos costumes sociais como processos essenciais pelos quais “vivemos, aprendemos e nos situamos como povos aborígenes em nossas próprias terras e quando nas terras de outros povos aborígenes”; ênfase aos contextos sociais, históricos e políticos “que moldam nossa experiência, vidas, posições e futuros”; privilégio às vozes, experiências e vidas dos povos aborígenes e das terras aborígenes e a “identificar e corrigir questões importantes para nós”.

Winch e Hayward<sup>178</sup> (1999, p. 25) identificam algumas metodologias de pesquisa as quais afirmam serem de preferência dos povos indígenas da Austrália. Elas incluem a coleta de dados qualitativos, a etnografia, a história oral, a observação participante, o estudo comunitário e o inquérito colaborativo. Metodologias de pesquisa colaborativas e participativas são geralmente identificadas como sendo compatíveis com os objetivos da agenda de pesquisa e ação dos povos indígenas do Pacífico Sul (NAKATA, 2001; BISHOP, 1996; SMITH, 2019). Anne George *et al.* (1998) sugere que a crescente aceitação dessas abordagens de pesquisa entre os povos dessa região pode estar relacionada à impaciência das comunidades, organizações e coletivos indígenas leigos “que buscam usar a pesquisa para alcançar suas agendas de ação e que sentem que a maioria das pesquisas baseadas na universidade não tem sido suficientemente responsável com suas necessidades” (ANNE GEORGE *et al.*, 1998, p. 182).

Chilisa (2012) propõe-se a ressignificar, a partir da África, algumas metodologias de pesquisa já consolidadas e a trazer ferramentas próprias para o campo da pesquisa como a etnofilosofia; os sistemas de conhecimento indígenas; os marcos de linguagem e os círculos de conversação. Busca também mesclar abordagens como a etnografia crítica; análise de imagem; história oral; a investigação ação-participativa; a etnometodologia; história de vida; oficina participativa; teoria fundamentada, estudo de casos; o biográfico-narrativo, entre outros exemplos. Outra questão importante é a atenção dada às relações entre pesquisador e pesquisado. Chilisa (2012; 2014; 2017) sugere construir condições para que a assimetria de poderes intrínseca a essa relação seja transformada e que promova o despertar da consciência do oprimido, em referência a Paulo Freire.

Para Chilisa (2012), antes de se iniciar uma pesquisa, perguntas como “quais são os conteúdos éticos da pesquisa?” e “a pesquisa se preocupa com a transformação social?” deveriam ser respondidas. Essa perspectiva é endossada por diferentes intelectuais ativistas e nos provoca a refletir sobre a problemática divisão opositiva entre intelectualidade e militância, que parece ter sido pacificada no meio acadêmico (ALFRED, 2009; POCOACA, 2009, CUSICANQUI, 2010).

---

<sup>178</sup> Joan Winch é enfermeira e educadora aborígine australiana e diretora do Marr Mooditj (Boas Mãos) Faculdade de Treinamento de Trabalhadores da Saúde Aborígine / Ken Hayward pertence a etnia *Noongar* e possui bacharelado em Artes com dupla especialização em Antropologia e Diploma de Pós-Graduação em Saúde Pública e Medicina Tropical.

Entre os intelectuais indígenas, constata-se uma profunda preocupação em serem coerentes com princípios éticos como responsabilidade, respeito e reciprocidade, com vistas à justiça social. Para Estelina Quinatoa Cotacachi<sup>179</sup> (*apud* FERNANDEZ, 2010, p. 5), existe entre ele(as) uma responsabilidade moral “*irrenunciable, que define el carácter particular del intelectual indígena, de representar los intereses colectivos de sus pueblos, exigir respeto y aportar al movimiento indígena desde esa inserción más ventajosa*”.

Chilisa (2012) sugere a adoção de códigos de segurança e proteção à pesquisa em favor dos povos indígenas, seus conhecimentos e territórios. Argumenta em favor de protocolos éticos que garantam aos indígenas o controle do processo de pesquisa, da problematização à difusão, passando por questões como: o problema identificado pelo pesquisador é útil para a comunidade, pessoas ou nação, sujeitos? Respeita a voz dos participantes na coleta de informações? Como ocorre a tradução da memória oral para o plano da escrita?

Wilson (2008) define a reciprocidade, a relacionalidade e o respeito como três princípios fundamentais das metodologias indígenas. Esses princípios de pesquisa visam a garantir que os processos conduzidos por estudiosos indígenas permitam que ela “seja honrada e respeitada pelo próprio povo” (WILSON, 2008, p.59). Eles são tão fundamentais para as comunidades indígenas que “não permitirão a entrada de pesquisadores, indígenas e não-indígenas, até que tenham cumprido as condições da comunidade” (WILSON, 2008, p. 59). Nessa perspectiva, os pesquisadores(as) devem se envolver em uma “escuta profunda e audição com mais do que os ouvidos” (WILSON, 2008, p. 60) e desenvolver uma “consideração reflexiva e sem julgamentos do que está sendo visto e ouvido” (WILSON, 2008, p. 60). Deve, portanto, estabelecer conexões entre “a lógica e os sentimentos do coração” (WILSON, 2008, p. 60). Para Wilson (2000; 2001b; 2008), os pesquisadores(as) carregam a responsabilidade relacional (*relational accountability*) de agir com fidelidade em relação ao que foi ouvido, observado e aprendido nas comunidades indígenas. Do ponto de vista indígena, sugere que a pesquisa é uma cerimônia, porque se trata de fazer conexões e de fortalecê-las. Um processo que requer “muito trabalho, dedicação e tempo” (WILSON, 2008, p. 89).

---

<sup>179</sup> Maria Estelina Quinatoa Cotacachi é antropóloga *Kichwa* de Otavalo, Equador e curadora da Reserva Arqueológica do Ministério da Cultura e Patrimônio do Equador.

Abordagens participativas e colaborativas são cada vez mais aceitas entre povos indígenas de diversas partes do mundo quando o assunto é a pesquisa científica (RIGNEY, 1999). Isso não significa que não haja pesquisadores indígenas utilizando metodologias quantitativas (PARADIES; CUNNINGHAM, 2002), mas apenas que as metodologias qualitativas são mais facilmente admitidas nas agendas das comunidades indígenas. Por exemplo, a pesquisa de ação-participativa (IAP) tem sido frequentemente utilizada para resolução de problemas dentro das comunidades indígenas (WALTER, 2005).

Uma interessante experiência de metodologia desenvolvida no âmbito dos movimentos indígenas, que dialoga com a IAP, é a *minga* do *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC, 1990), na Colômbia. Essa categoria se refere a uma prática de trabalho colaborativo, tradição em boa parte das comunidades indígenas dos Andes (MARIÁTEGUI, 1964; RAPPAPORT, 2005, 2010; PORTUGAL, 2011), que consiste em reservar pelo menos um dia ao longo da semana para a realização de atividades que beneficiem toda a comunidade. Rappaport (2010) descreve pesquisas do CRIC sobre profissionalização e planejamento curricular dos ensinos fundamental, médio e superior nas comunidades que consistiram na “criação de neologismos que, ao captar o sentido da voz castelhana original, a transformam através do confronto com o *nasa yuwe*. Tal estratégia torna possível uma nova apreciação da teoria externa” (RAPPAPORT, 2010, p.109). Essa forma de trabalho em cooperação tem seu valor não apenas devido a sua importância econômica, mas pela possibilidade de socialização e de compartilhamento de temas e questões que afetam as comunidades indígenas e da busca por soluções criativas para solucioná-las. As *mingas* são consideradas como espaços de comunicação. As reuniões, assembleias, encontros culturais e oficinas são as principais ferramentas utilizadas na condução dos trabalhos.

Procurei demonstrar, ao longo deste capítulo, como a proposta de um paradigma indígena de pesquisa procura relacionar os processos de pesquisa científica com um grande leque de dimensões, como a emocional e a afetiva, subvalorizados, quando não descartados, pelos protocolos de pesquisa acadêmica hegemônicos. Trata-se de questionar a metafísica da racionalidade como princípio ordenador da atividade científica de forma a diluir as fronteiras rígidas que separam a multiplicidade de formas de produção de conhecimentos. A pesquisa nunca está desvinculada de nossas sensações, emoções e valores. Devemos, portanto,

permitir-nos *comover* por ela. Comover, do latim *commovĕre* = *com* (junto, inteiro) e *movere* (mover), é quando nos sensibilizamos com um problema ou situação, quando ele nos toca e o sentimos em nós. Ele se torna tão presente que ativa o desejo de ação, move-se por inteiro e, enfim, torna-se nosso também. O processo de pesquisa deve levar em consideração um amplo espectro relacional no qual se movem diferentes agentes, humanos e não-humanos. É preciso estar atento aos distintos sinais que esse espectro produz: sons, sonhos, cheiros, sabores, intuição, ciclos naturais, entre outros. A suspensão do domínio da palavra é outro aspecto importante a ser considerado. É preciso conceder o direito de escuta a todos os envolvidos no processo. Os pesquisadores(as) não-indígenas têm historicamente se negado a ouvir com atenção, e a aprender, o que os povos indígenas têm de importante a nos dizer.

Ao não se reconhecerem nas metodologias de pesquisa vigentes nas academias, os intelectuais indígenas apontam para outras formas de se pensar e praticar a pesquisa. Relacionalidade e coletividade são os parâmetros que devem guiá-la para que possa se desvencilhar, mesmo que não completamente, das amarras do poder colonial. Ao persistirmos com a ideia de que metodologias consistem na adoção prévia de técnicas e procedimentos prontos que devem ser aplicados no processo de pesquisa, refiro-me aos povos indígenas em específico, desconsideramos toda a trama relacional que caracteriza a vida das pessoas de carne, osso e espírito e reafirmamos nossa incapacidade de lidar com o imprevisível e o contingente em nós, nos outros e no mundo. O que os intelectuais indígenas propõem é que façamos exatamente o contrário disso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta tese foi finalizada em plena pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2). A rotina cotidiana de muitos de nós foi transformada substancialmente com o confinamento e distanciamento social impostos pelas autoridades governamentais. Para a maioria da população marginalizada, no entanto, somou-se mais um problema aos muitos já enfrentados na luta cotidiana pela sobrevivência e se isolar em casa nunca esteve no rol de opções oferecidas. Para esses, a rotina diária se tornou mais chata, pesada e perigosa. Penso, por exemplo, nos que enfrentam cotidianamente os ônibus precários para irem ao trabalho e retornarem no fim do dia a suas casas se expondo à contaminação; no caixa do supermercado que costumo frequentar que, além de ter que calcular e receber sem vacilar os valores referentes aos produtos que consumo, acumulam atualmente funções de limpeza ao terem de



passar álcool em gel 70% nos balcões a cada cliente atendido; nos milhares de homens e mulheres que adotaram por necessidade a viração, por terem perdido seus empregos, fazendo circular mercadorias nos semáforos, nas portas das casas; nos *motoboys* e *motogirls* mal remunerados que se arriscam no trânsito das cidades para entregarem os produtos que solicitamos via aplicativos sem sair de casa, entre outros exemplos. Confinamento e isolamento social não é e nunca foi opção para quem precisa batalhar a vida todo dia sem garantia alguma. Aqueles(as) cujos corpos são considerados descartáveis, mas que são mobilizadas para fazer a máquina capitalista funcionar. É privilégio de poucos. Nesse sentido, considero-me privilegiada. Um privilégio surge onde o direito não pode ser gozado por todos. Apesar das dificuldades pelas quais passei, e ainda passo, uma vez que a pandemia e seus efeitos no Brasil está longe de acabar, como mulher, mãe, esposa, filha e pesquisadora, nesse contexto macabro e triste, pude permanecer em casa, mesmo que a contragosto, dedicada aos meus familiares, amigos próximos e à conclusão desta tese.

A epidemia do novo coronavírus tem sido cruel no caso específico dos povos indígenas. Neste exato momento em que estou a redigir essas breves considerações finais, dia 14 de agosto de 2020 (às 0h10), estão confirmados – no caso pela Articulação dos Povos dos Indígenas do Brasil (APIB), e não pelo Ministério da Saúde do Brasil que pretendeu sonegar informações – 669 mortos, 24.942 infectados e 146 povos cujas vidas foram drasticamente afetadas pelo vírus e pelas ações desse governo que exala odores neofacistas. Os povos indígenas têm lutado como podem contra essa situação, como sempre fizeram e se recusam a deixar de fazer. A situação só não é pior por esbarrar na capacidade de auto-organização indígena em aliança com indivíduos e organizações solidárias. Há muito que se aprender com eles nesses tempos sombrios.

Muito tem sido dito ao longo desses intermináveis cinco meses sobre a pandemia. Suas origens, causas, efeitos e as possibilidades de superação. Todos nós esperamos pela milagrosa vacina, seja quem for que a produzirá. Nada se fala, no entanto, sobre a função que desempenha o modelo produtivo, sobretudo a agroindústria, e as formas de socialidade capitalistas, cada vez mais baseadas no consumo predatório, na fabricação em série de agentes virais e pandemias. Os vírus, pelo que se sabe, sempre existiram e cumprem um importante papel na autorregulação da vida, como observaram os biólogos chilenos Humberto Maturana

e Francisco Varela, a civilização que emergiu com o advento dos Estados-nação modernos e do capitalismo, por sua vez, não. Sua história é relativamente recente. Sua capacidade de destruição é consubstancial ao seu advento. Não por acaso, é vista em algumas cosmologias indígenas como animal feroz que a tudo e a todos quer devorar, como sugerem os *Munduruku* do alto e médio rio Tapajós, no Pará, ao identificarem a civilização ocidental com a cobra-grande.

Nesta tese me propus levar a sério a agência das pessoas e coletividades indígenas. Procurei também trazer possíveis respostas para inquietações intelectuais e pessoais que me acompanham desde o início de minha vida acadêmica e que sem dúvida se complexificaram quando fiz da pesquisa científica e do trabalho acadêmico minha profissão. Chamo atenção para um caso em particular que exemplifica no que elas consistem.

Recordo-me de que, no ano de 2013, ao orientar um estudante indígena *Hixkaryana* do curso de geografia do Centro de Estudos Superiores de Parintins/AM (CESP), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fui impedida pelo cacique geral *Hixkaryana* de acompanhar meu orientando até a sua comunidade localizada na parte amazonense do rio *Nhamundá*. Na época, esse povo havia tomado conhecimento da publicação de um artigo científico produzido por uma antropóloga não-indígena, que realizou trabalho de campo entre eles, que afirmava a existência de minérios de alto valor agregado às terras pelas quais lutavam arduamente para demarcar e que, pelo fato simples fato de sua publicação, expôs seu território ao assédio de garimpeiros e empresas de mineração. Os exemplos desse tipo de situação são abundantes na história da pesquisa científica com povos indígenas. Lamentei o ocorrido, nutria a expectativa de poder conhecer a comunidade, e compreendi perfeitamente que o motivo era razoável. A desconfiança que demonstravam não era em relação à minha pessoa em específico, mas à pesquisa acadêmica em geral e os possíveis desdobramentos negativos dessa atividade sobre suas vidas. No fim das contas, carregava comigo enquanto professora e pesquisadora o legado histórico do processo colonial, mesmo sendo crítica a ele.

Iniciei esta pesquisa objetivando compreender os fundamentos dessa desconfiança e as diferentes formas pelas quais se expressam. Ao longo do processo, percebi a necessidade de refletir seriamente sobre os discursos historicamente consolidados a respeito dos povos indígenas nas Ciências Sociais e constatei que estavam sendo amplamente contestados pelos próprios indígenas, no

caso, por indígenas empenhados em produzir discursos científicos sobre os povos indígenas desde perspectivas próprias.

Embora as transformações epistemológicas e metodológicas ocorridas nos últimos dois séculos no meio acadêmico e no contexto sócio-político mundial tenham possibilitado a crítica do caráter etnocêntrico e dos contornos racistas da atividade científica moderna-ocidental e permitido o surgimento de vozes até então invalidadas e silenciadas, considere essencial avançar para além do debate do “dar a voz” ao subalternizado e passei a buscar compreender o processo pelo qual os próprios indígenas tomavam para si a palavra como produtores de conhecimento científico em detrimento ao histórico lugar de informantes que lhes fora atribuído.

Procurei realizar nesta tese uma análise crítica dos processos envolvidos na aproximação de uma parcela dos indígenas da produção científica e busquei compreender os processos educativos informais que têm lugar no cotidiano das comunidades indígenas; a importância da mobilização coletiva na conquista de direitos educativos frente aos Estados nacionais; os aspectos controversos dos processos educativos indígenas sob mediação estatal e o protagonismo indígena na construção e consolidação de experimentos e modelos educativos próprios. Com isso, foi possível compreender que, frequentemente, o surgimento de intelectuais indígenas em distintos contextos e geografias passa pelo ingresso de pessoas indígenas em instituições de ensino superior. Neste sentido, é de fundamental importância que se garanta condições socioeconômicas e convivências mínimas para que permaneçam nelas até a conclusão dos estudos.

Em minha experiência como docente, um aspecto que tem me chamado atenção é a exigência do domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes indígenas. Ignora-se o fato de ela ser uma língua estrangeira para eles e quase nenhum esforço é feito no sentido de proporcionar espaços para que possam produzir em língua indígena. A exigência do domínio do português é uma questão que raramente se resolve por completo durante a graduação. Decorre disso um nefasto e silencioso nivelamento dos estudantes indígenas em relação aos demais, realidade esta que venho acompanhando de perto com estudantes *Satere-Mawé* e *Hixkaryana* matriculados no CESP/UEA em Parintins. No que se refere ao acesso e permanência, é impossível pensá-los sem avaliar a necessidade de ampliação das políticas afirmativas vigentes. Para muitos estudantes indígenas que moram em comunidades distantes das cidades nas quais as universidades estão localizadas, a

garantia de uma bolsa de estudos, alimentação e moradia é o que possibilita a continuidade dos estudos.

Outros obstáculos se somam à vida daqueles que conseguiram ingressar em uma instituição de ensino superior. Criar algum nível de conexão com um espaço em que dificilmente há indígenas como professores ou teóricos indígenas referenciando os conteúdos ministrados são alguns deles. Assim, outra questão importante a ser considerada diz respeito à necessidade de professores indígenas nas universidades e à recepção e aceitação das formulações teóricas indígenas nos currículos acadêmicos. São poucos os programas de estudos, da graduação à pós-graduação, que incluem teóricos indígenas em suas ementas.

Esta tese buscou tornar conhecidas as reflexões de inúmeros intelectuais indígenas que, mesmo sendo alguns deles reconhecidos internacionalmente por suas contribuições ao conhecimento científico, ainda desfrutam de espaços limitados nos debates e produções acadêmicas. Intelectuais indígenas que não se restringem em suas produções a salientar a necessidade de desconstrução do discurso científico hegemônico a respeito de si mesmos, mas que assumem o compromisso político de produzir conhecimentos culturalmente pertinentes, transformadores e em permanente diálogo intercultural.

Ao questionarem as epistemologias e metodologias convencionais e potencializar novas maneiras de se produzir conhecimento científico desde uma perspectiva indígena, esses intelectuais indígenas demonstram compartilhar uma série de valores comuns, como o sentido de interdependência de todos os seres vivos, a reciprocidade e responsabilidade como formas de relação, entre muitos outros elementos que permitem localizar um campo de conhecimento em constante gestação e que se propõe pensar a si mesmo como paradigma indígena de pesquisa.

O paradigma indígena de pesquisa permite incorporar a multiplicidade de saberes indígenas e construir novos marcos epistemológicos e metodológicos que fazem dialogar e negociar conhecimentos ocidentais e não-ocidentais, além de responder a necessidade imediata de mitigar os conflitos decorrentes das pesquisas acadêmicas conduzidas sem compromisso algum com os povos indígenas.

É preciso considerar as ambivalências inerentes à pesquisa científica acadêmica para que as críticas realizadas pelos intelectuais indígenas à modernidade não sejam interpretadas como afirmação dessa mesma modernidade,

principalmente se a abordagem privilegiar as diferenças culturais entre indígenas e não-indígenas em detrimento do complexo entrelaçamento histórico dessas diferenças. Talvez a chave para a compreensão dessa complexa trama entre conhecimentos indígenas e não-indígenas seja justamente pensar o que nos aproxima do *outro* em detrimento ao que nos distancia e esperar o florescimento de sementes de empatia, mas também de solidariedade efetiva, à moda antiga mesmo, de ordem prática, em relação à luta dos povos indígenas, sobretudo neste momento de evidente retorno de discursos racistas.

## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, J.; STRINGER, E. Indigenous Knowledge, Indigenous Learning, Indigenous Research. **Discussion paper**. (Curtin Indigenous Research Centre), Universidade de Tecnologia da Austrália Ocidental. Perth: Curtin Indigenous Research Centre, 1997.

ABSOLON, K.; WILLETT, C. Putting ourselves forward: location in aboriginal research. In: BROWN, L.; STREGA, S. (Org.), **Research as resistance: critical, indigenous and anti-oppressive approaches**. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press, p. 97-126, 2005.

ABU-LUGHOD, J. L **Before european hegemony: the world system A.D. 1250-1350**. New York: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Escribiendo contra la cultura (trad. Carlos Reynoso). In: FOX, R. (ed). **Recapturing Anthropology: working in the Present Santa Fe, Novo México: School of American Research Advanced Seminar Series**,1991.

\_\_\_\_\_. The Romance of Resistance. **American Ethnologist**, vol. 17, n. 1, p. 41-55, 1990.

ACHUGAR, H. **Planetas sem boca**. Escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

AGRAWAL, A. (ed). **Indigenous Knowledge**. Invited editor of a Special Issue of International Social Science Journal. UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. Dismantling the divide between indigenous and western knowledge. **Development and Change**. 26(3), p. 413-439, 1995.

AGUILAR, R. G. **Horizontes comunitário-populares**: producción de lo comum más allá de las políticas estado-céntricas. Madrid: Traficante de Sueños, 2017.

AIKENHEAD, G. S.; OGAWA, M. Indigenous knowledge and science revisited. **Cult Stud. of Sci. Educ.**, vol. 2, p. 539–620, 2007.

ALBERTI, V. Tradição oral e usos da memória: o caso do Tribunal de Waitangi, Nova Zelândia. Anos 90. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da 3ª Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 19-39, dez. 2007.

ALEJO, S. T. **Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo Aymaraquechua en Bolivia**. La Paz: Agruco; Plural Editores, 2010.

ALFRED, T. **Peace, Power, Righteousness**: an indigenous manifesto, 2. ed. Don Mills: Oxford University Press, 2009.

AMANGUAÑA DE LA TORRE, L. M. ¿Qué significa ser mujer indígena en la contemporaneidad? **Mester**, vol. 39, p. 1-25, 2010.

\_\_\_\_\_. **Personal Interview**. Outubro, 2004.

AMANGUAÑA DE LA TORRE, L. M.; INUCA, B.; PRIETO, M. Yachay tinkuy y kuyana: dos tropos del conocer y del hacer entre kichwas de la sierra norte del Ecuador. In: TAPIA, P. C.; VARGAS, S. **Pensamiento indígena en nuestra America**. Santiago: Ariadna Ediciones, p. 71-99, 2018.

AMIN, S. **L'eucentrisme**: critique d'une idéologie. Paris: Anthropos Economica, 1988.

ANISTIA INTERNACIONAL. **"Estrangeiros em nosso país"**: povos indígenas do Brasil. Reino Unido-Londres: Secretariado Internacional, 2005.

ANKAÑ, J.; CALFÍO, M. El retorno al país Mapuche: preliminares para una utopía por construir, **Liwen**, n. 5, p. 43-77, Temuco-Chile, 1999

ANNE GEORGE, M.; DANIEL, M.; GREEN L. Appraising and funding participatory research in health promotion. **International Quarterly of Community Health Education**, vol. 18, p. 181-197, 1998.

ARIAS, A. Literaturas de Abya Yala. **Fórum LASA**, p. 7-10, 2012.

ASHCROFT, B. *et al.* **The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures.** Londres: Routledge, 1989.

ATTE, O. Indigenous Local Knowledge as a Key to Local Level Development: Possibilities, Constraints and Planning Issues. **Studies in Technology and Social Change**, n.20, IOWA: CIKARD, Iowa State University, 1992.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

BALANDIER, G. A noção de situação colonial (1954). Tradução Nicolás Nyimi Campanário, **Cadernos de campo**, n° 3, 1993, p. 107-131.

BANCO MUNDIAL. **Indigenous Knowledge for Development Program: Two Years Down the Road.** Washington, DC, 2000. Disponível em: <http://www.worldbank.org/html/aft/IK>. Acesso em 19 março de 2020.

BARLEY, N. **El antropólogo inocente.** Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1989.  
BARNHARDT, R.; KAWAGLEY, A. O. Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. **Anthropology and Education Quarterly**, vol. 36, p. 8-23, 2005.

BARONNET, B. Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas, **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 127-144, abr. 2011.  
BARONNET, B. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. **Sociedade e Cultura**, vol. 13, n. 2, jul.-dez., p. 247-258, 2010.

BARRE, M. C. **Ideologías Indigenistas y Movimientos Indios.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1983.

BARRETO, J. R. R. Veiculação de propriedade intelectual indígena na universidade: um desafio para todos. In: OLIVEIRA, L. A. A. (org.) A questão indígena na educação superior, **Cadernos do GEA**, n. 10, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, p. 38-42, jul./dez. 2016.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Rev. Antropol.** São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 10 maio de 2018.

BATESON, P. Sociobiologia e política humana. In: ROSE, S.; APPIGNANESI, L. (org.) **Para uma nova ciência.** Lisboa: Gradina, 1989.

BATTISTE, M. Enabling the autumn seed: toward a decolonised approach to aboriginal knowledge, language, and education. **Canadian Journal of Native Education**, vol 22, n. 1, p. 16-27, 1998.

\_\_\_\_\_. Maintaining aboriginal identity, language, and culture in modern society. In: BATTISTE, M. (org.). **Reclaiming Indigenous Voice and Vision**. Vancouver: UBC Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Research ethics for protecting Indigenous knowledge and heritage: Institutional and researcher responsibilities. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S.;

SMITH, L. T. (Orgs.). **Handbook of critical and Indigenous methodologies**. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

BATTISTE, M.; HENDERSON, J. **Protecting indigenous knowledge and heritage: a global challenge**. Saskatoon: Purich, 2000.

BAUTISTA, G. 2009. **Defensa de la tierra objetivo de indígenas en FSM**.

Disponível em:

[https://movimientos.org/es/fsm2009/show\\_text.php3%3Fkey%3D13648](https://movimientos.org/es/fsm2009/show_text.php3%3Fkey%3D13648). Acesso em 06 de maio de 2017.

BEDOYA, N. C. Reseña del libro: más allá de la ciudad letrada: letramientos indígenas en los Andes. **Hist. Soc.**, Número 36, p. 289-292, 2019. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/69722/71087>. Acesso em 19 de abril de 2017

BELLO MALDONADO, Á. Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los mapuche. In: AUSTIN, R. (ed.). **Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Transición Democrática 1810-2001**. Santiago de Chile: Editorial CESOC, 2004.

BELTRÃO, J. F. Povos indígenas: histórias e histórias sobre políticas afirmativas. In: SOUZA LIMA, A. C.; CARVALHO, L. F. DOS S.; RIBEIRO, G. L. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

BENGOA, J. **La emergencia indígena en América Latina**. México: FCE, 260p., 2016.

BENITES, S. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ**. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

BERGAMASCHI, M. A. Da escola para índios às escolas indígenas. **Presente!**, Ano XVI, n. 63, dez. de 2008.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. 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=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 de abril de 2018.



BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BERNARDO, J. **Labirintos do fascismo**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252375>>. Acesso em: 15 jul. j2018.

BEZERRA, A. M.; PAULA, A. M. T. **Lendas e mitos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Demec, 1985.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BILHAUT, A. G. **El sueño de los Záparas: patrimonio onírico de un pueblo de la Alta Amazonía**. Quito: FLACSO, Sede Equador/ Edições Abya-Yala, 2011.

BIOLSI, T.; ZIMMERMAN, L. J. **Indians and anthropologists: Vine Deloria Jr. and the critique of Anthropology**. Tucson: University of Arizona Press, 1997.

BISHOP, R. **Collaborative research stories: whakawhanaungatanga**. Palmerston North, N.Z.: Dunmore Press, 1996.

BOHR, N. H. D. **Física atômica e conhecimento humano: ensaios, 1932-1957**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G., BORDA, O. F.; LIBREROS, A. **Causa popular, ciencia popular: una metodología del conocimiento científico a través de la acción**. Bogotá: La Rosca de Investigación y Acción Social, 1972.

BORDA, O. F. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

BORDA, O. F.; BRANDÃO, C. R. **Investigación Participativa**. Montevideo: Instituto del Hombre - Ediciones de la Banda Oriental, 1987.

BORDA, O. F.; RAHMAM, M. A. (eds). **Acción y conocimiento: romper el monopolio investigación-acción participativa**. Bogotá: CINEP, 1991.

BORGES, A. *et al.* Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. **Soc. estado.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 347-369, ago. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922015000200347&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000200347&lng=en&nrm=iso). Acesso em 03 de junho de 2018.

BORGES, P. H. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. **Cad. CEDES**, vol.22, n.56, p. 53-62, 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Ed. da USP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalinas.** Oeiras: Celta, 1998.

\_\_\_\_\_. **Poder simbólico.** Lisboa: Ediel, 1989.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** Brasiliense: São Paulo, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília – Diário Oficial da União de 18 de novembro de 2011, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília – Diário Oficial da União de 7 de janeiro de 2015, 2015.

BROKENSHA; D.; WARREN, D.; WERNER, O. (eds.) **Indigenous Knowledge Systems and Development.** Lanham, MD: University Press of America, 1980.  
BRUSH, S.; STABINSK, D. (eds.) **Valuing Local Knowledge: Indigenous People and Intellectual Property Rights.** Washington, DC: Island Press, 1996.

BYRNES, G. M. Jackals of the Crown? Historians and the Treaty Claims Process in New Zealand. **The Public Historian.** University of California Press, v. 20, n. 2, p. 9-23, 1998.

CABRERA LLANCAQUEO, J. **Machi Mongen tani Santiago Warria New.** Santiago: Grupo de trabajo Kuifike, 2014.

CAJETE, G. **Igniting the sparkle: an indigenous science education model.** Skyand: Kivaki Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Look to the Mountain: an Ecology of Indigenous.** Durango, Colorado: Kivakí Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Native Science: Natural Laws of Interdependence.** Santa Fé, NM: Clear Light Publishers, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência. Tradução de Charles Bicalho. **Em Tese.** Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 217-224, jan.-abr. 2017.

CÂMARA CASCUDO, L. **Lendas brasileiras.** Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1984.

CAMILO, J. Em busca do país das Amazonas: o mito, o mapa, a fronteira. I **Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica:** Paraty, 10 a 13 de maio de 2011.

CANQUI, R. C. **Historia de una lucha desigual**. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post Revolución Nacional. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA, 2012.

CANQUI, R. C.; QUISPE, C. Q. Líderes Indígenas Aymaras. **Lucha por la defensa de tierras comunitarias de origen**. Série Rebeliones Indígenas. N. 2. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA, 2010.

CANTARIO, C; CUNHA, R. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro, **ComCiência**, n. 108, 2009. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542009000400013&lng=en&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000400013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 09 de julho de 2018.

CARATINI, S. **Lo que no dice la Antropología**. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. **Desvendando evidências simbólicas: compreensão e conteúdo emancipatório da antropologia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1951. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>>. Acesso em 23 fevereiro de 2018.  
CASADESÚS BORDOY, F. El arte de tejer como paradigma del buen político en Platón, Daimon. **Revista de Filosofía**, vol. 3, p. 9-18, 2010.

CASTILHO, I. **Visita aos Xavante, povo guerreiro e sonhador**, 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/visita-aos-xavante-povo-guerreiro-e-sonhador/>. Acesso em 06 de abril de 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (ed.). **Teorías sin disciplina** (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CENSO, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference**. Princeton: University Press, 2008.

CHAMBERS, R. Rural Development: whose knowledge counts, **IDS Bulletin**, vol. 10, n. 2. Institute of Development Studies, Sussex, UK, 1979.

CHANDLER, P.M. The indigenous knowledge of ecological processes among peasants in the People's Republic of China. **Agric Hum Values**, vol. 8, p. 59-66, 1991.

CHAVES, P.; AARTS, N.; BOMMEL, S.V. Self-organization for everyday peacebuilding: The Guardia Indígena from Northern Cauca, Colombia. **Security Dialogue**, vol. 51, p. 39-59, 2020.

CHILISA, B. **Indigenous research methodologies**. Los Angeles, CA: Sage, 2012.

CHILISA, B.; MAJOR, T. E.; KHUDU-PETERSEN, K. Community engagement with a postcolonial, african-based relational paradigm. **Qualitative Research**, vol. 17, n. 3, p. 326–339, 2017.

CHILISA, B.; TSHEKO, G. N. Mixed methods in indigenous research: building relationships for sustainable intervention outcomes. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 8, p. 222-233, 2014.

CHOQUEHUANCA, A. T. El trauma colonial y la identidad cultural perdida. **Pukara**, ano 3, n. 46, La Paz, p. 4-5, out.-nov., 2009.

CLIFFORD, J. Introduction: Partial Truths. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (orgs.) **Writing Culture**. Berkeley: University of California Press, 1986.

CLIFFORD, J; MARCUS, G. **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: University of California Press, 1986.

COBURN, E.; AILEEN, M. R.; DEI, G. S.; STEWART-HARAWIRA, M. Unspeakable things: indigenous research and social justice. **Socio**, vol. 3, p. 331–347, 2013.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: CNF, 1995.

COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA - COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. **Al pueblo de México**: las demandas del EZLN México, 1 de março de 1994. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>. Acesso em: 08 de junho de 2019.

COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA-COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL. **En Milpa Alta: Ellos quieren que nuestras derrotas sean perpetuas**, 2001. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2001/03/09/en-milpa-alta-ellos-quieren-que-nuestras-derrotas-sean-perpetuas/>. Acesso em 04 de maio de 2017.

COMTE, A. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONAMURI. **Mujeres en rebeldía y resistencia**. Kuña jetyvyro ha jepytaso. Nuestro camino. Ñande Rape. Sistematización de nuestros relatos. Ñane Ñe'e. Asunción: CONAMURI, 2009.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). **Elaboración de currículo em comunidades indígenas paeces**. Popayán: PEB-CRIC, 1990.

COOK-LYNN, E. **Anti-Indianism in Modern America**: a voice from Tatekeya's Earth. Urbana: University of Illinois Press, 2001.

COOK-LYNN, E. The Radical Conscience in Native American Studies **Wicazo Sa Review** 7, n. 2, p. 9-13, 1991.

COOK-LYNN, E. Who stole native american studies, **Wicazo Sa review**, vol. 12, n.1, p. 9-28, 1997.

COSTA, S. Desprovincializando a Sociologia – a contribuição pós-colonial, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

COULTHARD, S. G. **Red Skin, White Masks**. Rejecting the Colonial Politics of Recognition. Minnesota: University of Minnesota Press, 2014.

CRAM, F. A.; ORMOND, A.; CARTER, L. Researching our relations: reflections on ethics and marginalization. **Alternative: an International Journal of Indigenous Scholarship**, Special Supplemente, vol 2, n. 1, p. 174–192, 2006.

CRIALES, L. CONDORENO, C. Breve reseña del Taller de Historia Oral Indígena (THOA). **Revista de la biblioteca y archivo de la asamblea legislativa plurinacional**, vol. 10, n. 43, p. 57-66, abr., 2016.

CRIALES, L. **Taller de historia oral andina: despertamos al descubrir nuestra propia biografía**, 2014. Disponível em: <http://upsidedownworld.org/noticias-en-espa/noticias-en-espa-noticias-en-espa/bolivia-taller-de-historia-oral-andina-despertamos-al-descubrir-nuestra-propia-biografia/>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London, England: Sage, 1998.

CUMES, A. **Algunas líneas de mi vida**. 2014a. Disponível em: <https://www.plazapublica.com.gt/content/algunas-lineas-de-mi-vida> . Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

CUMES, Aura. **Cosmovisión maya y patriarcado: una aproximación en clave crítica**. Conferência apresentada no Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero da Unidade do Chile. Santiago, Chile, 2014b.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró-Índio de São Paulo: Editora USP, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Del MNR a Evo Morales: disyunciones del Estado colonial**. 2013. Disponível em: <<http://www.soldepando.com/silvia-rivera/>>. Acesso em 04 dez. 2019

\_\_\_\_\_. **Oprimidos pero no vencidos.** La Paz: Hisbol - CSUTCB, 1984.

\_\_\_\_\_. **Temos que produzir pensamento a partir do cotidiano**, 2019. Disponível em: <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2019/03/08/bolivia-silvia-rivera-cusicanqui-temos-que-produzir-pensamento-a-partir-do-cotidiano/>. Acesso em 27 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Un mundo ch'ixi es posible.** Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DE LA CADENA, M. Cosmopolítica indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da política. **Revista de Estudos Indígenas.** Campinas, SP, v. 2, p. 1-37, 2019.

\_\_\_\_\_. **Earth beings, ecologies of practice across Andean worlds.** Durham: Duke University Press, 2015.

\_\_\_\_\_. **Earth Beings.** Ecologies of Practice Across Andean Worlds. Durham: Duke University Press, 2015.

DE LA CADENA, M.; STARN, O. **Indigeneidades contemporáneas:** cultura, política y globalización. Lima: Instituto Francês de Estudos Andinos, 2010.

DE LA VEGA, G. **Primera parte de los comentarios reales, 1609.** Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000009186&page=1>. Acesso em 09 de agosto de 2017.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **L'anti Oedipe.** Paris: Éditions de Minuit, 1972.

\_\_\_\_\_. **Mille Plateaux.** Paris: Éditions de Minuit, 1980.

DELORIA JR., V **Look to the mountain: an ecology of indigenous education.** Rio Rancho, NM: Kivakí Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **El general Custer murió por vuestros pecados.** Un manifiesto indio. Barcelona: Barral Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Red Earth, white lies. Native americans and the myth of scientific fact.** Scribner: New York, 1995.

\_\_\_\_\_. **The metaphysics of modern existence.** Golden, CO: Fulcrum Publishing, 1979.

DELGADO, F.; RIST, S. **Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad.** La Paz: Agrucco (Agroecología Universidad Cochabamba), 2016.

DERRIDA, J. **De la Grammatologie.** Paris: Éditions du Seuil, 1967a.

\_\_\_\_\_. **L'écriture et la Différence.** Paris: Éditions de Minuit, 1967b.

DEVEREUX, G. **Essais d'ethnopsychiatrie générale**. Paris: Flammarion, 1970.

DEVEREUX, G. Rêves pathogènes dans les sociétés non occidentales. CAILLOIS, I; GRUNEBaum, G. E (coord.). **Le rêve et les sociétés humaines**. Paris: Gallimard, 1967.

DEWULF, J. **Por vozes nunca dantes ouvidas: a viragem pós-colonial nas ciências humanas**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2006.

DÍAZ-POLANCO, H. Autonomía y cuestión territorial. **Estudios sociológicos**, vol X, n. 28, p. 77-101, jan.-abr., 1992.

\_\_\_\_\_. **La rebelión zapatista y la autonomía**. México: Siglo XXI, 1997.

\_\_\_\_\_. **México diverso**. El debate por la autonomía. México: Siglo XXI, 2002.

DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences. Selected Works**, vol. I. New Jersey: Princeton University Press, 1989.

DUSSEL, E. 1942. **El encubrimiento del Otro**: hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: Biblioteca Indígena – Colección Pensamiento Crítico, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELLEN; R.; PARKER, P.; BICKER, A. (eds.) **Indigenous environmental knowledge and transformations: critical anthropological perspectives**. Amsterdam: Harwood, 2000.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESQUIT, E. **La superación del indígena**. La política de modernización entre las élites indígenas de Comalapa. Siglo XX. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). 486p. Universidade de Michoacán, Zamora, Michoacán, 2008.

ESTERMANN, J. **Filosofía Andina**. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Ed. Abya-Yala, 1998.

EVANS, M.; MILLER, A.; HUTCHINSON, P.; DINGWALL, C. **De-colonizing research practice: indigenous methodologies, aboriginal methods, and knowledge/knowing**. Oxford: Oxford Press, 2014.

FABIAN, J. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 503-520, out., 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000200010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 12 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **O Tempo e o Outro**: como a Antropologia estabelece seu objeto. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FALS, B. La investigación obra de los trabajadores. **Aportes**. N. 20, Bogotá: Dimensión Educativa, 1994.

FERNANDES, F. [1948]. **A organização social dos Tupinambás**. São Paulo: Hucitec, 1989.

\_\_\_\_\_. [1952]. **A função da guerra entre os Tupinambás**. São Paulo: Edusp, 1970.

FERNANDEZ, B. S. Quien son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes en America Latina, **A Parte Rei - Revista de Filosofía**, n.71, 2010.

FERREIRA, A. C. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Soc. estado., Brasília**, v. 29, n. 1, p. 255-288, abr., 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922014000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922014000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

FEYERABEND. P. **Adeus à razão**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FISCHER, M. Da antropologia interpretativa à antropologia crítica. **Anuário Antropológico/83**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FOÉ, N. A questão negra no mundo moderno. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano IV, n. 8, p. 59-82, dez., 2011.

FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar., 2013.

FOLSE, H. J. **The Philosophy of Niels Bohr: the framework of complementarity**. Amsterdam, 1985.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, 1966.

\_\_\_\_\_. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva. 2008.

\_\_\_\_\_. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 16 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

FRAZER, J. **O ramo dourado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREITAS, D. Raízes históricas do racismo brasileiro. **D.O. Leitura**, São Paulo, v. 4, n. 42, p. 12-13, 1985.

GADAMER, H. G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes; 1997.

GAMEZ, L. **Por nuestro derecho a opinar y por todos los pueblos indígenas, resistimos**, 2018. Disponível em: <http://www.pikaramagazine.com/2018/04/por-nuestro-derecho-a-opinar-y-por-todos-los-pueblos-indigenas-resistimos/>. Acesso em 09 de maio de 2019.

GARCÍA, J. **Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir**. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004.

GARGALLO, F. **Feminismos desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de en nuestra América. México: Editorial Corte y Confección, 2014.

GARGALLO, F. Las diversas teorías y prácticas feministas de mujeres indígenas. **Conferência para apresentação do livro Feminismos desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607, pueblos en nuestra América, de Francesca Gargallo, na Universidade Tecnológica e Pedagógica da Colômbia, Tunja, em 5 set. 2012. Disponível em: <https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/las-diversas-teorias/>. Acesso em 12 de fevereiro. 2018.

GASKI, H. **In the shadow of the midnight sun**: contemporary Sami prose and literature. Kárásjohka (Noruega): Davvi Girji, 1997.

\_\_\_\_\_. Indigenism and cosmopolitanism: a pan-Sami view of the indigenous perspective in Sami culture and research. **AlterNative**: Int. J. of Indig. People, n.9, p. 113-124, 2013.

GAVILÁN, V. El modelo mental de los pueblos indígenas. **Espacio Regional**, vol. 2, n. 6, Osorno, p. 95-98, 2009.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento en espiral - el paradigma de los pueblos indigenas**, Ñuke Mapuf Orlaget, Santiago, 2011. Disponível em: [http://www.mapuche.info/wps\\_pdf/gavilan121217.pdf](http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf). Acesso em 04 jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **La nación Mapuche**. Puelmapu ka gulumapu. Santiago del Chile: Editorial Ayun, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GILROY, P. **Entre campos: nações, culturas e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GOMEZ, H. De los lugares y los sentidos de la memoria. In: **Memorias hegemónicas, memorias disidentes**. El pasado como política de la historia. Bogotá: Universidad del Cauca ICANH, 2000.

GRAEBER, D. Radical alterity in just another way of saying "reality": a replay to Eduardo Viveiros de Castro. **Journal of Ethnographic Theory**. Vol. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.haujournal.org/index.php/hau/issue/view/hau5.2>. Acesso em 11 de novembro de 2018.

GRAY, A. The indigenous movement in Asia. In: BARNES, R. H., GRAY, A; BENEDICT. **Indigenous peoples of Asia**. Ann Arbor, Association dor Asian Studies, 1995.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – vol. 31, n.1, p. 25-49, 2016.

\_\_\_\_\_. Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico" una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa: Revista de Humanidades**, n. 24, p. 123-143, 2016b.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p.115-147, 2008.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **CALLE14**, vol. 4, n.5, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. **Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, n. 10, 2011. Disponível em: [http://alt.ups.edu.ec/documents/1999102/3570008/v6n1\\_Guerrero.pdf](http://alt.ups.edu.ec/documents/1999102/3570008/v6n1_Guerrero.pdf). Acesso em: 10 de novembro de 2019.

GUHA, R. [1983] **Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India**. Nueva Delhi: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **History at the Limit of World-History**. Nova York: Columbia University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. On some aspects of the historiography of colonial India. In: GUHA, R. (ed.). **Subaltern studies I: writings on South Asian history and society**. Delhi: Oxford University, p. 1-8, 1982.

GUPTA, A. **Building Upon People's Ecological Knowledge: Framework for Studying Culturally Embedded CPR Institutions.** Center for Management in Agriculture, Indian Institute of Management, Ahmedabad, Índia, 1992.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p. 46-78, jul.1999.

HADEEN, K. M; NÚÑEZ, V. R. **Poesía indígena estadounidense contemporánea.** México: La Cebra Ediciones, 2011.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARAWAY, D. A Manifesto for Cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980's. **Socialist Review**, n.80, 1985. (tradução brasileira: "Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80" In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.): Tendências e impasses, o feminismo como crítica da cultura, Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1994).

\_\_\_\_\_. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p. 7-41, 1995.

HARDING, S. **Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies.** Bloomington: Indiana University Press, 1998.

HARRISON, B. **Collaborative programs in indigenous communities: from fieldwork to practice.** Walnut Creek: Altamira Press, 2001.

HART, M. A. Indigenous worldviews, knowledges, and research: the development of an indigenous research paradigm". **Journal of Indigenous Voices in Social Work**, 1, p. 1-16, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História.** 2ª ed. Trad. Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da UnB, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Parte I. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

HURTADO DE BARRERA, J. ¿Investigación Holística o comprensión holística de la investigación? **Revista Internacional Magisterio**, n. 31, Bogotá-Colômbia, fev.-mar., 2008.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Introdução e Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: Edpucrs, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo.** Tradução, introdução e notas de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Casa da Moeda, 1994.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

INGLIS, J. **Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases**. Ottawa, Canada: TEK/ IDRC, 1993.

INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. Trad. Vera Pereira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 10, p. 39-53, 1995.

IRLBACHER-FOX, S. Traditional knowledge, co-existence and coresistance. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, n.3, p.145-158, 2014.

IRWIN, K. Maori Education in 1991. A Review and Discussion. **New Zeland Annual Review of Education**, n. 1, p. 77-112, 1992.

IRWIN, K. Maori research methods and processes: an exploration. **A Journal for South Pacific Cultural Studies**, n. 28, p. 25-43, 1994.

JAPIASSU, H. A origem pseudo-científica do racismo. In: JAPIASSU, H. **As paixões da ciência: estudos da história das Ciências**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

JOHNSON, P. R. Indigenous Knowledge Within Academia: Exploring the Tensions That Exist Between Indigenous, Decolonizing, and Nêhiyawak Methodologies, **Totem**, vol. 24, n. 1, 2016.

JUNTAS DE BUEN GOVERNO ZAPATISTAS. El sentido de la Unidad y la lucha colectiva, 2007. **La Jornada**, Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/22/oja126-jbgzaptistas.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

JUSTAMAND, M. O exemplo ticuna na tríplice fronteira: Brasil, Colombia e Peru. **Somanlu**, ano 17, n. 1, p. 119-143, jan./jun. 2017.

KANT, I. [1802] **Géographie**. Physische Geographie. Paris: Aubier, 1999.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus, 1993.

KAUFFMAN DOIG, F. **Historia del Peru Antiguo I: una nueva perspectiva**. Lima: Kompaktos Editores, 1992.

KAWAGLEY, A. O.; NORRIS-TULL, D.; NORRIS-TULL, R. A. The indigenous worldview of Yupiaq culture: it's scientific nature and relevance to the practice and teaching of science. **Journal of Research in Science Teaching**, n. 35, p.133-144, 1998.

KESKITALO, J. H. Sami post-secondary education - ideals and realities. In: GASKI, H. **Sami culture in a new era: the norwegian sami experience**. Kárásjohka (Noruega): Davvi Girgi, p. 155-171, 1997.

KNORR-CETINA, K. **The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science**. Oxford: Pergamon, 1981.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOVACH, M. **Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts**. Toronto: University of Toronto Press, 2009.

KRENAK, A. A potência do sujeito coletivo. Entrevista por Jailson de Souza e Silva. **Revista Periferias**, vol I, ano I, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/?ided=2224&pdf=160> . Acesso em: 04 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. A União das Nações Indígenas. In: COHN, S. (Org.). **Encontros: Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 22-29. (Coleção Encontros).

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KUOKKANEN, R. J. From research as colonialism to reclaiming autonomy: toward a research ethics framework in Sápmi. **Ethics in Sámi and Indigenous Research**. Report from a Seminar in Kárásjohka. Norway, p. 23-24, nov. 2006; Kautokeino: Sami Institute, 48-63, 2008.

\_\_\_\_\_. **Restructuring relations: indigenous self-determination, governance, and gender**. Oxford: Oxford Scholarship, 2019.

\_\_\_\_\_. What is Hospitality in the Academy? Epistemic Ignorance and the (Im)Possible Gift. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, vol 30, n.1, p.60-82, 2008.

LAENUI, P. Processes of decolonization. In: BATTISTE, M. **Reclaiming Indigenous Voice and Vision**. Vancouver: UBC Press, 2000.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEAVY, P. **Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, p.179-191, 2014.

LEGRÁS, H. The Rule of Impurity: Decolonial Theory and the Question of Literature. In: RAMOS, J. G.; DALY, T. **Decolonial Approaches to Latin American Literatures and Cultures**. New York: Palgrave Macmillan, p. 19-36, 2016.

LENKERSDORF, C. **Filosofar en clave tojolabal**. México: Miguel Angel Porrúa, 2005.

LEPE-CARRIÓN, P. Racismo filosófico: el concepto de “raza” en Immanuel Kant. **Filosofía Unisinos**, vol 15, p. 67-83, jan./abr., 2014.

LESLIE, J. F. The importance of oral and extrinsic historical evidence in understanding. **Archivari**, n. 53, p. 122-129, 2002.

LIMA, T. S. **Um peixe olhou para mim: o povo yudjá e a perspectiva**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

LITTLE BEAR, L. Jagged worldviews colliding. In: BATTISTE, M. (org.) **Reclaiming Indigenous Voice and Vision**. Vancouver: UBC Press, p. 77-85, 2000.

LOMAWAIMA, K. T. Tribal sovereigns: reframing research in american indian education. **Harvard Educational Review**, vol 70, n.1, p. 1-21, 2000.

LÓPEZ BARCENAS, F. **Autonomía y derechos indígenas en México**. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas en coedición con el Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, 2000.

LÓPEZ Y RIVAS, G. A antropologia, o etnomarxismo e o compromisso social dos antropólogos. **Soc. e cult.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 473-480, jul./dez. 2011.

LOUIS, R. P. Can you hear us now? Voices from the margin: using indigenous methodologies in geographic research. **Geographical Research**, vol. 45, n. 2, p. 130-139, 2007.

LOURES, R. **Governo Karodaybi: o movimento Ipereğ Ayũ e a resistência Munduruku**. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais da Amazônia, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

LUCIANO, G. J. S. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Entrevista com Gersem José dos Santos Luciano. **Cadernos CIMEAC**. V. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

\_\_\_\_\_. **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**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, jun. 2008.

MAFEJE, A. The ideology of “tribalism”. **The Journal of Modern African Studies**, vol. 9, n. 2, p. 253-261, 1971. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/159443>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

MAIA, M.; NASCIMENTO, M.; WHAN, C. O programa de ninho de língua mãori: vozes da revitalização linguística e cultural, em português. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)**, vol 4, n.1, p. 96-116, 2018.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MANKILLER, W. Povos Indígenas no Século XXI. **E-Journal USA: Povos Indígenas vivendo na atualidade**, v. 14, n. 6, p. 4-6, 2009.

MARACLE, L. **Oratory: coming to theory. Give Back**. First nations perspectives on cultural practice. Vancouver: Gallerie Publications, 1992.

MARCOS, S. Las fronteras interiores: el movimiento de mujeres indígenas y el feminismo en México. In: MARCOS, S.; WALLER, M. (Eds.). **Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización**. México: UNAM, 2008.

MARCUS, G. & M. FISCHER. **Anthropology as Cultural Critique: an experimental moment in the human sciences**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

MARIÁTEGUI, J.C. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Lima: Empresa Editorial Amauta, 1964.

MARIMAN, P. Formación de Intelectuales Indígenas: ¿el rol de la Educación superior?”. Comunicação oral apresentada no **Congreso Internacional “Equidad, Interculturalidad y Educación superior”** em Temuko/CHILE, 2014. Disponível em: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/wp-content/uploads/2016/06/P-Mariman-Formación-de-intelectuales-indígenas.pdf> . Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. La educación desde el programa del movimiento mapuche. **ISEES**, vol. 5, 2007, p. 135-151.

MARTÍNEZ LUNA, J. Conocimiento y comunalidad. **Bajo el Volcán**, vol. 15, núm. 23, set.-fev., p. 99-112, 2015.

\_\_\_\_\_. **Toda verdad es cuestionable, entonces ¿existe la verdad?**, 2016. Disponível no *blog* do autor: <http://jaimemartinezluna.blogspot.com/2016/03/diario-comunal-325-toda-verdad-es.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

MATO, D. **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina**. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos, Iesalc-Unesco, Caracas, 2009. Disponível em: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve). Acesso em 23 de maio de 2019.

MATOS, P. F. **As cores do império: representações raciais no Império Colonial Português**. 3ª. ed. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2006

MERTON, R. K. **Ciência, tecnologia y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

MEYER, M. A. Indigenous and authentic: hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; SMITH, L. T. (Orgs.), **Handbook of critical and Indigenous methodologies**. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

MICHELL, H. Nêhîthâwâk of Reindeer Lake, Canada: Worldview, Epistemology and Relationships with the Natural World, **Australian Journal of Indigenous Education**, vol. 34, p. 33-43, 2005.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131 - 152. Bogotá, Colômbia, 2008.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, B. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIKAERE, A. L. **Te Wananga O Raukawa: Transforming the Colonial State of New Zealand Through Education**. Brighton, Reino Unido: CEB, 2017.

MILLAR, L. Subject or object? Shaping and reshaping the intersections between aboriginal and non-aboriginal records. **Archival Science. Springer Netherlands**. v. 6, p. 329–350, 2006.

MILLOY, J. Le colonialisme selon la Loi sur les Indiens: un siècle de déshonneur, 1869-1969. **Document de recherche pour Le Centre National Pour La Gouvernance des Premières Nations**, 2008. Disponível em: [http://www.fngovernance.org/ncfng\\_research/milloy\\_fr.pdf](http://www.fngovernance.org/ncfng_research/milloy_fr.pdf). Acesso em: 28 de setembro de 2016.

MINISTRY OF EDUCATION. **Ka Hikitia, Managing for Success: Te Maori Education Strategy. 2008-2012**. Disponível em: <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PolicyAndStrategy/KaHikitia.aspx>. Acesso em: 14 de março de 2018.

MOMADAY, N. S. Native american attitudes to the environment. In. HOLDEN, W. **Seeing with a native eye: essays on native american religion**. New York: Harper & Row, 1976.



MONCAYO, V. M. Fals Borda: hombre hicotéa y sentipensante. In: BORDA, F. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Apresentação. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Clacso, 2009. Disponível em: Clacso, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160304050141/01pres.pdf>. Acesso em 07 de março de 2017.

MONTES DE OCA, F. L. **Ciências Milenarias y Aplicaciones en el Continente Americano**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2007.

MONTESANTI, B. **Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/02/16/Quem-são-os-Brô-MCs-primeiro-grupo-de-rap-indígena-do-Brasil>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

MOOKERJEE, Ajit. Kali. **The Feminine Force**. London: Thames and Hudson, 1999.  
MORETON-ROBINSON, A. **Talkin' up to the white woman: indigenous women and feminism**. Santa Lúcia: University of Queensland Press, 2000.

MORETON-ROBINSON, A. **The White Possessive: Property, Power, and Indigenous Sovereignty**. Minnesota: Universidade de Minnesota Press, 2015.

MORIN, E. **O método 5**. A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **O método IV. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. Portugal: Publicações Europa-América, 1992.

MUNDURUKU, D. **A milenar arte de educar dos povos indígenas**, 2010. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/>. Acesso em 15 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NAHUEL PÁN, H. M. Las 'zonas grises' de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. **Revista Historia social y de las mentalidades**, vol. 17, n.1, p. 11-33, 2013.

NAKATA, M. Difficult dialogues in indigenous domains. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. Cope. **Reconciliation, multiculturalism and identities: difficult dialogues, sensible solutions**. Melbourne: Common Ground Press, p. 109-114, 2001.

\_\_\_\_\_. **Disciplining the savages: savaging the disciplines**. Canberra, Austrália: Aboriginal Studies Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Indigenous knowledge and the cultural interface: underlying issues at the intersection of knowledge and information systems. **IFLA JOURNAL**, vol. 28, p. 281-291, 2002.

NASCIMENTO, P. de S. **Mulheres zapatistas: poderes e saberes**. Uma análise das reivindicações das mulheres indígenas mexicanas na luta por seus direitos - anos 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 187 f., 2012.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NIETZSCHE, F. **Fragmentos Póstumos (1885-1887)**. v. 7. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2013.

NORVAL, A. J. **Deconstructing Apartheid Discourse**. London: Verso, 1996.

OBEYESEKERE, G. [1992]. **The Apotheosis of Captain Cook**. Princeton: Princeton University Press, 1997.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. A. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). In: OLIVEIRA, L. A. A. (org.) A questão indígena na educação superior, **Cadernos do GEA**, n. 10, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, p. 9-13, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, R. C. Antropologia e a crise dos modelos explicativos. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 213-228, dez. 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 de janeiro de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das nações unidas**. São Francisco, 1945. Disponível em: <[http://www.onu.org.br/docs/carta\\_da\\_onu.pdf](http://www.onu.org.br/docs/carta_da_onu.pdf)>. Acesso em 23 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Nova Iorque, 2007. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf)>. Acesso em 23 nov. 2019.

PACHÓN, D. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. **Ciência política**, (5), p. 8-35, 2008.

PAIRICAN, F. M. **La rebelión del movimiento mapuche, 1990-2010**. Santiago: Pehuén editors, 2014.

PAL, P. [1979]. **Bharat Natyam**. Mumbai: Marg Publications, 2000.

PALECHOR ARÉVALO, L. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista guatemalteca de educación**, año 2, n. 3, jan.-jun., Guatemala, URL-ILI, p. 195-227, 2010.

PANCHILLO, M. T. **Amulepe tayiñ mogen/que nuestra vida continúe**. Menorca, España: Comité de solidaritat amb els pobles d'América, 1999.

PAPPIANI, A. Programa de Índio: criando uma ponte sonora entre as culturas, **Novos Olhares**, V1/N1, p. 107-118, 2012.

PARADIES, Y.; CUNNINGHAM, J. Placing aboriginal and torres strait islander mortality in an international contexto. **Australian and New Zealand Journal of Public Health**, vol. 26, p. 11-16, 2002.

PEREIRA, Rui Mateus. Raça, sangue e robustez: os paradigmas da antropologia física colonial portuguesa. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n.7-8, p.209-242, 2005.

PERRONE-MOISÉS, B.; SZTUTMAN, R. Notícias de uma certa confederação Tamoio. **Mana**, v. 16, n. 2, p. 401-433, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132010000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132010000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

PHILLIPSON, G. **Preparing Claimant Evidence for the Waitangi Tribunal**. Waitangi Tribunal, 1999. Disponível em <https://www.waitangitribunal.govt.nz>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

POCOACA, M. M. El avance de nuestro pueblos: ¿masticadores o acullicadores? **Pukara**, año 3, n. 46, La Paz, out.-nov., p.10-11, 2009.

PORSANGER, J. An essay about indigenous methodology. **Nordlit**, vol. 15. Tromsø:Tromsø University, p. 105-121, 2004.

\_\_\_\_\_. Ethical conduct in research involving Indigenous peoples: general considerations. In. PORSANGER, J. et al. **Sáme- ja álgoálbmotdutkaná etihkka: Seminára Raporta**, Karasjohka, Normay, 2008.

PORTUGAL, P. Descolonización: Bolivia y el Tawantinsuyu. In: CHOQUE *et al.*, **Descolonización en Bolivia**. Cuatro ejes para comprender el cambio. La Paz: FBDM, p. 63-99, 2011.

PRATT, M. L. Fieldwork in Common Places. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (orgs.) **Writing Culture**. Berkeley: University of California Press, 1986.

\_\_\_\_\_. La antropología y la desmonopolización del pensamiento social. **Revista de la Biblioteca Nacional**. Época 3, año 4, n. 6-7, p. 53-61, 2012.

PRICE, D. **Prostitución de la antropología al servicio de las guerras**, 2007. Disponível em: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=58547>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

PRICE, R. Meditação em torno dos usos da narrativa na antropologia contemporânea. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 10, n. 21, p. 293-312, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832004000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em 15 janeiro 2018.

PRIETO, M.; GUAJÁN, V. Intelectuales indígenas en Ecuador: hablan y escriben mujeres kichwas, **Nueva Sociedad**, n. 245, p. 136-148, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder modernidade racionalidade**. Bogotá: Editores Tercer Mundo, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, In: LANDER, E. **Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 201-246, 2000.

\_\_\_\_\_. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. In: WALSH, C.; SCHIWY, F; CASTRO GOMES, S. **Indisciplinar las ciencias sociales**. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2002, p. 45-60.

QUINTÍN LAME, M. **En defensa de mi raza**. Bogotá: Comitê de defesa do índio, 1971.

\_\_\_\_\_. **Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la civilización**. Bogotá: Comitê de defesa do índio, 1973.

RABINOW, P.; W. SULLIVAN. **Interpretive Social Sciences: a reader**. Berkeley: University of California Press, 1979.

RADHAKRISHNAN, R. **Diasporic Mediations**. Between Home and Locations. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1996.

RAJAN, S; SETHURAMAN, M. Indigenous folk practices among indigenous Irulas. **Indigenous Knowledge and Development Monitor I**. N.3, p. 19-20, 1993.

RAMOS, A. R. Mentas indígenas e ecúmeno antropológico. **Série Antropologia**, vol. 439, Brasília: DAN/UnB, 2013.

\_\_\_\_\_. The politics of perspectivism. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 481-94, 2012.

RAPPAPORT, J. El cobarde no hace historia: Orlando Fals Borda y la doble historia de la Costa del Caribe. In: MORAÑA, M.; VALENZUELA, J. M. **Precariedades, exclusiones y emergencias: Necropolítica y sociedad civil en América Latina**. Cidade do México: Universidade Autônoma Metropolitana; Barcelona: Gedisa, p. 175-198, 2017.

\_\_\_\_\_. Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa. **Revista Iberoamericana**, Vol. LXXIII, N. 220, p. 615-630, jul.-set. 2007.

\_\_\_\_\_. **La política de la memoria**: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2000.

\_\_\_\_\_. **O espaço do diálogo pluralista**: a história do Programa de Educação Bilíngue do Conselho Regional Indígena de Cauca. O público e o privado. N.16, p.99-122, jul.-dez., 2010.

\_\_\_\_\_. Visualidad y escritura como acción: investigación acción participativa en la Costa Caribe colombiana. **Revista Colombiana de Sociología** vol 41, n. 1, p. 133–156, 2018.

RAPPAPORT, J., PACHO, R. A. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. **História Crítica**, vol. 29, p. 39-62, 2005.

RĀWIRI, Ā. **Te Wananga o Ranakuna**: restoring matauranga to restori ecosystems. Otaki, Aotearoa: Te Takupu, 2012.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDIGENAS. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

REINAGA, H. **Biografía de Fausto Reinaga**, 2012. Disponível em: [http://faustoreinaga.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=55](http://faustoreinaga.org/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=55). Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

REINHARDT, B. Poder, história e coetaneidade: os lugares do colonialismo na antropologia sobre a África. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 57, n.2, p. 329-375, 2014.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colômbia. Universidade de Cauca. Coleção Políticas de Alteridade, 2010.

RICHARDS, P. **Indigenous Agricultural Revolution**: ecology na food production in West Africa. London: Unwin Hyaman, 1985.

RICOEUR, P. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica y acción**. Buenos Aires: Docência, 1985.

RIGNEY, L. A first perspective of indigenous australian participation in science: framing indigenous research towards indigenous australian intellectual sovereignty, **Kurna Higher Education Journal**, vol. 7, p. 1-13, 2001.

\_\_\_\_\_. Internalization of an indigenous anticolonialist cultural critique of research methodologies: a guide to indigenist research methodology and its principles. **Wicazo Sa Review Fall**, vol.14, n.2, p.109-113, 1999.

RIX, E.F.; WILSON S.; SHEEHAN, N.; TUJAGUE, N. Indigenist and Decolonizing Research Methodology. In: LIAMPUTTONG, P. (org.) **Handbook of Research Methods in Health Social Sciences**. Singapore: Springer, 2018.

ROBERTS, M., Indigenous knowledge and western science: perspectives from the Pacific, **Royal Society of New Zealand Miscellaneous Series**, vol. 50, p. 69-75, 1996.

ROBLES HERNANDEZ, S. Reflexiones indígenas sobre educación: los mixes e los triquis de Mexico. Nuestra experiencia en la educación popular. In: KING, L. **Visiones e reflexiones: Nuevas perspectivas em la educación de adultos para los pueblos indígenas**. México: Instituto da UNESCO para Educação, 1998.

ROBLES, S. L. R. **El valor del conocimiento indígena**, 2015. Disponível em: <https://revistaeducarnos.com/el-valor-del-conocimiento-indigena/>. Acesso em: 09 jul. 2019

RODILES, I. M. **Formas de la educación en las grandes culturas precolombinas: de los orígenes al descubrimiento de América, 1492**. Santa Catarina Mártir, Puebla: Universidad de las Américas-Puebla, 1990.

ROMERO, R. Autonomía y desarrollo autosostenible en el Neozapatismo. Caminos para la emancipación. In: ZARAGOZA, R.; ÁNGEL, M. (coord.). **Movimientos sociales en México**. Apuntes teóricos y estudios de caso. México (DF): UAM Azcapotzalco, p. 247-273, 2016.

ROTA, A. F. Las políticas de la multitud. De la antropología reflexiva al movimiento por una democracia real. **ETNICEX**, n. 2, p. 53-76, 2011.

ROUSE, J. Beyond Epistemic Sovereignty. In: GALINSON, P.; STUMP, D. (orgs.), **The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power**. Stanford: Stanford University Press, 1996.

SAHLINS, M. **Como pensam os nativos: sobre o Capitão Cook, por exemplo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2001.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas. In: SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 34-116, 2011.

SALZMAN, P. Methodology. In: BARNARD, A.; SPENCER, J. A. (orgs.), **Encyclopedia of social and cultural anthropology**. Londres: Routledge, 1996.

SÁNCHEZ, C. **Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía**. México: Siglo XXI, 1999.

SANDOVAL, C. Methodology of the Oppressed. **Book Series:** theory out of bounds. Minnesota: University of Minnesota Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **U.S. Third world feminism:** the theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world, *Genders*, vol. 10, 1991.

SANTOS, B de S. **Um discurso sobre as ciências.** 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

\_\_\_\_\_. **La reinención del Estado y el Estado plurinacional.** Santa Cruz de la Sierra, Bolívia: Kipus, 2007.

SANTOS, B. de S.; MENESES, P.; ARRISCADO NUNES, J. Opening up the Canon of Knowledge and the Recognition of Difference. In: SANTOS, B. de S. (org.), **Another knowledge is possible:** beyond northern epistemologies. London: Verso, 2008.

SCOTT, J. C. Exploração normal, resistência normal. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 5, p. 217-243, jul. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010333522011000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522011000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Everyday Forms of Peasant Resistance, **Journal of Peasant Studies**, vol. 13, n. 2, p. 5-35, 1986.

\_\_\_\_\_. **Weapons of the Weak.** New Haven: Yale University Press, 1985.

SHIVA, V. **Biopirataria:** a pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, C. Z. Intelectuales públicos, intelectuales críticos. La intelectualidad indígena en América Latina. **Revista Anales de la Universidad de Chile**, N. 9, Santiago de Chile, p. 89-102, 2015.

SILVA, M. F. e AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola.** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p.149 – 166, 2004.

SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, n. 23, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil, p. 87-144, 2000.

SIMON, J.; SMITH, L.T. **A Civilising Mission?** Perceptions and Representations of the New Zealand Native Schools System. Auckland: Auckland University Press, 2001.

SIMPSON, L. B. **As We Have Always Done:** Indigenous Freedom through Radical Resistance. Minneapolis MN: University of Minnesota Press, 2017.

\_\_\_\_\_. **Dancing on our turtle's back:** stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence, and a new emergence | Leanne Simpson. Winnipeg: Canadá, Arbeiter Ring Publishing, 2011.

\_\_\_\_\_. Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, vol. 3, n. 3, p. 1-25, 2014.

SIMPSON, L. B; KLEIN, N. Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n. 26, p. 51-70, 2017.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education** – or worldwide diversity and human rights, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SMITH, L. T. **Not our apocalypse**, 2020. Disponível em: <https://www.iaa.ndhu.edu.tw/en/webinar-2020-not-our-apocalypse/>. Acesso em 18 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **A descolonizar las metodologías:** investigación y pueblos indígenas. Santiago: Lom Ediciones, 2016.

\_\_\_\_\_. **Descolonizando metodologías:** pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

\_\_\_\_\_. Researching in the margins: issues for Maori researchers – a discussion paper. **AlterNative: an international journal of indigenous Scholarship**. Special supplement. (Special Supplement 2006– Marginalisation), p. 4-27, 2006

SMITH, L. T. On tricky ground: researching the native in the age of uncertainty. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., SMITH, L. T. (Orgs.). **The Sage book of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, p. 85-108, 2005.

SMITH, L.; MCKINLEY, E. Towards self-determination in indigenous education research: an introduction. In: MCKINLEY, E., & SMITH, L. T. (Orgs.). **Handbook of Indigenous Education**. Singapore: Springer, p.1-15, 2019a.

SMITH, L.; PIHAMA, L.; LEE-MORGAN, J. TIAKIWAI; S. J.; SEED-PIHAMA, J. Mai Te Kupenga: Supporting Māori and Indigenous doctoral scholars within Higher Education. **AlterNative**, vol. 15, n.1, p. 52-61, 2019b.

SOUZA LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz:** poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.



SOUZA, J. de. Max Weber e o “Racismo Científico” da sociologia moderna. **Ideias**, vol. 5, n. 1, p. 31-62, 2014.

SPIVAK, G. Discussion. Subaltern Studies, Deconstructing Historiography. In. GUHA, R. y SPIVAK, G. C. (Eds.), **Selected Subalter Studies**. New York: Oxford University Press, p. 330-363, 1985.

SPIVAK, G. Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular. **Postcolonial Studies**, vol 8, n. 4, p. 475-486, 2005.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. Minas Gerais: UFMG, 2010.

STENGERS, I. **A Invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

STRATHERN, M. Entre uma melanesianista e uma feminista. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 8, n. 9, p.7-49, 1997.

\_\_\_\_\_. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Gênero da Dádiva**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

SUNDER, M. The invention of traditional knowledge. **Law & Contemporary Problems**, vol. 70, n. 2, p. 97-124, 2007.

TAIAIAKE, A. **Peace, Power, Righteousness**: an Indigenous Manifesto. Oxford: Oxford University Press, 1999.

TALLBEAR, K. **Native american DNA**: tribal belonging and the false promise of genetic science. Minneapolis e Londres: University of Minnesota Press, 2013.

TAPIA, P. C. Etnointelectualidad: construcción de sujetos letrados en América Latina, 1980-2010. **Alpha**, n. 39, p. 189-202, 2014.

\_\_\_\_\_. Intelectualidad indígena em América Latina: debates de descolonización, 1980-2010. **Universum**, vol. 2, n. 29, Universidade de Tacla, p. 49-64, 2014.

TAYAC, G. **Indivisible**: african-native american lives in the Americas. Washington DC: Smithsonian Institution, 2009.

TEZOZÓMOC, H. A. **Cronica mexicana**. Madrid: Dastin, 2000.

THIONG’O, N. W. **Decolonising the mind**: the politics of language in African literatures. Nairobi: Heinemann, 1987.

\_\_\_\_\_. **Moving the centre**: the struggle for cultural freedom. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth NH: Heinemann, 1993.

\_\_\_\_\_. **Writers in politics**: a re-engagement with issues of literature & society. Nairobi: Heinemann, 1997.

TODD, Z. An Indigenous Feminist's Take on the Ontological Turn: 'Ontology' is just another word for colonialismo, **Journal of Historical Sociology**, vol. 29, n.1, p. 4-22, 2016.

TORRES, I. La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatista. **Revista Divergencia**, n. 2, ano 1, 2012, p. 135-160. Disponível em: [http://www.revistadivergencia.cl/docs/ediciones/02/07\\_la\\_nueva\\_educacion\\_autonoma\\_zapatista.pdf](http://www.revistadivergencia.cl/docs/ediciones/02/07_la_nueva_educacion_autonoma_zapatista.pdf). Acesso em 14 de agosto de 2017.

TRAJANO FILHO, W. Que barulho é esse, o do pós-moderno? **Anuário antropológico 86**, Brasília, 1988.

TRASK, H.K. **From a Native Daughter**. Maine: Common Courage Press, 1993.

TROUILLOT, M. R. **Silencing the past: power and the production of history**. Boston: Beacon Press, 1995.

TRUJILLO, C. A. *et al.* Meanings of water for the fakcha llakta indigenous community of Otavalo, Ecuador. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 21, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2018000100303&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2018000100303&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 11 junho de 2019.

TSING, A. Identidades indígenas, nuevas y antiguas voces indígenas. In. STARN, O; DE LA CADENA, M. **Indigeneidades contemporâneas: cultura, política y globalización**. Lima: Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, 2010.

TZUL TZUL, G. **Sistema de gobierno comunal indígena, mujeres y tramas de parentesco enchuimeq'ena**. Guatemala: Editorial Maya Wuj, 2016.

VAN DER HAAR, G. El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha. **Labour Again publication**, p. 1-24, 2005. Disponível em: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2018.

VARESE, S. Los fundamentos éticos de las cosmologías indígena. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. **Les Cahiers ALHIM**, vol. 36, 2018.

VARGAS, S. Las modas teóricas pasan, pero el colonialismo queda: a atualidade do pensamento anticolonial mapuche. In. TAPIA, P. C.; VARGAS, S. **Pensamiento indígena en Nuestramerica** – debates y propuestas en la mesa de hoy. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, p.131- 158, 2008.

VASCO URIBE, G. Algunas reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre la utilización del método etnográfico en el trabajo de campo. **Boletín de Antropología do Departamento de Antropología da Universidad de Antioquia**, vol. 5, n. 17-19, Tomo II, Medellín, p. 665-675, 1983.

\_\_\_\_\_. Objetividad em Antropología: uma trampa mortal. **Uroboros**. Ciências Sociais/Antropologia, Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá, n. 1, abr.-jun., p.7-9, 1987.

VATTIMO, G. **Acreditar em acreditar**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pósmoderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VERDE, F. Os Nativos para Si, para Nós e em Si: Roberto Cardoso de Oliveira e o Projecto de uma Antropologia Hermenêutica. **Anuário Antropológico**, p. 87-118, 2007.

VIEIRA, M. C. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882 e a exibição de índios botocudos: performances de primeiro contato em um caso de zoológico humano brasileiro. **Horizontes antropológicos**. vol.25, n.53, Porto Alegre, jan. /abr. 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac-Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio, **Mana**, v.2, n.2, p. 115–144, 1996.

WALKER, P. Indigenous Paradigm Research. In: BRETHERTON, D. & LAW, S. F. (Orgs.). **Methodologies in peace psychology: peace research by peaceful means**. New York: Springer, p.159-175, 2015.

WALKER, R. Identidade e antropologia Maori na Nova Zelândia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 169-178, abril, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493131997000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493131997000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Reclaiming Māori education. In: HUTCHINGS, J.; LEE-MORGAN, J. (Eds.), **Decolonisation in Aotearoa**: Education, research and practice. Wellington: NZCER Press, p. 19-38, 2016.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974a.

\_\_\_\_\_. **O sistema mundial moderno**. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974b.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo epistémica, 2006.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-  
viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre  
concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43, 2009.

\_\_\_\_\_. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C.  
**Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito:  
Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

WALTER, M. Using the 'power of the data' within Indigenous research practice.  
**Australian Aboriginal Studies**, n. 2, p. 27-34, 2005.

WARREN, D. M. Comments on article by Arun Agrawal. **Indigenous Knowledge  
and Development Monitor**, vol. 4, n. 1, 1996. Disponível em:  
<http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/4-1/articles/agrawal.html>. Acesso em 2 de abril de  
2020.

\_\_\_\_\_. The Role of Indigenous Knowledge in Facilitating the Agricultural Extension  
Process. **Paper presented at International Workshop on Agricultural Knowledge  
Systems and the Role of Extension**. Germany Bad Boll, 1991.

\_\_\_\_\_. Using indigenous knowledge in agricultural development **World Bank  
discussion papers**. Washington, D.C.: World Bank Group, 1991. Disponível em:  
[http://documents.worldbank.org/curated/en/408731468740976906/Using-indigenous-  
knowledge-in-agricultural-development](http://documents.worldbank.org/curated/en/408731468740976906/Using-indigenous-knowledge-in-agricultural-development). Acesso em 24 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. The impact of nineteenth century social science in establishing negative  
values and attitudes towards indigenous knowledge systems. *In*. Warren, D.M.;  
SLIKERVEER, L.J.; TITILOLA, S.O. Indigenous Knowledge Systems: Implications  
for Agriculture and International Development, **Studies in Technology and Social  
Change**, n. 11. Ames, Iowa State University, p. 171-183, 1989.

WARREN, D. M. G.; LIEBENSTEIN, V.; SLIKERVEER. L. Networking for Indigenous  
Knowledge. **Indigenous Knowledge and Development Monitor**, vol. 1, n.1, p. 2-4,  
1993.

WEIL, P. **A mudança de sentido e o sentido da mudança**. Rio de Janeiro: Rosa  
dos Ventos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nova Linguagem Holística**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

WILSON, S. **King trapper of the north**: an ethnografic life history of a traditional  
aboriginal sporting king. Unpublished Masters Thesis. University of Alberta:  
Edmonton, 2000.

\_\_\_\_\_. **Research is ceremony: indigenous research methods**. Black Point, NS:  
Fernwood Publishing, 2008.

\_\_\_\_\_. Self-as-relationship in indigenous research. **Canadian Journal of Native  
Education**, vol. 25, n.2, p. 91-92, 2001b.

\_\_\_\_\_. What is an Indigenous research methodology? **Canadian Journal of Native Education**, vol. 25, n.2, p.175-179, 2001a.

\_\_\_\_\_. What is an Indigenist research paradigm? **Canadian Journal of Native Education**, vol. 30, n.1, p. 193-195, 2007.

WINCH, J.; HAYWARD, K. Doing it our way: can cultural traditions survive in universities? **New Doctor**, n. 70, 1999.

ZACHRISSON, I. Archeology and ethics. The south Sa'mi example. In: KARLSSON H (org.). **Swedish archeologists on ethics**. Lindome: Bricoleur Press, p.117-131, 2004.

ZAPATA, C. **Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile**: diferencia, colonialismo y anticolonialismo. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. Intelectuales indígenas piensan América Latina. **Série Tinkuy** N. 2. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Editorial Abya Yala, 2007.

\_\_\_\_\_. Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. **Discursos/prácticas**, N. 2, p. 113-140, 2008.