

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DIOGO BANDEIRA DE SOUZA

**COLETIVO DE ESTUDOS E AÇÕES INDÍGENAS (CEAI): DA
RESISTÊNCIA À AFIRMAÇÃO – A COLEÇÃO *RETOMADAS***

SOROCABA/SP
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIOGO BANDEIRA DE SOUZA

**COLETIVO DE ESTUDOS E AÇÕES INDÍGENAS (CEAI): DA
RESISTÊNCIA À AFIRMAÇÃO – A COLEÇÃO *RETOMADAS***

Tese apresentada à Banca de Defesa de Pesquisa de Doutorado, a qual se desenvolve junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob a orientação do Professor Doutor Sílvio César Moral Marques.

SOROCABA/SP
2024

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	
A invasão da América Ibérica: colonizar para além das terras	15
1.1 – A Colonização como projeto divino	15
1.2 – A Colonização e o mito civilizatório: a inserção do eurocentrismo na América Ibérica	20
1.3 – O mito da Modernidade e a colonização/invasão do Brasil: desdobramentos do eurocentrismo	29
1.3.1 A educação para os indígenas: o projeto jesuíta em terras brasileiras	38
Capítulo 2	
As epistemologias do sul: por uma alternativa de alternativas possíveis contra a dominação de corpos e mentes	51
2.1- A <i>luta</i> como resistência e <i>reexistência</i> num mundo abissal: o fundamento das epistemologias do sul	51
2.2 – A sociologia das ausências e a sociologia das emergências como práticas pedagógicas: os oprimidos denunciam a exclusão e anunciam a reexistência	64
2.3 – A ecologia de saberes e a tradução intercultural como práxis descolonial: o espaço universitário “convertido” em território <i>também</i> indígena	71
Capítulo 3	
Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI): da resistência à afirmação	91
3.1 – A história por trás da história: o surgimento do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas	92
3.2 – A produção acadêmica dos povos indígenas no CEAI: Coleção Retomadas, práxis afirmativa	99
3.2.1 – As obras da Coleção Retomadas: sabedorias e resistências	107

Considerações Finais	138
Referências Bibliográficas	142
Anexos A – Capas de obras e cartilhas produções CEAI	147

FICHA CATALOGRÁFICA

Diogo Bandeira de., Souza Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI): Da resistência à afirmação - A Coleção Retomadas / Souza

Diogo Bandeira de. -- 2024.

154f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Sílvio César Moral Marques

Banca Examinadora: Francisco Evangelista, Júlio César Moraes, Maria Walburga dos Santos, Letícia Fraga

Bibliografia

1. Descolonização, Epistemologias do sul, Saberes indígenas, Coletivo de estudos e ações indígenas. I. Diogo Bandeira de., Souza. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn) DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

RESUMO

Esta pesquisa visa a estudar os movimentos de resistência e de afirmação desenvolvidos pelo Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI), vinculado a curso de extensão do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná (UEPG). Destaco que dentre esses movimentos a *Coleção Retomadas* será minha principal fonte de análise e reflexões, porquanto corresponde à afirmação dos povos originários que estudam na referida Instituição de ensino. Não obstante, alerto que a *Coleção Retomadas*, bem como o CEAI não são formados apenas por estudantes da UEPG, tampouco apenas por indígenas. Porém, as obras da *Coleção Retomadas* são de autoria exclusiva de indígenas e a elas dedico um capítulo inteiro da tese, pois concretizam, ao meu juízo, a luta descolonial na universidade, ressignificando o conceito canônico de episteme, assim como permitindo à universidade uma alternativa de alternativas. Como referencial teórico-metodológico trago as epistemologias do sul, tendo em Boaventura de Sousa Santos o principal nome, bem como os demais autores da perspectiva descolonial, com destaque para os indígenas-pesquisadores do CEAI.

Palavras-chave: *Descolonização; epistemologias do sul; saberes indígenas; CEAI.*

ABSTRACT

This research aims at studying resistance and affirmation movements developed by Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI), linked to an extension course at Department of Letters at Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná (UEPG). I highlight that among these movements, the Retomadas Collection will be my main source of analysis and reflections, as it corresponds to the affirmation of the indigenous people who study at the aforementioned educational institution. However, I warn that the Retomadas Collection, as well as the CEAI, are composed of UEPG students only, nor only by indigenous people. However, the works in the Retomadas Collection are exclusively written by indigenous people and I dedicate an entire chapter of the thesis to them, as they materialize, in my opinion, the decolonial struggle at the university, giving new meaning to the canonical concept of episteme, as well as allowing the university an alternative of alternatives. As a theoretical-methodological reference, I bring the epistemologies of the South, with Boaventura de Sousa Santos as the main name, as well as the other authors from the decolonial perspective, with emphasis on the indigenous researchers at CEAI.

Key-words: *Decolonization; epistemologies south; knowledge indigenous; CEAI.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus dois grandes amores: Gabriela Beatriz Moura Ferro Bandeira de Souza, esposa e grande companheira/amiga de todas as horas e a meu filho e amigão, Lorenzo Lucca Ferro de Souza (meu Ricochete), por me apoiarem, cada um ao seu modo, desde a elaboração do Projeto de Pesquisa até a finalização deste trabalho; bem como à Paçoca e Belle, a Rosita, nossas cachorrinhas. Agradeço também à grande amiga que ganhei ao longo da estrada e que é madrinha de nosso filho, Gabriela e eu, Lígia Paula Couto, professora Doutora da UEPG e integrante do CEAI, a qual sempre me acolheu, com seu esposo, Marco, e sua filha Maitê, em sua casa quando eu estive em Ponta Grossa para meus estudos e que também me abriu as portas da UEPG para o desenvolvimento da pesquisa. Meu muito obrigado a ela e ao Marcos e à Maitê.

Agradeço igualmente à professora Doutora Letícia Fraga, a qual me permitiu diálogos importantes com ela e me apresentou os demais integrantes do CEAI, dentre eles o professor Mestre Felipe Coelho Takariju, pesquisador-indígena o qual sempre me acolheu bem e contribuiu com esta pesquisa – o qual também aqui agradeço pela amizade e conhecimentos ofertados.

Não deixaria jamais de agradecer ao professor Doutor Sílvio César Moral Marques, por aceitar este enorme desafio de estudar a produção acadêmica indígena e de buscar romper com tantas amarras na academia. Muito obrigado por mais esta parceria e troca de saberes.

Aproveito para agradecer à sociedade brasileira que valoriza o ensino público e de qualidade e que impulsiona a ciência neste país; que resistiu ao obscurantismo e que com seu trabalho diário me ofertou o direito de estudar gratuitamente. A você devolvo tal esforço em forma de luta e de ciência à luz das epistemologias do sul.

Por fim, agradeço aos meus pais, Eloisa Bandeira de Souza e Gildeon Ribeiro de Souza, cuja história de vida trago em minha introdução/memorial, pelos valores progressistas a mim ofertados e que constituem minha visão de mundo ao longo de 40 anos bem vividos até aqui. Também ofereço agradecimentos aos meus irmãos (e suas respectivas esposas), sobrinhos, cunhado e compadre, André Renato Ferro. E óbvio que não posso deixar de agradecer à minha sogra, Lúcia de Fátima Moura Ferro, uma

senhora de grande valor e que respeita minhas origens nordestinas e que sempre me tratou como um filho. Estendo aqui o agradecimento ao meu sogro, Francisco Carlos Ferro.

INTRODUÇÃO

Início esta tese desde já afirmando que sua escrita – difícil, pois exigiu que eu revisitasse meus conceitos do que é ciência, por exemplo – busca igualmente descolonizar o que sempre acreditei ser a forma correta de se fazer um trabalho acadêmico. Por isso, optei pelo uso da primeira pessoa do singular, o que será notadamente percebido ao longo do trabalho, bem como outras questões de linguagem que o leitor ou leitora que dispôs de seu tempo (e que demonstrou interesse pela temática/luta) para lê-lo observará. Mas antes de tratar do processo de escrita em si, gostaria de me apresentar e peço licença para tal – o que de certa forma também justifica as escolhas feitas (inclusive de escrita) por mim neste trabalho.

Sou Diogo Bandeira de Souza, professor de Língua Portuguesa e Orientador Pedagógico, rede privada e pública de ensino (Prefeitura de Sorocaba), respectivamente. Sou filho de nordestinos que em meados dos anos 70 migraram do interior da Bahia, Utinga, para São Bernardo do Campo, onde nasci em 1983, em busca de melhores condições de vida. Meu pai não frequentou a escola primária e fora alfabetizado, plenamente, por minha mãe, a qual fez magistério ainda na Bahia. Não exerceu a profissão de professora, porém neste particular foi importante à família. Meu pai é de origem preta, tendo sua família claras relações com povos de quilombo. Isso fica evidente no uso de alguns dialetos locais de seus primos e amigos com quais até os dias de hoje mantém contato via whatsapp. Minha mãe, filha de um antigo engraxate quando criança, e depois criador de porcos, o qual não conheceu a mãe e foi criado pela minha tia-avó, com uma nordestina valente, cuja origem é indígena, mas que ainda em dias atuais não sabemos ao certo a que povo pertencia, transmitiu a nós o sangue indígena em nossas veias.

Essa história de meus pais forjam a minha história e de meus irmãos. Filhos de nordestinos que viveram basicamente em bairros periféricos do estado de São Paulo, vivendo entre São Bernardo do Campo, São Paulo, capital, até chegar à região de Sorocaba no final de 1998 e fixar residência em Salto de Pirapora, cidadão ao lado da UFSCar-Sorocaba. Cidade que conta com o Cafundó, quilombo.

Quando professor da rede estadual de São Paulo (fui por 12 anos seguidos), conheci estudantes oriundos do Cafundó e com eles aprendi muito. Não é fácil estar em um contexto – que hoje percebo claramente não aceitar sua cultura, visão de mundo entre

outros como válidos – pautado pela lógica eurocêntrica de ciência e saberes. Este aprender muito, ainda que só se mostre evidente para mim 20 anos depois, me traz crescimento humano.

Isso posto, após meu mestrado, também cursado na UFSCar-Sorocaba (2013-2015), fazendo outras leituras – aquelas que geralmente vão ficando para depois de “concluirmos” os estudos em curso – me deparei com conceitos para mim novos: descolonização, decolonialidade, pós-colonialidade e as epistemologias do sul como uma espécie de síntese conceitual. Ainda que de modo incipiente, fui pensando que poderia desenvolver alguma pesquisa envolvendo esses conceitos, não obstante, o que eu buscava era conhecer estes outros movimentos epistêmicos, porquanto eu estava ainda imerso no Materialismo Histórico-Dialético (e não me dissipei dele mesmo tendo contato com as epistemologias do sul e isso será notado nesta tese).

Com o passar do tempo, surge na UFSCar-Sorocaba o oferta de doutorado e considero a possibilidade de apresentar um projeto de pesquisa com a temática dos Vestibulares Indígenas no Paraná. De forma mais específica: na Universidade Estadual de Ponta Grossa, uma vez que eu tenho contato com a instituição por intermédio de professoras próximas, as quais trabalham com o público-alvo da política pública.

O problema de pesquisa era: Tais provas, principalmente em relação às temáticas da prova de redação, buscam oferecer espaço de voz aos povos originários ou reiteram o silenciamento desses? Por trás dessa pergunta havia a seguinte ideia: A universidade busca contribuir com a emancipação dos povos originários ou com sua assimilação?

Quando eu estava na Banca de Arguição do projeto, logo, o projeto foi aprovado, o professor doutor Antonio Fernando Gouvea da Silva, um dos três integrantes daquela mesa, fez-me a seguinte pergunta ao seu modo peculiar e bastante conhecido no território da UFSCar-Sorocaba: “Ô, 'Grande', você aceitaria mudar o objeto em si de pesquisa, trocando o Vestibular pela produção acadêmica dos indígenas na Universidade de Ponta Grossa?”. Eu pensei por uns 15 segundos e disse que sim. Não apenas para ganhar pontos com a Banca, mas porque o professor de fato havia dado a mim uma sugestão de extrema valia. Com certeza, ler os indígenas pesquisadores me aproximava muito mais do que eu gostaria de aprender. Com isso, o problema de pesquisa não sofreu grande alteração. Adequando-o ao novo contexto, meu questionamento passou a ser:

A universidade (pública) possibilita e reconhece a presença dos saberes indígenas enquanto ciência em suas dependências ou ainda os silencia?

Dias depois sai o resultado e a oportunidade de pesquisar me é ofertada por aqueles que leram meu projeto e me entrevistaram. Após a felicidade vem a angústia, pois eu teria de investigar os textos (algo para o qual não havia me preparado na fase de pesquisa para o projeto). Enquanto isso fui lendo a respeito, minha cirurgia do tendão calcâneo fora feita (fui à entrevista de arguição com a lesão visível), veio a pandemia e minha ida à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para tentar mais de perto encontrar os caminhos dos textos, para além da base de dados virtual é prejudicada.

Entretanto, esse mesmo contexto virtual – em que praticamente fiz todas as disciplinas do doutorado – me trouxe uma resposta: navegando no site da UEPG tive a curiosidade de clicar na aba “Cursos de Extensão” e nele vi um logotipo de cocar e abaixo uma logomarca que dizia: “Coletivo de Estudos e Ações Indígenas” (CEAI). De pronto eu pensei: deve ser você quem eu procuro. E cliquei. Foi como se eu tivesse tirado um caminhão das costas. Lá havia produções indígenas em diversas linguagens. Eu havia de fato encontrado aquilo que eu procurava.

Diante disso, precisava fazer contato. Foi então que pensei na professora Lígia Paula Couto, amiga de longa data da minha esposa, madrinha de nosso filho e professora do Curso de Letras da UEPG, uma vez que o CEAI era e é vinculado ao Departamento de Letras da Universidade. Ela prontamente me colocou em contato com a professora doutora Letícia Fraga, a qual está citada no meu projeto de pesquisa porque integrava a CUIA da UEPG, uma Comissão que promove a inclusão dos estudantes indígenas na universidade.

Por intermédio da professora, eu conheço, virtualmente, o pesquisador indígena Felipe Coelho Takariju (o qual será bastante citado nesta tese), um dos integrantes do CEAI e que se mostra muito ativo no Coletivo. Por intermédio do Felipe, que também é meu sujeito de pesquisa, pude começar a compreender na prática aquilo que até então eram tão somente os textos e em seguida, ao fazer parte do CEAI, isso se tornou ainda mais compreensível.

Conforme as reuniões, ainda online por causa da pandemia por Covid-19, ocorriam, eu podia perceber o movimento de luta, de resistência ao eurocentrismo e o quanto é difícil o dia a dia dos povos originários dentro e fora da universidade. As reuniões

não se davam sistematicamente – pelo menos não a partir do momento que ingressei no Coletivo (que não é formado só por indígenas e isso será reiterado nos capítulos 2º e 3º). Não obstante, eram sempre muito potentes, pois as vozes de povos indígenas diversos, responsáveis pelas discussões, nos traziam e nos trazem a vida ao rés do chão, parafraseando o professor emérito do Departamento Letras Antônio Cândido (USP).

Foi nesse movimento que trouxe ao meu orientador, professor doutor Sílvio César Moral Marques, como eu gostaria de pensar o processo de escrita do texto e a constituição estrutural da pesquisa, ou seja, a sequência de temas e dos capítulos, por conseguinte. Depois de algumas ponderações feitas pelo professor Sílvio, o qual sempre me deu total liberdade de pesquisa e cuja parceria comigo vem desde o mestrado, assim ficou a tese: o primeiro capítulo é voltado ao contexto histórico da América Ibérica, o segundo capítulo é voltado às epistemologias do sul e o terceiro e último capítulo, às produções do CEAI.

De maneira mais detalhada, trago agora um resumo de cada capítulo, sendo que no meu processo de escrita optei por trazer em cada capítulo uma espécie de sinopse que os abre, pensando em trazer para o leitor uma conexão maior com a escrita. Tal ideia surgiu numa orientação e foi sugerido que eu fizesse assim depois de mandar meu texto ao professor Sílvio com marcações minhas abrindo os capítulos. Tratavam-se de lembretes para mim mesmo e eu esqueci de apagá-los. O professor Sílvio considerou positiva a ação, então decidimos manter na escrita do texto essas anotações.

Dessa forma, o capítulo 1º, cujo título é “A invasão da América Ibérica: colonizar para além das terras”, tem como propósito traçar um panorama histórico acerca da invasão portuguesa no território brasileiro e suas consequências imediatas aos povos originários. Esse capítulo é de suma importância, porquanto nos permite compreender os conceitos “descolonização” e “colonialidade” que emprego de forma recorrente na tese. Ademais, serve de base crítica para o entendimento dos demais capítulos, com destaque para o terceiro e último.

O 2º capítulo traz como título “As epistemologias do sul: por uma alternativa de alternativas possíveis contra a dominação de corpos e mentes”. Nele apresento o conceito das epistemologias do sul, sendo Boaventura de Sousa Santos o autor que embasa substancialmente minhas reflexões. A ele se junta Paulo Freire (e outros) de modo complementar. Essencialmente naquilo que diz respeito a pensar rupturas com o eurocentrismo acadêmico, bem como em face ao racismo estrutural vivenciado nos

espaços universitários, em especial na UEPG.

Neste mesmo capítulo apresento, ainda que de modo não aprofundado o CEAI, porque o processo histórico de surgimento do Coletivo eu o completarei e aprofundarei no capítulo 3º do trabalho. Não obstante, já no capítulo 2º inicio tal percurso de análise, uma vez que a tese traz consigo tom ensaístico em algumas de suas passagens.

Chego, então, ao capítulo 3º do estudo. Seu título é “Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI): da resistência à afirmação”. O título original, a princípio era “Os saberes indígenas nos espaços universitários: as epistemologias do sul e o coletivo de estudos e ações indígenas da universidade estadual de Ponta Grossa – Paraná”, porém, meu orientador – estando eu de comum acordo – disse algo bastante correto: este capítulo trata da essência do CEAI, ou seja, a produção dos saberes como luta e resistência. Então por que não repensar o título do capítulo 3º? E após refletirmos, chegamos ao novo título. Em seguida o professor Sílvio, em seu tom peculiar disse o jargão que possui: “Se me permite e sem ser ofensivo, este pode ser inclusive o título da tese”. Não só permiti como assenti (sem qualquer trocadilho) e o título está na capa e contracapa do trabalho.

Neste capítulo, acrescento, busco historicizar a existência do CEAI, aprofundando a apresentação feita no capítulo 2º, pois trago aquilo que chamei de “A história por trás da história” para buscar a raiz da existência do Coletivo. Neste capítulo, também trago Boaventura de Sousa Santos, não obstante em menor proporção se comparado ao capítulo anterior. A ideia aqui é a voz dos indígenas pesquisadores, sejam eles do CEAI ou não, mas principalmente os do Coletivo para que o conceito de ciência seja abalado, ressignificado e, finalmente, descolonizado. A intenção do capítulo é esta, se consegui, deixo para você leitor dizer. Se houve sua descolonização neste sentido, posso afirmar que o propósito foi atingido.

Por fim, o capítulo 3º traz imagens do miolo dos livros em pdf com os quais dialoguei mais para a redação desta etapa da pesquisa. Preferi assim fazer para apresentar a todos que não conhecem as obras, que fazem parte da Coleção Retomadas, publicação em *e-book* pela UEPG, suas linguagens verbal e não verbal, pois todo o trabalho artesanal é feito pelos indígenas, em colaboração por integrantes não indígenas do CEAI. Entretanto, a autoria dos textos é indígena. Em todos os capítulos há subcapítulos que se inter-relacionam nos respectivos capítulos em que estão, mas também entre os demais capítulos. Pelo menos esta foi a intenção durante a pesquisa como um todo, a qual contou com duas viagens minhas ao Paraná para estar com os

autores da Coleção Retomadas e aprender com suas falas e seus textos verbais escritos, bem como com as professoras da UEPG que integram o movimento.

CAPÍTULO 1

A INVASÃO DA AMÉRICA IBÉRICA: COLONIZAR PARA ALÉM DAS TERRAS

***Apresentação do capítulo:** Aqui tratarei da invasão da América Hispânica e do projeto de dominação de território, corpos e mentes. A invasão, historicamente nomeada de colonização, apresenta a nós discursos que temperam a realidade cruel imposta pela ideologia inaugurada com essa violência promovida por Cristóvão Colombo e seus desdobramentos até hoje sentidos e vivenciados nestes espaços. O estigma das pessoas sem alma e futuramente do bom selvagem (ainda que em momentos distintos da história da humanidade) acabam por exemplificar parte das facetas da opressão fomentada pelo “homem civilizado”. Autores como Todorov, Enrique Dussel, Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro me acompanham nestas reflexões, sendo a eles outros pesquisadores somados.*

1.1 – A Colonização como projeto divino

Sérgio Buarque de Holanda em *Visão do Paraíso* afirma que Cristóvão Colombo “não estava tão longe de certas concepções correntes durante a Idade Média acerca da realidade física do Éden, que descesse de sua existência em algum lugar do globo”. E complementa este raciocínio dizendo: “E nada o desprendia da ideia, verdadeiramente obsessiva em seus escritos, de que precisamente as novas Índias, para onde o guiara a mão da Providência, se situavam na orla do Paraíso Terreal” (HOLANDA, 1994, p.15).

Das palavras do sociólogo e historiador, pode-se depreender que o movimento liderado pelo navegante genovês, no século XV, era por ele interpretado – ou até mesmo,

justificado – como resultante da vontade de Deus perante a humanidade. Colombo, com efeito, acreditava que os movimentos de suas naus em pleno alto-mar eram planos de Deus e a conquista/invasão de novas terras significavam fazer a vontade deste. Tzvetan Todorov, na obra *A conquista da América: a questão do outro*, assim como Sérgio Buarque de Holanda, vê em Colombo crenças de poder muito além do domínio de ouro, prata e demais riquezas (naturais) que poderia encontrar as terras citadas.

“O ouro, ou melhor, a procura deste (já que não se encontra quase nada no início), está onipresente no decorrer da primeira viagem. (...) Será que foi mera ambição o que levou Colombo a viajar? Basta ler os escritos para ficar convencido de que não é nada disso. Colombo simplesmente sabe a capacidade atrativa que podem ter as riquezas, e especialmente o ouro. É com a promessa de ouro que ele acalma os outros em momentos difíceis (...) A vitória universal do cristianismo é o que anima Colombo, homem profundamente piedoso (nunca viaja aos domingos), que justamente por isso considera-se eleito, encarregado de uma missão divina, e que vê por toda parte a intervenção divina, seja no movimento das ondas ou no naufrágio de seu barco (numa noite de Natal! ... Na verdade, Colombo tem um projeto mais preciso do que a exaltação do Evangelho no universo, e tanto a existência quanto a permanência deste projeto revelam sua mentalidade. Qual um Dom Quixote atrasado de vários séculos em relação a seu tempo, Colombo queria partir em cruzada e libertar Jerusalém!” (TODOROV, 2010, pp.09-10-13).

Nota-se que o ouro, largamente apresentado como o principal objetivo das chamadas Grandes Expedições, não tem para Colombo outro valor de interesse senão um chamariz para garantir-lhe apoio no processo que se desenrola. Isso não significa dizer que o genovês não o desejara também; não obstante, Colombo almejava poderes ainda mais vultosos: encontrar o Paraíso Terreal e a partir disso, restituir Jerusalém ao povo cristão por meio da liberdade. Todavia, ele se vê diante da falta de recursos para prover suas viagens, porquanto suas ideias eram vistas com desconfiança por muitos. Diante desse cenário, Todorov afirma que, apesar de o entrave a Colombo ser bastante evidente, o navegador conta com solução. Ela corresponde à invasão de terras alheias, embora sob sua lógica não reconheça assim suas ações: “basta descobrir a América e conseguir nela os fundos” (TODOROV, 2010, p.13).

Colombo espera encontrar ouro em sua busca (As Índias) e, com isso, aticar o interesse dos Reis em deter em suas mãos o referido metal. Assim, o navegador acredita

que garantiria a preparação e o empreendimento (“em menos de três anos”, segundo Todorov) à conquista da Terra Santa a fim de restituí-la à Santa Igreja e a “descoberta” da América Ibérica acaba se tornando um aditivo na sua negociação com os poderosos da época (Idem, 2010).

O ouro seria, então, uma dupla recompensa, porque

“Não só daria aquele ouro grande acréscimo à Fazenda Real, além de cobrir os gastos havidos para tão gloriosa empresa, como o fora a incorporação de novos mundos ao patrimônio da Coroa, mas sobretudo poderia servir a fins mais devotos, entre estes o da recuperação do Santo Sepulcro em Jerusalém. E a presença de tamanhos tesouros nas terras descobertas, se não bastava para atestar a vizinhança com o paraíso perdido, de qualquer forma dava meios para o acesso à eterna bem-aventurança. Assim cuidava, com efeito, o genovês, e escrevendo da Jamaica, em 1503, aos reis católicos, reafirma com singular veemência essa convicção: o ouro, dizia então, é excelentíssimo: de ouro faz-se tesouro, e com ele, quem o tem, realizará quanto quiser no mundo, e até mandará almas ao paraíso. De sorte que, faltando a remuneração deste mundo, sempre haveria de acudir a celeste” (HOLANDA, 1994, p.14).

É nesta ambivalência que se desdobram as investidas do homem europeu na América. Se por um lado, a conquista do ouro corresponde ao poder soberano e ele poderia impulsionar poderes ainda maiores, sendo as Índias, talvez, a expressão máxima desse desejo terreno – uma vez que equivaleria ao acúmulo de riqueza, ou seja, ao domínio do tesouro –, por outro lado, a descoberta (invasão!) de novas terras, detentoras de reservas de ouro, era a expressão máxima (também) do desejo divino, mesmo que um dia lhe faltassem reservas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ouro é a síntese da onipotência divina (na ótica do genovês), manifestada por meio dos homens, sendo Colombo o principal dentre eles, porquanto fora o escolhido para libertar Jerusalém. E, isso posto, o italiano, sempre que diante deste minério, via nisso uma ação celestial:

“Quando lhe traziam ouro ou objetos preciosos, ele entrava em seu oratório, ajoelhava-se como as circunstâncias exigiam, e dizia: 'Agradecemos a Nosso Senhor que nos tornou dignos de descobrir tantos bens'. Era o guardião mais zeloso da honra divina; ávido e desejoso de converter as pessoas, e de ver por toda parte semeada e propagada a fé de Jesus Cristo;

e particularmente dedicado para que Deus o tornasse digno de contribuir de algum modo para o resgate do Santo Sepulcro; e com esta devoção e certeza de que Deus o guiaria na descoberta deste mundo que ele prometia...” (LAS CASAS, Apud. TODOROV; TODOROV, 2010, p.15)

Tal qual Sérgio Buarque de Holanda, Todorov nos aponta para a obsessão de Colombo, em ver os fatos com a lente da fé cristã para justificar suas ações de dominação. A terra prometida surge assim como uma espécie de segunda chance à humanidade, que fora expulsa do Paraíso após o Pecado Original. E o ouro, moeda de troca que impulsiona a expansão marítima, equivale à continuidade ou à escalada da súcia de Colombo em terras alheias.

O Novo Mundo é para os empresários da invasão o lugar livre dos males da terra. O que nas palavras de Sérgio Buarque de Holanda significa dizer que (para eles) “pareceu concretizar-se no Novo Mundo o sonho imemorial das fontes regeneradoras” (HOLANDA, 1994, p.23). Com isso, fomenta-se fortemente a concepção de que as outras extensões de terra, preservadas dos verdadeiros homens (europeus), fora mantida imaculada por desejo e planos divinos para a salvação da própria humanidade:

“...a ideia da corrupção deste nosso mundo e da natureza, em consequência do Pecado e da Queda, acha-se implantada em todo o sentimento e pensamento cristãos, e deita claramente suas raízes nas Sagradas Escrituras. Não custaria distingui-las já no Gênesis, quando alude à maldição divina lançada sobre a própria terra, que passaria agora a dar cardos e abrolhos...A Idade Média se achava tão afeita, com certeza, à noção de que o mundo presente é simples lugar de passagem, que a esperança de nele se encontrar algum porto seguro se tornara, ao cabo, irrelevante. A ruindade ou deterioração da Natureza, a miséria da terra, resgatava-se num divino plano de salvação que, por sua vez, não deixaria de valorizar, de algum modo, os próprios males e as misérias do presente. Mesmo a obsessão da materialidade do Paraíso Terrestre, abundante em todos aqueles bens de que carece a natureza corrompida e mortal, é um modo de denunciar, com vivacidade do contraste, esse fundo senso da transitoriedade das coisas terrenas.

Ora, sucede que o Paraíso Terrestre é, pela própria essência, inatingível aos homens, ou, na melhor hipótese, só pode, talvez, ser alcançado à custa de ingentes e sobre-humanos esforços. De fato, só com o declinar do mundo medieval é que a ideia de corrupção e degenerescência da Natureza poderá afetar mais vivamente aqueles para quem a salvação eterna se torna, cada vez mais, um ideal longínquo e póstumo”

(HOLANDA, 1994, pp. 187-188).

O Pecado Original surge, então, como a expressão máxima humanidade corrompida e o Velho Mundo é o lugar onde suas consequências – belicosas, por assim dizer, às próprias pessoas – se materializam; devendo, portanto, ser superado por um novo lar. Não obstante, está explícito nos dizeres de Sérgio Buarque de Holanda, não se trata de uma conquista fácil o Paraíso Terreal e, com efeito, requer hercúleo esforço e talvez jamais recompensado. É com esse espírito que os homens de Colombo e, principalmente ele, leem o Novo Mundo como a terra prometida e que, outrora ignorada, é promovida à condição de Providência divina.

“(...) Não se poderia admitir, certamente, que lugares como aqueles, antes ignorados ou mal suspeitados, se mantivessem indenos do castigo, mas seria cabível pensar, sem querer penetrar muito nos planos escuros da Providência, que os efeitos do castigo se teriam distribuído desigualmente sobre a superfície terrestre.

Esse pensamento justificaria as descrições de Colombo quando sua imaginação deslumbrada lhe apresentava as terras descobertas sob aspectos paradisíacos e, ainda mais, quando pretendia que nelas ou por elas seria dado ao gênero humano regenerar-se à espera do Dia do Juízo. Nem poderia pensar muito diversamente quem acreditava que, num sítio daquelas partes, se encontrava o próprio horto onde o Senhor colocara o primeiro homem. Pretensão, esta, que o Almirante não se limitará a expor aos reis católicos, mas que chegará a defender até perante o Sumo Pontífice, na carta que dirige em 1502, a Sua Santidade pedindo a remessa de seis missionários” (Idem, 1994, p.195).

Merecem destaque no excerto acima dois pontos: o primeiro diz respeito ao surgimento do mito do “bom selvagem”, o qual corresponde aos primeiros contatos do homem europeu com os povos indígenas das Américas e que mais tarde seria cunhado por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para fomentar sua tese de que o ser humano nasce bom, mas o meio (a sociedade) o corrompe.

Nesses termos, o Paraíso equivale a uma antítese perfeita de um local física e moralmente decadente, o qual, “resguardado do resto mundo pela imensidão dos mares, e entre gentes tão nuas de roupas quanto de vícios” (Ibidem idem, 1994, p.197), é capaz de restituir a humanidade às pessoas. Pensamento esse que mais tarde se mostrará equivocado, pois nem o Novo Mundo era de fato a terra prometida, nem a humanidade

capaz de se regenerar de suas sucessivas ambições. Ademais, o comportamento de Colombo ao descrever as terras, de modo hiperbólico, acentua os traços de ganância do próprio homem sobre as mesmas terras, ou seja, sua imaginação onírica em relação ao Novo Mundo, serve apenas aos ideais expansionistas em curso. O que inviabiliza o suposto projeto de resgate dos valores cristãos defendidos pelo navegador genovês.

O segundo ponto diz respeito ao princípio da colonização dos novos espaços e, em especial, das pessoas que os habitam. A carta que escreve, destinada ao Pontífice Superior à época (Papa), é a clara demonstração do intuito que move Colombo. Sua crença de que havia, sim, um lugar na terra em que seria possível reiniciar a história da humanidade, de modo que a pureza advinda das palavras de Deus e propagadas pela fé cristã, por meio de seu Evangelho, seria capaz de retornar aos indivíduos e “sepultar” o Pecado original, levou a toda sorte de violência contra os indígenas que viviam no Sul do globo, em especial, no continente americano. Toda essa ação nasce com a primeira expedição do Almirante em 1492, início do *encobrimento do outro*, conforme Enrique Dussel denomina a conquista da América.

1.2 – A Colonização e o mito civilizatório: a inserção do eurocentrismo na América Ibérica

Roland Barthes, escritor e crítico literário, afirma que o mito, em sua etimologia, é “uma fala” (BARTHES, 1993, p. 131). E amplia essa definição, ponderando que

*“Naturalmente, não é uma fala qualquer. São necessárias condições especiais para que a linguagem se transforme em mito... o que se deve estabelecer solidamente desde o início é que o mito é um **sistema de comunicação, é uma mensagem**. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito, ou uma ideia: **ele é um modo de significação**, uma forma... tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. **O mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a***

profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais. Logo, tudo pode ser mito? Sim, julgo que sim, pois o universo é infinitamente sugestivo. Cada objeto do mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado oral, **aberto à apropriação da sociedade**, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas” (Idem, 1993, p.131; *Grifos meus*).

Depreende-se da argumentação exposta que o mito – gênero textual – é uma construção essencialmente humana e sua existência só é possível em virtude de uma habilidade inerente às pessoas: a fala. Aristóteles afirma que: “O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra...A palavra, porém, tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto” (ARISTÓTELES, 2011, p. 22).

Não obstante, Roland Barthes afirma não serem quaisquer falas, embora, tudo possa se constituir como mito. Há no mito, sempre, uma intencionalidade – podemos assim dizer – educativa, porquanto o mito pretende erigir nos indivíduos uma crença, ou seja, um tipo de conduta, de visão de mundo. Partindo desse princípio, é importante frisar que o mito é linguagem humana, e como tal, se dá em contextos culturais. Nesse sentido, não se pode observá-lo apartado da história. Ela [a história] marca a trajetória da sociedade, “pois é a história que transforma o real em discurso, é ela e só ela que comanda a vida e a morte da linguagem mítica” (Ibidem idem, 1993, p.132).

Roland Barthes alerta para o fato de que os mitos não são perenes, posto que os homens, forjadores da linguagem mítica, também não o são. Todavia, por mais que os mitos variem, eles sempre conservam sua essência comunicativa que busca a universalização cultural, isto é, visões de mundo que atendem a intencionalidade daqueles que dão vida ao discurso mítico. Daí ser um “modo de significação”, cujos limites se estabelecem na própria história, uma vez que não existe humanidade fora dela [da história] e, diametralmente, “a mitologia só pode ter um fundamento histórico, visto que o mito é uma fala escolhida pela história” (Ibidem idem, 1993, p. 132).

Segundo Werner Jaeger – ao discorrer sobre a formação do homem grego –, a ação humana e sua existência, conseqüentemente,

“ganha forma nos mitos. Por isso é que todas as classes sociais possuem o próprio tesouros de mitos. Ao lado dos mitos, o povo guarda a sua antiga sabedoria prática, adquirida pela experiência imemorial de incontáveis gerações e que se

compõe de conhecimentos e conselhos profissionais, e de normas morais e sociais, concentradas em fórmulas breves, de modo a permitir conservá-los na memória” (JAEGER, 2013, p.89).

Por conseguinte, o mito constitui-se como história e como cultura, ou seja, ele é linguagem humana, cuja finalidade é educar um povo. Com efeito, ele visa regular a leitura que fazemos do mundo. Nesse sentido é que Roland Barthes o define como algo “aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas” (BARTHES, 1993, p. 131).

Partindo dessa compreensão de mito, pode-se afirmar que o eurocentrismo é fruto do discurso de um determinado grupo de pessoas, ocidentais, por óbvio, que vê na conquista do Novo Mundo a possibilidade de “reinventar” a si mesmo por meio da assimilação do outro. A própria origem do Velho Continente se confunde com a comunicação mítica: o mito de Adão e Eva. Conforme Enrique Dussel: “a Europa é o 'centro' da história desde Adão e Eva, os quais também são considerados europeus, ou, pelo menos é considerado como o mito originário da 'europeidade', com exclusão de outras culturas”. E mais: “o Outro, o 'índio', não foi descoberto como Outro, mas como o 'si-mesmo' já conhecido (o asiático) e só re-conhecido (negado então como Outro): 'em-coberto'”(DUSSEL, 1993, p.32).

O principal mito da colonização é, portanto, a justificativa de que os europeus libertavam a humanidade de seus pecados ao pisarem em terras alheias. Não obstante, o não reconhecimento do Outro como Outro, mas sim como uma extensão de si mesmos, constitui-se em assimilação de modos de vida pré-existentes, que violentamente foram silenciados (e ainda são) ao longo da história, e não em soberania.

É nesse movimento de pensar que Dussel ressignifica a denominação vastamente difundida ao se tratar de tal momento da história da humanidade. O que tivemos não foi o “descobrimento”, mas sim, o “encobrimento”. Caso a relação do homem europeu com os povos originários na América portuguesa e espanhola fosse marcada pela publicidade respeitosa desses mesmos modos de vida, poderíamos concordar com o prefixo “des-” que constitui a formação do vocábulo. Todavia, o que temos é exatamente o contrário disso, passando, assim, ao encobrimento do outro. Isto é, à negação da humanidade dos gentis dessas terras em prol de um projeto de expansão do poder europeu.

Todavia, Dussel também nos apresenta a lógica eurocêntrica que justifica o termo “descobrimento” e que reitera, por assim dizer, o mito salvacionista da colonização: “O 'coberto' foi 'des-coberto': *ego cogito cogitatum*, europeizado, mas imediatamente 'encoberto' como Outro. O outro constituído como Si-mesmo” (Ibidem idem, 1993, p.36). Europeizado equivale, na lógica do europeu, a civilizado; logo, o mito salvacionista nos leva à fala da Modernidade, a qual se confunde com a própria história do Velho Mundo.

Na lógica dos conquistadores, os povos originários precisam aprender com eles, os colonizadores, uma vez que as pessoas indígenas “estão feitas irracionais (sic) e bestiais por suas idolatrias, sacrifícios e cerimônias infernais” (Ibidem idem, 1993, p. 36). A Cristóvão Colombo, no entendimento que tem de si mesmo – o qual já o apresentamos –, cabe pôr em prática a mudança desse cenário:

“Por isso ele era chamado Cristobal, isto é, Christum Ferens, que quer dizer portador do Cristo, e é assim que ele assinava frequentemente; pois em verdade foi o primeiro a abrir as portas do mar Oceano, para fazer passar nosso Salvador Jesus Cristo, até essas terras longínquas e reinos até então desconhecidos (...) Seu sobrenome foi Colón, que quer dizer repovoador, nome que convém àquele cujo esforço fez descobrir essas gentes, essas almas em número infinito que, graças à pregação do Evangelho, (...) foram e irão todos os dias repovoar a cidade gloriosa do Céu. Também lhe convém na medida em que foi o primeiro a fazer vir gentes da Espanha (embora não as que deveria), para fundar colônias, ou populações novas que, estabelecendo-se junto aos habitantes naturais (...), deviam constituir uma nova (...) Igreja cristã e um Estado feliz” (LAS CASAS. Apud. TODOROV, 2010, p.36).

Colombo é então um instrumento divino de recondução das pessoas à humanidade perdida e a colonização/invasão do Novo Mundo é imprescindível. Porém, o mito em curso não se constrói de forma mística, isto é, numa comunicação direta das forças divinas com o próprio Colombo. Inclusive porque a “doação” do Paraíso na terra é efetuada à Espanha, e não ao navegante genovês, cabendo a ele ser exclusivamente um instrumento de Jesus Cristo.

Isso posto, Jesus Cristo transmite seu poder a São Pedro – segundo tal lógica –, o qual, por sua vez, o transfere aos papas que foram seus sucessores, sendo os últimos deles, Alexandre VI (SOUSA, 2019), responsáveis por nova transferência, entretanto, de base terrena: “um dos últimos papas doou o continente americano aos espanhóis (e parte aos portugueses)” (TODOROV, 2010, p. 212). Fica evidente que o processo de

dominação das terras pertencentes aos povos não europeus, sejam elas asiáticas, sejam elas americanas (e aqui cabe salientar que Colombo morre ignorante quanto ao fato de ter chegado à América, segundo os historiadores) deriva da construção de discursos míticos, de tese religiosa e de tese civilizatória. E é em nome dessa condição que a Igreja atribui direitos sobre a terra. Entretanto, homens como Ginés Sepúlveda dizem ser somente possível por meio da força levar a evangelização à frente. Segundo Sousa (2019):

“Maravilhados com as múltiplas oportunidades que surgiam a cada nova expedição, os espanhóis sagazmente adaptaram o sistema extrativista já existente no novo continente, transformando as encomiendas na sua fonte de lucro durante os primeiros cinquenta anos de colonização.

Dessa forma, ficou determinada que a natureza do vínculo entre nativos ameríndios e espanhóis seria de uma relação entre dominados e dominadores. Longe de ser uma convivência harmoniosa, as encomiendas são parte de um sistema de trocas desfavoráveis em que os aborígenes americanos entregavam aos espanhóis o fruto do extrativismo da terra. Em contrapartida, os representantes da coroa espanhola retribuiriam as riquezas que recebiam oferecendo-lhes/impondo-lhes educação e evangelização (SOUSA, 2019, p. 04; Grifo da autora).

Todorov, parafraseando o discurso – em Valladolid – de Juan Ginés de Sepúlveda (1489-1573), intelectual dominicano que defendia a intitulada “Guerra Justa”, enumera os argumentos daqueles que defendem as ações da invasão em curso:

“1. É legítimo sujeitar pela força das armas homens cuja condição natural é tal que deveriam obedecer aos outros, se recusarem essa obediência e não restar nenhum outro recurso.

2. É legítimo banir o crime abominável que consiste em comer carne humana, que é uma ofensa particular à natureza, e pôr fim ao culto dos demônios, que provoca mais que nada a cólera de Deus, com o rito monstruoso do sacrifício humano.

3. É legítimo salvar de graves perigos os inumeráveis mortais inocentes que esses bárbaros imolavam todos os anos, apaziguando seus deuses com corações humanos.

4. A guerra contra os infiéis é justificada, pois abre caminho para a difusão da religião cristã e facilita o trabalho dos missionários” (TODOROV, 2010, p. 224).

Ginés Sepúlveda, por conseguinte, compreende os povos indígenas como verdadeiras bestas, seres selvagens, que devem ser contidos por meio da violência permitida, em nome de Deus, bem como, a partir disso, reconduzidos ao papel existencial deles: total submissão aos ditames dos povos “civilizados”.

O teólogo espanhol, para defender sua posição de que os povos originários (os ameríndios, no caso) são seres humanos inferiores, escuda-se na tese aristotélica de que algumas pessoas são escravas naturais:

“Há na espécie humana indivíduos tão inferiores a outros como o corpo o é em relação à alma, ou a fera ao homem; são os homens nos quais o emprego da força física é o melhor que deles se obtém. Partindo dos nossos princípios, tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão; porque, para eles, nada é mais fácil que obedecer.

Tal é o escravo por instinto: pode pertencer a outrem (também lhe pertence de fato), e não possui razão além do necessário para dela experimentar um sentimento vago; não possui a plenitude da razão. Os outros animais dela desprovidos seguem as impressões exteriores” (ARISTÓTELES, 2011, pp. 26-27; Grifos meus).

A suposta ausência de razão é o argumento central para justificar ações violentas de dominação dos povos indígenas na América Ibérica. “Sepúlveda acha que a hierarquia, e não a igualdade, é o estado natural da sociedade humana. Mas a única relação hierárquica que conhece é a da simples superioridade” (TODOROV, 2010, p.221). E mais:

“Sepúlveda, mantendo o espírito aristotélico, dá exemplos dessa superioridade natural: o corpo deve subordinar-se à alma, a matéria à forma, os filhos aos pais, a mulher ao homem e os escravos (definidos tautologicamente como seres inferiores) aos senhores. Mais um passo e justifica-se a guerra de conquista contra os índios (sic)” (Idem, 2010, p. 221).

Valendo-se desses preceitos, Hernán Cortez (1485-1547), militar espanhol – pertenceu à Armada de seu país após abandonar a Faculdade de Direito – que invadiu o México e arrasou o povo Asteca, mandara queimar vivos os indígenas que praticassem o ritual de canibalismo e, conforme indica Todorov, “A introdução do cristianismo leva à sua extinção. Mas, para conseguir isso, queimam homens vivos! Todo o **paradoxo** da pena de morte está aí: a instância penal executa o próprio ato que condena, mata para melhor proibir matar” (Idem, 2010, p. 261; Grifo meu). E complementa:

“Para os espanhóis, era um meio de lutar contra o que julgavam ser barbárie; os tempos mudaram, e tornou-se difícil perceber a diferença de 'civilização' entre queimar vivo e comer morto. Paradoxo da colonização, ainda que seja feita em nome de valores considerados superiores” (Ibidem, 2010, p. 261).

Para sujeitos como Sepúlveda e Cortez, aos civilizados cabe punir severamente aquele que se afastou de Deus, porquanto os ritos de sacrifício, aos olhos dos cristãos, é a expressão máxima da existência do demônio. A antítese a Sepúlveda, no que tange o debate religioso, é outro intelectual domenicano: Bartolomeu de Las Casas (1484-1566). Para Las Casas, os espanhóis não tinham direito sobre as terras indígenas e tampouco os via como inferiores, conquanto fosse favorável à evangelização dos povos originários. O que leva a uma contradição interna, uma vez que o domenicano não os vê como inferiores, no entanto, não os enxerga como são:

“Las Casas ama os índios. E é cristão. Para ele, esses dois traços são solidários: ama-os precisamente porque é cristão, e seu amor ilustra sua fé. Entretanto, essa solidariedade não é óbvia...justamente por ser cristão, não via claramente os índios. Será que é possível amar realmente alguém ignorando sua identidade, vendo, em lugar dessa identidade, uma projeção de si mesmo ou de seu ideal?” (Ibidem, 2010, p. 245; Grifos do autor).

Diferentemente de Todorov, Dussel vê em Las Casas justiça perante os povos originários e crítica consistente aos ideais dominadores que movem os europeus:

“Assim Bartolomeu alcançou o 'máximo de consciência crítica possível'. Colocou-se do lado do Outro, dos oprimidos, e questionou as premissas da Modernidade como violência civilizadora: se a Europa cristã é mais desenvolvida, deve mostrar pelo 'modo' como desenvolve outros povos sua pretensa superioridade. Mas deveria fazer isso levando em conta a cultura do Outro, respeitando sua Alteridade, contando com sua livre colaboração criadora” (DUSSEL, 1993, p. 85).

Mesmo Las Casas não corroborando os estratagemas vis lançados por Ginés de Sepúlveda e Cortez, por exemplo; mesmo dizendo amar os povos indígenas por entender que esse amor reafirma sua condição de cristão (bom cristão em seu entendimento), ele não consegue negar a possibilidade, ou a pertinência, do projeto colonial, que, como vimos, anula a existência do outro, tornando-o a sua imagem e semelhança, assim como o mito religioso atribui sentido à existência humana na Terra, aqui representada pela figura do homem europeu. E a Europa, como vimos, é o berço da história do mundo,

porquanto Adão e Eva deram vida a esse continente.

Não obstante, é de suma importância destacar que Las Casas, apesar de concordar com Ginés Sepúlveda de que é preciso evangelizar os ameríndios, não vê na imposição a forma correta do cristianismo atingir seus propósitos. Isso porque, naturalmente, a violência – em destaque a física – traz apenas rechaço como resposta às investidas da igreja. Para Las Casas, apenas o diálogo é capaz de superar a resistência dos indígenas à palavra evangelizadora (SOUSA, 2019).

Isso posto, os debates entre Ginés Sepúlveda e Las Casas na divergência de Valladolid pode ser sintetizada, *grosso modo*, nas bases cristãs que orientam ambos dominicanos: aquele se vale do *Velho Testamento* para fomentar seus argumentos, ao passo que este, do *Novo Testamento* (Idem, 2019). Discursos esses cuja temática é a idolatria que faz parte da cultura dos povos originários e que segundo os teólogos deve ser combatida, ainda que se Ginés de Sepúlveda e Las Casas se valham de métodos totalmente diferentes para isso. Neste cenário, para Ginés de Sepúlveda

“Toda guerra feita obedecendo a essas condições seria justa, e a sua finalidade deveria ser, afirmou Sepúlveda, manter paz e tranquilidade, justiça e prática da virtude, tirando aos homens maus a faculdade de danar e de ofender. A finalidade da guerra justa seria o bem público, que era o fim de todas as leis, constituídas reta e naturalmente, de uma república” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 225).

As ideias de Ginés de Sepúlveda foram postas à prova por Las Casas após este regressar à Espanha – é relevante dizer que Las Casas conviveu com os ameríndios, algo que aquele não o fez e escreveu suas teses baseadas nos relatos de Oviedo, um caçador e larápio de indígenas. Fato esse profundamente questionado pelo Bispo de Chiapa. Diante disso, Las Casas questiona a obra de Ginés de Sepúlveda, *Democrates Alter*, e em 1548, nos debates Salamanca e Alcalá, sendo censurada na Espanha o texto em questão, sob o argumento de que suas ideias eram não sãs (GUTIÉRREZ, 2014), mas não sem que houvesse questionamentos ao longo de alguns anos por Sepúlveda e obtivesse o direito de publicá-la.

Pode-se dizer que essa ação de Las Casas, ainda que Ginés de Sepúlveda consiga revertê-la após certo tempo, é uma espécie de xeque-mate em suas intenções de impôr aos ameríndios a tese aristotélica de escravidão natural e as práticas de *encomienda*, truque para fomentar a escravização dos povos originários, contrariando,

desta forma, a Bula Papal de Alexandre VI, a qual destinava terras aos colonos ibéricos sob o compromisso de evangelizar os ameríndios e não transformar a evangelização em “moeda de troca” para obtê-la, bem como para receber alimentos à sua sobrevivência. O que se observou foi a hostilidade e o trabalho forçado (escravização), uma vez que se negava a existência de seres com alma nas terras do Novo Mundo, ponto esse que se movia de encontro aos anseios do papa Alexandre.

Civilizar o incivilizado, de modo a restituir a bondade perdida pelas pessoas que habitavam o Velho Mundo, era preciso, de acordo com os conquistadores/invasores do Paraíso perdido. E para Las Casas, só é possível evangelizar as pessoas convencendo-as pelo diálogo, pois esses são os ensinamentos de Cristo.

No entanto, Las Casas – que pese sua vontade de “estar com os indígenas” (sendo ele europeu e evangelizador, jamais poderia de fato estar com os ameríndios, é bom explicitarmos isso) – não impede que a lógica imperialista legitime si mesma nesse processo.

Edward W. Said, em *Cultura e Imperialismo*, define de modo claro e preciso tal pensamento que norteia a prática da invasão das terras alheias:

“Tudo na história humana tem raízes na terra, o que significa que devemos pensar sobre a habitação, mas significa também que as pessoas pensaram em ter mais territórios, e portanto precisam fazer algo em relação aos habitantes nativos. Num nível muito básico, o imperialismo significa pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros. Por inúmeras razões, elas atraem algumas pessoas e muitas vezes trazem uma miséria indescritível para outras” (SAID, 2011, p. 39; Grifo do autor).

A prática do imperialismo é, portanto, oriunda da lógica da assimilação do outro e leva muitos à miséria em benefício de poucos. Aqui podemos ampliar um pouco o conceito de miséria, bem como de dominação. A miséria não é tão somente fisiológica e econômica, mas também humanística, uma vez que (exclusivamente) a invasão das terras não saciam por completo a ganância daqueles que as usurpam. Nesse sentido, é preciso desterritorializar, inclusive sob aspectos culturais, os povos vitimados pelas ações colonizadoras.

Assim, não basta aos europeus se apossarem das terras de terceiros, é necessário

imporem à cor local a visão de mundo deles, os “civilizados” e “portadores da palavra divina”. Em outras palavras: nessa lógica, colonizar as mentes e corpos dos outros é um direito constituído, afinal, “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus”, diz o Evangelho de João. E o mito – gênero textual historicamente erigido –, retomemos Roland Barthes, é, em essência, verbo.

1.3 – O mito da Modernidade e a colonização/invasão do Brasil: desdobramentos do eurocentrismo

O ano de 1492 marca a viagem e a supressão de terras alheias por parte de Colombo nos territórios ditos Novo Mundo. O que chamavam os invasores de: Paraíso. Sua busca pelas Índias na esperança de encontrar objetos de valor monetário como ouro, prata e especiarias, bem como, e principalmente – como vimos –, edificar uma nova Jerusalém, lhe revela o continente americano. Concomitantemente, o mundo inicia seu novo processo de transformação, passando da mentalidade medieval à mentalidade renascentista. Do modelo feudal aos primeiros passos rumo ao capitalismo.

“São por isso 'figuras' abstratas do processo de constituição da subjetividade moderna, do 'ego' que, de 1492 a 1636 (quando Descartes exprime definitivamente o eu penso no Discurso do método), primeiro momento da 'constituição histórica' da Modernidade. Espanha e Portugal... do final do século XV já não são mais um momento do mundo propriamente feudal. São mais nações renascentistas: são o primeiro passo rumo à modernidade propriamente dita” (DUSSEL, 1993, p. 15; grifo do autor).

O espírito antropocêntrico passa a determinar as relações homem-mundo, em substituição ao teocêntrico. Ainda que pese a visão mítica religiosa que guiara Colombo até o novo continente, sua invasão à América marca o princípio de uma nova era, isto é, a Modernidade. E com ela, o *Zeitgeist* (conforme os alemães substantivam o espírito de

uma época) altera-se.

A Modernidade prometia o desenvolvimento da razão, do pensamento científico, do progresso, da civilidade. Nesse sentido, o processo de colonização torna-se justificado no sentido de permitir aos povos ditos bárbaros elevarem-se cultural e tecnologicamente, porquanto os europeus eram detentores de uma gama de saberes capazes de concretizar tal objetivo. Portanto, na lógica do conquistador, o *télos* da Modernidade era humanizar em todos os sentidos os seres “abandonados” ao largo da história; trata-se da “emancipação” do ser bárbaro, ressignificando sua própria existência. Diante disso,

“1. Sendo a cultura europeia mais desenvolvida, quer dizer, uma civilização superior às outras culturas (premissa maior de todos os argumentos: o 'eurocentrismo'),

*2. O fato de as outras culturas 'saírem' de sua própria barbárie ou subdesenvolvimento pelo processo civilizador constitui, como conclusão, um progresso, um desenvolvimento, um bem para elas mesmas. É então um processo emancipador. Além disso, este caminho modernizador obviamente já é percorrido pela cultura mais desenvolvida. Nisto estriba a 'falácia do desenvolvimento (desenvolvimentismo)'.
3. Como primeiro corolário: a dominação que a Europa exerce sobre as outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora, também estão justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma 'maturidade culpável'.*

4. Como segundo corolário: as vítimas conquistadas são 'culpadas' também de sua própria conquista, da violência, da violência que se exerce sobre elas, de sua vitimação, já que podiam e deviam ter 'saído' da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tornam duplamente culpados e irracionais quando se rebelam contra esta ação emancipadora” (SEPÚLVEDA. Apud. DUSSEL, 1993, p. 78; grifo do autor).

É perceptível que os apoiadores da invasão à América e do *modus operandi* que a constitui (e sabemos que é o caso de Ginés de Sepúlveda), justificam a dominação cultural e, por extensão, a objetificação do outro. Ademais, o forte intento que os move é a violência, passando essa à condição de instrumento pedagógico inelutável, uma vez que as vítimas os obrigam a fazer uso de tal expediente por um único motivo: elas existem. “De fato, o 'mito da Modernidade' é uma gigantesca *inversão*: a vítima inocente é

transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente” (DUSSEL, 1993, p. 79; grifo do autor). Isto é, “o raciocínio do humanista e moderno Ginés de Sepúlveda acaba caindo no irracionalismo, como toda a Modernidade posterior, pela justificação do uso da violência em vez da argumentação (sic) para a inclusão do Outro na 'comunidade de comunicação'”(Idem, 1993, p. 79).

A chamada guerra justa, para Juan Ginés de Sepúlveda, é uma forma mais do que válida, ela é necessária para civilizar os bárbaros e iniciá-los na tradição cristã (Ibidem idem, 1993). Em contrapartida, Las Casas, defende que

“A 'pacificação' e a gestão ulterior devem ser realizadas com moderação, e os impostos devem ser razoáveis. Também devem ser mantidos os chefes locais, contanto que aceitem servir aos interesses da coroa. A própria conversão não deve ser imposta, mas somente proposta; os índios devem abraçar a religião cristão de livre e espontânea vontade. Mas é a influência (difusa) de Cortez (navegante espanhol bastante violento) que se a presença espantosa, e assumida, do discurso do parecer” (TODOROV, 2010, p. 254; parênteses meus).

Isso posto, pode-se dizer, pelos pontos até aqui apresentados, que a Modernidade – movimento político (em sentido amplo, pois aqui o consideramos também como ação cultural e histórica), científico e econômico – é marcada por uma evidente ambivalência: busca o antropocentrismo como identidade, entretanto, não consegue se desvencilhar da lógica teocêntrica – que basicamente busca subjugar os não-europeus – notadamente perceptível nas práticas sociais da era medieval, gerando assim um indivíduo ambíguo e, por conseguinte, em conflito, ou seja, busca atribuir ares racionais a suas atitudes nefastas e fanáticas religiosas. Esse, talvez, seja um traço acentuado da colonização/invasão na América. Principalmente no que tange o paradigma de dominação aplicado pelos espanhóis e portugueses nos territórios que conquistaram/violentaram.

No viés religioso enquanto finalidade, mas jurídico enquanto prática para a obtenção desse objetivo, o *Requerimiento* (Requerimento) é sem dúvidas o movimento mais contundente de dominação/invasão cultural/antropológica aplicada pelos defensores da inferioridade dos povos nativos. Nota-se em sua essência o caráter unilateral das relações e o total desprezo pela existência dos ameríndios, de modo a solapá-los em nome dos valores cristãos. Isto é, o *Requerimiento* – princípio do encomendero, por assim dizer – traz em seu bojo o pensamento aristotélico que culmina nos enfrentamentos

argumentativos de Las Casas e Ginés Sepúlveda.

“Las Casas e outros defensores da igualdade acusaram tão frequentemente seus adversários de terem tomado os índios por animais, que se pode suspeitar de que houve exagero... O primeiro documento interessante a esse respeito é o célebre Requerimiento, ou injunção dirigida aos índios. É obra do jurista real Palacios Rubios, e data de 1514; é um texto que surge da necessidade de regulamentar as conquistas, até então um pouco caóticas. A partir de então, antes de conquistar uma região, é preciso dirigir-se a seus habitantes, fazendo-lhes a leitura desse texto. Quiseram ver aí o desejo da coroa de impedir guerras injustificadas, de dar certos direitos aos índios; mas essa interpretação é generosa demais... O Requerimiento está claramente do lado da desigualdade, nele mais implicada do que afirmada” (Idem, 2010, p.212; grifos do autor).

A lógica da invasão, portanto, busca conquistar além de terras. Quer para si, corpos e mentes. Na América Ibérica, após (algum tempo) a invasão promovida por Colombo e sua claqué, instituiu-se o *Tratado de Tordesilhas* (1494), que definiu as bases da exploração acordada entre espanhóis e portugueses na América do Sul, e nas outras terras que viessem a ser “descobertas” por eles no Novo Mundo (mesmo *modus operandi* da Bula Papal no processo de origem da invasão à América como um todo). Com isso, ambas as Coroas tiveram como objetivo, *grosso modo*, pacificar entre elas as disputas de poder na corrida pela ocupação/invasão do espaço alheio. Por conseguinte, estabeleceu-se que os territórios ao oeste seriam da Espanha e a leste, de Portugal.

Para entendermos a colonização/invasão portuguesa no local que viria a se chamar Brasil, é preciso ter a clareza de que

“O movimento expansionista dos ibéricos no século XV foi um reflexo ao mesmo tempo de aspirações especificamente ibéricas e de aspirações europeias mais gerais no final da Idade Média. A Europa do século XV era uma sociedade que ainda sofria perturbações econômicas e sociais causadas pelas devastações da Peste Negra. Era pequena a oferta de mão-de-obra; as rendas da aristocracia haviam decaído; os monarcas e os nobres competiam por poder e recursos. Era também uma sociedade que se sentia ameaçada em suas fronteiras orientais pela presença hostil do Islã e pelo avanço dos turcos otomanos. Era uma sociedade intranquila e relativamente móvel, ao mesmo tempo inquisitiva e aquisitiva – inquisitiva sobre o mundo que estava além de seus horizontes imediatos e aquisitiva em seu desejo de objetos de luxo e iguarias exóticos, e de ouro que permitisse comprar esses artigos do Oriente com quem ela tinha um saldo comercial

permanentemente desfavorável” (ELLIOTT, 2018, pp. 138-139).

É evidente que o excerto trata da América como um todo, no entanto, delimitando nossas reflexões ao território brasileiro, o qual é explorado pelos portugueses e que tem em Pedro Álvares Cabral (1467-1520) e Pero Vaz de Caminha (1450-1500) a representação histórica da presença lusitana nesse mesmo espaço, o texto de Elliott nos direciona para um importante traço da colonização/invasão imposta por Portugal. De acordo com Leôncio Basbaum (1975), a Coroa portuguesa vê nas terras do pau-brasil uma fonte de riquezas capaz de manter a ostentação, não apenas de seus fidalgos, mas principalmente de seu Rei.

“No período da dominação espanhola, (1580-1640) perdeu Portugal algumas de suas terras conquistadas. E a restauração encontrou o país em situação de insolvência (...) Não se tratava de uma nova classe em busca de enriquecimento e expansão, em busca de comércio e mercados. Era antes a procura de despojos para manter os deficits da Casa Real. Era o interesse não de uma classe mas de um Rei e uma pequena elite de fidalgos esfarrapados em busca de terras e fortuna” (BASBAUM, 1975, pp.46-47-52; grifo do autor).

O historiador explicita o fato de que Portugal vê nas terras que invade apenas a possibilidade de usurpá-la ao máximo, uma vez que a “matriz” está em pandarecos, sob o ponto de vista econômico e, subentende-se também, bélico. Sua elite parasitária enxerga a possibilidade de manter o *status quo* quando “descobre” a terra em que tudo se *plantando dá*, parafraseando a célebre frase do cronista Pero Vaz de Caminha. Nela temos a síntese do processo de invasão promovida pelos lusitanos: extrair o máximo, restituindo o mínimo às terras e seus povos. De acordo com Darcy Ribeiro, esse movimento assim deve ser entendido:

*“A utopia jesuítica esboroou e os inacianos foram expulsos das Américas, entregando, inermes, desvirilizados, os seus catecúmenos ao sacrifício e à escravidão [ou seja: **colonização/invasão de corpos**] na mão possessa dos colonos...Os místicos haviam cumprido já a sua função de dignificar a ação conquistadora. Agora, deviam dar lugar aos homens práticos, que assentariam e consolidariam as bases do império maior que jamais se viu. Em lugar de sacros reinos pios, sob reis missionários a serviço da Igreja e de Deus, os reis de Espanha e Portugal queriam é o reino deste mundo” (RIBEIRO, 1995, pp. 62-63; observação/destaque feita/o por*

mim).

O projeto colonialista na América Ibérica – e não tão somente nela –, como já vimos ao longo deste capítulo, coisifica o outro, assimila-o de modo a garantir por meio de toda sorte de estratégias (violentos!) que sua lógica perpetue. E ela é de base excludente, sendo o eurocentrismo imposto como visão de mundo universal, sob o pretexto de que o Velho Continente é racional, científico e civilizado. “O processo civilizatório, acionado pela revolução tecnológica que possibilitou a navegação oceânica, transfigurou as nações ibéricas, estruturando-as como impérios mercantis salvacionistas” e esse “império mercantil salvacionista, gerado pela mesma revolução tecnológica, a mercantil, que deu acesso ao ultramar. Tecnologia gerada no mundo árabe e no mundo oriental, mas acolhida e concatenada primeiro pelos portugueses” (Idem, 1995, pp.64-65).

A sede de poder que moveu Colombo, o qual se vale do ouro para cada vez mais avançar em seu propósito fanático religioso de uma nova Jerusalém, acaba por se constituir numa espécie de educação inerente àquele que visa invadir terras, corpos e mentes. Assim, não é diferente com os espanhóis e portugueses. E para levar adiante a práxis da dominação,

*“Exterminaram, simultaneamente, milhares de povos que antes viviam em prosperidade e alegria, espalhados por toda a terra com suas línguas e com suas culturas originais...É no curso dessa autotransformação que as populações indígenas das Américas, do Brasil inclusive, se veem conscritas, a seu pesar, para as tarefas da civilização nascente. Viabilizando-se na base dos **saberes indígenas**, que permitiram a adaptação do europeu em outras latitudes, e promovendo largamente a força de trabalho que as inseriu no mercado mundial em formação” (Ibidem, p. 65; grifo meu).*

Das palavras de Darcy Ribeiro podemos extrair que os povos originários não eram os bárbaros incivilizados que o europeu invasor impõe à história da humanidade. Eles, os indígenas, detêm tecnologia fruto de suas experiências e memórias, as quais os invasores reconhecem como imprescindíveis para sobreviver num território desconhecido, bem como para promoverem os propósitos que os guia. Desse ponto, é extremamente importante frisar que os invasores se apoderam dos saberes indígenas, tomando-os para si e, por extensão, silenciando-os. Ou seja, oculta-se a sofisticação dos saberes dos povos originários, fazem uso deles para obterem benefícios vários e, por fim, mantém-se

o mito da modernidade.

Outro ingrediente importante nesse processo de invasão e aculturação, conseqüentemente, é a supressão das línguas nativas. Outro importante traço cultural e comunicativo, logo, pertencente à linguagem humana. Sendo a humanidade a única a que pertence esta habilidade: a fala – a qual não corresponde à mera emissão de sons, mas sim, à emissão de sons com sentido; portanto, uma ferramenta altamente sofisticada, porquanto permite interação, comunicação, produção de saberes e intervenção no mundo concreto.

Sob esse ponto, é importante trazer a visão de Olívio Jekupé, indígena Guarani, escritor literário e filósofo, o qual, ainda que tratando da religião, nos revela o silenciamento da língua nesse contexto:

“[...] Para matar uma nação não é preciso de arma, basta destruir a religião dela. É que cada povo ou nação vive de acordo com seus costumes, principalmente o religioso. Uma nação pode ter corpo vivo, mas espiritualmente está 'morta', sem sua religião, sem seus costumes tradicionais, sem sua língua, seguindo as ideias daquele que oprimiu os seus antigos parentes” (JEKUPÉ, 2020, p.10).

Diante disso, cabe a seguinte indagação: como manter o mito da inferioridade desses povos cujo discurso da modernidade insiste em perdurar? Daí suplantando a língua nativa, assimilando-a (uma vez que se trata de uma das facetas do processo de assimilação do outro, a qual estava em marcha); tomando como seu alguns vocábulos. Afinal, são diversos exemplos que temos no nosso vocabulário local os quais desconhecemos serem indígenas, porque foram usurpados e amalgamados ao idioma português, a ponto de apagar nossa memória histórica. Assim, os dialetos oriundos da língua indígena foram sendo vistos no imaginário coletivo como próprio dos bárbaros, dos inferiores, dos ultrapassados. Isso, inclusive, entre as próprias etnias. Colonizam-se/invadem-se, por conseguinte, as mentes.

Talvez a síntese da dominação de corpos e mentes, desdobramentos da invasão de terras americanas, os quais não são negados pelos invasores, uma vez que – conforme já expusemos aqui – eram pretendidos por eles, seja a prática do *cunhadismo*. Esse termo nos é apresentado por Darcy Ribeiro na obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995). Nele é perceptível o processo de mestiçagem, o qual praticamente legitima a violência sexual no território brasileiro, sendo também uma das

facetas da dominação de corpos, bem como permite ao português pôr em marcha toda a aculturação dos indígenas. Para isso, os lusos se inserem cada vez mais na cultura indígena e a implodem.

“A função do cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil...Sem a prática do cunhadismo, era impraticável a criação do Brasil. Os povoadores europeus que aqui vieram ter eram uns poucos naufragos e degredados, deixados pelas naus da descoberta, ou marinheiros fugidos para aventurar vida nova entre os índios. Por si sós, teriam sido uma erupção passageira na costa atlântica, toda povoada por grupos indígenas.

*Com base no cunhadismo se estabelecem criatórios de gente mestiça nos focos onde naufragos e degredados se assentaram. Primeiro, junto com os índios nas aldeias, quando adotam seus costumes, vivendo com eles, furando os beijos e as orelhas e até participando dos cerimoniais antropofágicos, comendo gente. Então aprendem a língua e se familiarizam com a cultura indígena. Muitos gostaram tanto, que deixaram-se ficar na boa vida de índios, amistosos e úteis. Outros formaram unidades apartadas das aldeias, compostas por eles, suas múltiplas mulheres índias, seus numerosos filhos...A sobrevivência era garantida pelos índios, de forma quase idêntica à deles mesmos. **Viabilizara-se, porém, uma atividade altamente nociva, a economia mercantil, capaz de operar como agência civilizatória pela intermediação do escambo, trocando artigos europeus pelas mercadorias da terra**” (RIBEIRO, 1995, pp.82-83; grifo meu).*

Essa prática de escambo, a qual corrompe a cultura local e impõe a lógica pré-capitalista – como Leôncio Basbaum (1975) conceitua as Expedições Marítimas e as invasões que promovem –, amplificam a visão preconceituosa e hostil apregoada pelos europeus acerca dos povos indígenas e, de forma ainda mais enfática, com relação às mulheres indígenas. Gilberto Freyre (defensor da tese de que havia pontos positivos na invasão e escravização de indígenas, de negros africanos e negras africanas) assim percebe o cunhadismo, o qual denomina como *miscibilidade*:

“Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiam firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em

massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor...tipo delicioso de mulher morena e de olhos pretos, envolta de misticismo sexual...que os colonizadores vieram encontrar parecido, quase igual, entre as índias nuas e de cabelos soltos do Brasil...eram gordas como as mouras. Apenas menos ariscas: por qualquer buginganga ou caco de espelho estavam se entregando, de pernas abertas, aos 'caribas' gulosos de mulher" (RIBEIRO, 1995, pp. 70-71).

A mulher indígena é, assim como as terras, ponto nevrálgico da invasão. O europeu, de modo específico no cenário brasileiro: o português, consciente de que não basta tomar para si o território, é preciso existir para todo o sempre nele, passa objetificar a mulher indígena e a toma, analogamente, como aquela que pratica (inconscientemente) a prostituição. Isso fica bastante evidente na síntese que Darcy Ribeiro nos apresenta ao comparar os três tipos de mulheres à época na ótica dos exploradores sexuais que invadiram nossas terras e que depois foram nomeadas de Brasil: "...que o diga o ditado: 'Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar'; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata" (Idem, 1995, p.72).

Com isso, o *cunhadismo* ou a *miscibilidade* permitiram ao invasor português, cada vez mais, sua adaptação biológica ao meio, mas, em principal, social, porquanto, pela miscigenação pode inculcar cada vez mais sua cultura e visão de mundo à mentalidade nativa, a ponto de descaracterizá-la e confundi-la quanto à sua verdadeira origem. "A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva...constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América" (Ibidem Idem, 1995, p.81).

A mentalidade oriunda do projeto colonial superará o domínio territorial preconizado pelas invasões de terras. A modernidade, responsável por assimilar corpos e mentes, trouxe como efeito colateral a colonialidade, ou seja, uma prática que atravessa os tempos e que, portanto, não cessa com o fim da colonização. Isso porque a colonialidade não é de domínio exclusivamente territorial/geográfico, o qual de modo jurídico se põe fim. Trata-se da desterritorialização da gênese de uma data cultura.

1.3.1 - A educação para os indígenas: o projeto jesuíta em terras brasileiras

O processo de dominação de corpos e mentes passa diretamente pela supressão da cultura de um povo e pela imposição de outra cultura em seu lugar. No que diz respeito ao projeto jesuíta – financiado pela Coroa portuguesa – em terras brasileiras isso se deu por meio da educação, via catequização, imposta aos povos originários que aqui habitavam.

É importante frisar a relação tenaz entre a cultura e o modo de vida (também) dos povos indígenas, ou seja, a cultura (que fundamentalmente é uma forma de linguagem) como traço identitário de um povo e, por conseguinte, como forma de educá-lo. No tocante, exclusivamente, aos povos originários, ela – a cultura – é uma linguagem que se se é transmitida majoritariamente pelo código verbal oral, e esse traço distintivo nos ajuda a compreender muito de seus saberes serem passados de geração a geração por intermédio das memórias.

Isso posto, não há como negar que a cultura é uma linguagem de caráter orgânico nas estruturas de relação entre os povos indígenas no interior de suas comunidades:

“(...). A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos 'principais', isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais” (SAVIANI, 2013,p.38).

Se por um lado a cultura cumpre enquanto papel educativo nas tradições indígenas a função de instrumentalizar os povos para que esses contribuam para a sustentabilidade das aldeias – uma vez que existe no interior das comunidades a divisão

dos trabalhos, inclusive por gênero e idade –, por outro, todos são responsáveis pelo aprendizado de seu povo para que suas tradições sejam preservadas. Isto é, o processo educativo indígena visa ao bem-estar coletivo e não à dominação do outro; por conseguinte, não reside no processo educativo em questão aspectos classicistas em que a educação converte-se em bem individual como na cultura dos não indígenas.

Segundo Dermeval Saviani (2013),

“Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia” (SAVIANI, 2013, pp. 38-39).

Dermeval Saviani nos chama a atenção para a diferença entre educação e pedagogia, ou seja, nos coloca diante da ideia de que a educação é ato e a pedagogia, a filosofia ou a ciência que estuda e subsidia o ato educativo. Neste sentido, afirma existir educação na tradição indígena e seus saberes são oriundos da própria prática educativa, não obstante, essa tradição não teria uma ciência da educação a embasando, por conseguinte, prescinde da pedagogia¹.

A cultura traz em seu bojo forte ligação com a colonização. Em *Dialética da*

1 Dermeval Saviani deixa claro em seu texto que a tradição é saber puro, conforme excertos citados nesta tese. Nesse sentido, emprega a palavra “pedagogia” no sentido ocidental que atribuímos a ela e não considera a existência da pedagogia, nestes termos, no contexto dos povos indígenas. O pesquisador, devemos salientar, não nega a existência de uma pedagogia dos povos indígenas, porém, rechaça a existência de uma pedagogia conforme a entendemos no mundo ocidentalizado. Isto é, como uma teoria ou ciência do ato educativo. Por extensão: sistematização do ato educativo. Para Saviani, assim o interpretamos, os povos indígenas se valem exclusivamente do pragmatismo e das tradições como forma de organização dos saberes, o que para ele não se constitui como pedagogia, pelo menos, não com a pedagogia que ele defende em seu texto. Portanto, para Dermeval Saviani, os povos indígenas têm um processo educativo, mas não, por assim dizer, uma filosofia da educação. **Dito isso, eu afirmo que discordo completamente do autor, porquanto existe sim uma condução dos indígenas em termos educativos desde sua existência e que, com certeza Dermeval Saviani desconhece, pois, a julgar por suas palavras, claramente nunca esteve em uma aldeia indígena para de perto ver, quando menos, uma escola indígena.**

colonização (1992), o professor e crítico literário Alfredo Bosi, nos apresenta em um de seus ensaios o percurso etimológico da palavra cultura. Segundo Alfredo Bosi, cultura tem ligações com “colo”, a qual, em romano, significa “*eu moro, eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*” (BOSI, 1992, p. 11; grifos do autor). E complementa: “Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia... *Colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (Idem, 1992, p. 11; grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, os indígenas são os incolos da América Ibérica e os jesuítas que nas terras brasileiras desembarcaram, liderados por Manuel da Nóbrega, os *inquilinus*. Isso porque os jesuítas não tiveram na centralidade de sua existência no território a que o invasor nomeou de Brasil o cultivo/exploração do solo, portanto, a eles não é aplicável a denominação colono. “*Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez de seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra” (Ibidem, 1992, p. 11; grifo do autor). À palavra “colo” e, por extensão, “*colonus*”, derivam-se os vocábulos “cultos e cultura”. Assim, “*cultus* atribuíam-se ao campo que já fora arroteado e plantado por gerações sucessivas de lavradores... *Cultus* é o sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória... [Mas *cultus*] queria dizer não só o trato da terra como também o culto dos mortos, forma primeira da religião como lembrança...” (Ibidem, Idem, 1992, p.13; grifos do autor).

Está bastante evidente o quão central é a terra nas relações humanas, e sendo a cultura uma linguagem essencialmente humana, da terra também advém sua origem. Conforme Alfredo Bosi,

“De cultum, supino de colo, deriva outro participio: o futuro, culturus, o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar.

O termo, na sua forma substantiva, aplicava-se tanto às labutas do solo, a agri-cultura (sic), quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção vertia romanamente o grego paideia. O seu significado mais geral conserva-se até nossos dias. Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. [...]. Cultura aproxima-se, então, de colo, enquanto trabalho, e distancia-se, às vezes, polemicamente, de cultus... Acentua-se a função da

*produtividade que requer um domínio sistemático do homem sobre a matéria e sobre outros homens. **Aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior***” (Ibidem, Idem, 1992, pp. 16-17; grifos do autor e grifos, em negrito, meus).

O projeto de evangelização buscava justamente por meio da colonização atingir o propósito da aculturação dos povos indígenas, isto é, seu *télos* é a *assimilação do outro*:

“Os jesuítas queriam catequizar os povos indígenas a qualquer custo e uma das primeiras coisas que fizeram, logo que entraram nas aldeias, foi tentar aprender nossa língua. Eles aprenderam o tupi e começaram a destruir os nossos parentes com discursos católicos, ensinando uma nova religião e fazendo com que nossos ancestrais largassem a sua. Eles diziam que a pajelança era diabólica. Com essa tal de evangelização, muitas nações largaram sua religião para seguir o catolicismo, aliás, existem igrejas em algumas aldeias do Brasil e pessoas de várias nações que andam com crucifixo no peito, ou mesmo quando morre alguém, é comum uma cruz em seu túmulo” (JUKUPÉ, 2020, p. 09).

À esteira de Olívio Jukupé, Hoornaert (2018) afirma: “No dizer de Vieira, era impossível a evangelização sem a colonização. Por esse motivo, acreditava-se que a 'descoberta' e a 'conquista' das Índias tinham sido a obra do próprio Deus” (HOORNAERT, 2018, p. 554). A colonização possibilita à Igreja Católica sua ofensiva à Reforma Protestante, a qual trouxera prejuízos ao monopólio do catolicismo e a invasão das terras na América Ibérica é nevrálgica no processo de recuperação do poder deste segmento religioso.

É com esse objetivo que, primeiro os franciscanos e depois, com maior incentivo da Coroa portuguesa, os jesuítas porão em prática a invasão de corpos e, principalmente, mentes no Brasil. Para tal, se valerão, os jesuítas, de uma “pedagogia brasílica”, como Dermeval Saviani define ser a educação imposta aos indígenas à época. “E os artífices dessa pedagogia foram, fundamentalmente, os missionários...Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos” (SAVIANI, 2013, p.39), os quais chegaram na caravela de Pedro Álvares Cabral.

Porém, os jesuítas – em comparação aos franciscanos – “puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização” (Idem, 2013, p. 41), porque, conforme citamos anteriormente, tiveram maior apoio da Coroa portuguesa. E não apenas da Coroa, dos

colonizadores que aqui estavam, também. Assim, os jesuítas puderam organizar suas estratégias de educação dos povos indígenas, conforme os ideais da Modernidade. Esse plano passa essencialmente pela elaboração de um documento pedagógico que universaliza as práticas educativas que sintetizam a concepção de saber – e por equivalência, de ser humano – que molda o pensamento jesuíta em seu processo de evangelização: o *Ratio Studiorum*. Ele corresponde a um dos elementos constitutivos da pedagogia brasileira e, segundo Dermeval Saviani equivale à

“A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no Ratio Studiorum” (Ibidem, 2013, p.43).

O princípio do *Ratio Studiorum*, que é um documento que universaliza os procedimentos pedagógicos da práxis jesuítica, dá-se no uso das crianças para pô-lo em curso.

“Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda tribo para a fé católica” (Ibidem, 2013, p.43).

O *Ratio Studiorum*, podemos afirmar, corresponde ao currículo formulado pelos jesuítas para a educação/dominação dos povos indígenas e que, depois, expandiu-se pelo mundo de modo a não mais ser destinado aos povos indígenas, ou seja, o *Ratio Studiorum* assume, com o passar do tempo, ares elitistas “porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (Ibidem, Idem, 2013, p.56). Sua composição universalista acaba por dar origem ao que ficou conhecido até os dias

de hoje como ensino tradicional, porquanto o *Ratio Studiorum* adota o “modus parisiensis”, este que é anterior ao *Ratio* e se opõe ao “modus italicus”, o qual formou os jesuítas quando esses haviam estudado na Universidade de Paris (SAVIANI, 2013). O domínio do *Ratio* na tradição educativa escolar não é por acaso, porque com sua universalização acaba se constituindo na tradição pedagógica nos lugares em que se enraíza.

Não obstante, ainda quando sua atribuição era basicamente a aculturação dos povos originários, o método empregado por esta pedagogia correspondia, de modo essencial, o uso da palavra como mecanismo de assimilação do outro. Em José de Anchieta (1534-1597), padre espanhol que serviu aos desígnios da Coroa lusitana, encontramos a força dessa práxis da dominação de corpos e mentes:

“Em Anchieta, por sua vez, essas mesmas ideias educacionais encarnavam-se como ideias pedagógicas engendrando os métodos e procedimentos considerados adequados para atingirem aquelas mesmas finalidades inerentes à filosofia educacional consubstanciada na doutrina da Contrarreforma e expressas no plano educacional que estava sendo posto em prática. Como hábil conhecedor de línguas, dominando perfeitamente o espanhol, seu idioma nativo, o português que aprendeu ao se erradicar em Coimbra e estudar no Colégio dos Jesuítas e o latim, do qual foi estudante dedicado e destacado, Anchieta logo veio a dominar também a 'língua geral' falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra. Fez-se, assim, em plenitude um agente da 'Civilização pela palavra', marca distintiva da Contrarreforma” (Ibidem, 2013, p.45).

A língua geral a que Saviani se refere é o tupi². José de Anchieta, como poliglota que era, apropria-se do principal código entre os povos indígenas – lembrando sempre que o tupi é um dos dialetos dos povos originários e não o único – para interferir na cultura local. Sua pedagogia ancora-se em gêneros artísticos próprios da literatura, ou seja, da arte da palavra: a poesia e o teatro. Alfredo Bosi (1992) nos chama a atenção para a meticulosidade do trabalho a que se dedicava o clérigo missionário:

“Quando escrevia para os nativos, ou para os colonos que já entendiam a língua geral da costa, o missionário adotava quase sempre o idioma tupi. O trabalho de aculturação linguística é, nesses textos, a marca profunda de uma situação historicamente original...As palavras são tupis (com exceção de Iesu), tupi é a sintaxe: mas o ritmo do período, com seus

2 Em Darcy Ribeiro (1995) a língua geral é nheengatu, língua geral amazônica de origem tupinambá.

acentos e pausas, não é indígena, é português...Aculturar também é sinônimo de traduzir. O projeto de transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava esforço de penetrar no imaginário do outro, e este foi o empenho do primeiro apóstolo...Como dizer aos tupis, por exemplo, a palavra pecado, se eles careciam até mesmo da sua noção, ao menos no registro que esta assumira ao longo da Idade Média europeia? Anchieta, neste e em outros casos extremos, prefere enxertar o vocábulo português no tronco do idioma nativo; o mesmo faz, e com mais fortes razões, com a palavra missa e com a invocação a Nossa Senhora” (BOSI, 1992, pp.64-65; grifos do autor).

O projeto jesuíta possibilitou o que no próximo capítulo denominaremos como epistemicídio dos saberes indígenas. Ao introduzir palavras da língua portuguesa e o ritmo desse idioma à língua tupi, os jesuítas transformam-se em colonos da cultura alheia. Se em termos exclusivamente rurais os jesuítas podem ser definidos como *inquilinus* em terras brasileiras, o mesmo não se pode dizer da conduta desses com relação aos modos de vida dos povos originários. Tal imposição dos ideais cristãos à cultura indígena culminou na colonialidade, dominação que não se supera mediante decreto como no caso do colonialismo, porquanto não se trata de ato jurídico, mas sim antropológico.

O projeto civilizatório dos europeus, partia do princípio de que os indígenas eram sem alma e atrasados intelectualmente. Entretanto, esses mesmos europeus (colonos/invasores) se beneficiam dos saberes dos *incolas* para se adaptarem à vida local e não ingerirem, por exemplo, substância tóxica mortal encontrada na mandioca brava, o cianeto de hidrogênio. Os europeus aprendem com os indígenas a extraírem da polpa esta toxina sem atribuir-lhes o crédito por isso ao longo da história (RIBEIRO, 1995), o que significa dizer que os invasores impõem à humanidade a visão falaciosa de que esses povos são insipientes. Os invasores também aprendem com os indígenas

“[...] técnicas eficazmente ajustadas às condições locais e às diferentes estações do ano, relativas ao cultivo e preparação de variados produtos de suas lavouras, à caça na mata e à pesca no mar, nas lagoas e nos rios. Com os índios aprenderam, ainda, a fabricar utensílios de cerâmica, a trançar esteiras e cestos para compor a tralha doméstica e de serviço, a tecer redes de dormir e tipóias para carregar crianças. Foi, com os índios, também, que aprenderam a construir as casas mais simples, ajustadas ao clima, como os mocambos, com os materiais da terra, nas quais viveria a gente comum; a fabricar canoas com casca de árvore ou cavadas a fogo em um só tronco” (RIBEIRO, 1995, p. 129).

Estes saberes cotidianos, aprender fazendo, como Saviani define a educação indígena, como é evidente, em muito auxiliou os invasores do Brasil. E de igual modo, foram assimilados pelos invasores, a ponto de levar à obstrução da origem desses conhecimentos, a ponto de serem atribuídos ao longo da história aos europeus: “Sobre essa base é que se acumulariam, depois, as heranças tecnológicas europeias que, modernizando a sociedade brasileira nascente, permitiriam melhor integrá-la com os povos de seu tempo” (Idem, 1995, p.129).

Sob o ponto de vista religioso, os europeus (na figura dos jesuítas) também levaram à frente o projeto de assimilação da cultura dos povos originários. Para isso, a catequese promovida por José de Anchieta se vale da palavra como forte arma de dominação e os missionários, neste processo de substituição cultural, nomeavam e renomeavam personagens da cultura local. Se o mito é uma fala, pode-se afirmar que desse estratagema os jesuítas se valem para dominarem as almas indígenas que habitavam o Brasil. No entendimento dos catequizadores:

“[...] a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador. As ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta...configuram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses” (SAVIANI, 2013, p. 47; grifos meus).

É em nome desta dicotomia: bem *versus* mal, Deus *versus* Diabo, humano (civilizado) *versus* não inumano que a Igreja Católica sedimentará suas bases para a invasão cultural em terras brasileiras. Para isso, usará a palavra, como afirmamos, elaborando, pois, uma “*mitologia paralela* que só a situação colonial tornara possível” (BOSI, 1992, p. 65; grifos do autor). Esta mitologia para a catequese buscava

“[...] alguma homologia entre duas línguas com resultados de valor desigual:

Bispo é Pai-guaçu, quer dizer, pajé maior. Nossa Senhora às vezes aparece sob o nome de Tupansy, mãe Tupã. O reino de Deus é Tupãretama, terra Tupã. Igreja, coerentemente é

tupãóka, casa de Tupã. Alma é anga, que vale tanto para toda sombra quanto para o espírito dos antepassados. Demônio é anhangá, espírito errante e perigoso. Para a figura bíblico-cristã do anjo Anchieta cunha o vocábulo karaibebê, profeta voador...

...Tupã-Deus judeu-cristão, todo o sistema de correspondências assim criado procedia por atalhos incertos. Tupã era nome, talvez onomatopaico, de uma força cósmica identificada com o trovão, fenômeno celeste que teria ocorrido a primeira vez com o arrebatamento da cabeça de uma personagem mítica, Maíra-Monã. De qualquer modo, o que poderia significar, para a mente dos tupis, fundir o nome Tupã com a noção de um Deus uno e trino, ao mesmo tempo todopoderoso, e o vulnerável Filho do Homem dos Evangelhos?

[...] A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha no estado tribal e reparte-se, sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis” (Idem, 1992, pp. 65-66; grifos do autor).

A longa citação nos coloca diante do uso da palavra como matéria-prima da práxis de dominação a que submeteram os povos indígenas os missionários que no Brasil desembarcaram. Feitas as transposições dos termos culturais indígenas para os equivalentes próprios da cultura do invasor, Anchieta redige seus poemas e cria suas peças teatrais para os povos originários sejam civilizados em consonância com os anseios da Igreja Católica, porquanto o Mundo Novo era a terra prometida para que a humanidade se reconciliasse com Deus, e a *pedagogia brasílica*³ era indispensável para que isso ocorresse e a Modernidade vencesse.

A reconciliação entre as pessoas e Deus constitui-se na religião, sendo ela compreendida sob o significado atribuído pela lógica cristã ao termo. Ou seja, toda manifestação não eurocêntrica de religião é rechaçada neste sentido. Tal reconciliação equivale ao próprio entendimento do que é ou não humano. Ludwig Feuerbach (2013) assim localiza a relevância da religião na história dos indivíduos humanos: “A religião se baseia na diferença essencial entre o homem e o animal – os animais não têm religião” (FEUERBACH, 2013, p.35).

A religião, segundo o autor, é a expressão máxima da humanidade, porquanto ela equivale à própria consciência humana:

3 Cf. Dermeval Saviani, op.cit. 2013

“[...] Mas qual é esta diferença essencial entre o homem e o animal? A resposta mais simples e mais comum, também a mais popular a esta pergunta, é: a consciência – mas consciência no sentido rigoroso; porque consciência no sentido de sentimento de si próprio, de capacidade de discernimento sensorial, de percepção e mesmo de juízo das coisas exteriores conforme determinadas características sensoriais, tal tipo de consciência não pode ser negada aos animais. Consciência no sentido rigoroso existe somente quando, para um ser, é objeto o seu gênero, a sua quiddidade. De fato, é o animal objeto para si mesmo como indivíduo – por isso tem ele sentimento de si mesmo – mas não como gênero – por isso falta-lhe a consciência, cujo nome deriva de saber. Onde existe consciência existe também a faculdade para a ciência. A ciência é a consciência dos gêneros. Na vida lidamos com indivíduos, na ciência com gêneros” (idem, 2013,p. 35).

A consciência é assim entendida como a principal faceta da espécie humana. Ela o distingue, de acordo com o filósofo alemão, dos outros animais, uma vez que os seres humanos não apenas têm noção de sua existência concreta, como de sua existência na história, ou seja, no tempo e no espaço. Aristóteles, muito tempo antes de Feuerbach, obviamente, nos chamou a atenção para essa irrefutável distinção entre as pessoas e os outros tipos de animais. Assim o filósofo grego define a espécie humana: “[o homem é] um animal político, destinado a viver em sociedade...Claramente se compreende a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais elevado que as abelhas e todos os outros animais que vivem reunidos” (ARISTÓTELES, 2011, p.21-22).

Tendo os seres humanos um grau mais elevado de socialidade que os demais animais, ele é capaz de interferir na realidade de modo intencional, isto é, o ser humano é dotado de consciência refinada, logo, o animal humano é um ser que “pensa, i.e (sic), ele conversa, fala consigo mesmo. O animal não pode exercer nenhuma função do gênero sem outro indivíduo fora dele; mas o homem pode exercer a função de gênero do pensar, do falar...sem necessidade de um outro”. E mais: “A essência do homem, em contraste com o animal, não é apenas fundamento, mas também o objeto da religião” (FEUERBACH, 2013, p. 35-36).

Com efeito, a lógica dos Jesuítas, bem como de parte dos invasores da América Ibérica era plasmada por este entendimento de humanidade. Não sendo os povos originários guiados pelo pensamento religioso eurocêntrico, humanos eles não seriam, uma vez que o conhecimento ou o reconhecimento da figura de Deus é inexistente em tal cultura. Logo, “A consciência de Deus é a consciência que o homem tem de si mesmo, o

conhecimento de Deus o conhecimento que o homem tem de si mesmo. Pelo Deus conheces o homem e vice-versa pelo homem conheces o seu Deus; ambos são a mesma coisa” (Idem, 2013, p.43; grifos do autor).

O projeto de dominação dos povos indígenas na América Ibérica, conforme vimos até aqui, se assenta na tese do homem europeu de que os gentis da terra eram sem alma, portanto, não humanos. Desta forma, açoitá-los não seria a princípio um problema, porquanto, quem não conhece a Deus, humano em essência não é⁴. E como também vimos, Ginés Sepúlveda, partindo de teses aristotélicas, fundamenta seus textos nesta concepção de homens destinados a serem escravizados porque sua humanidade inexistia. Segundo Aristóteles,

“[...] Aquele que não se pertence mas pertence a outro, e, no entanto, é um homem, esse é escravo por natureza. Ora, se um homem pertence a outro, é uma coisa possuída, mesmo sendo homem. E uma coisa possuída é um instrumento de uso, separado do corpo ao qual pertence.

Mas há, ou não há tais homens? Existirá alguém para quem seja justo e lucrativo ser escravo? Ou, ao contrário, será toda servidão contra a natureza?... A autoridade e a obediência não só são coisas necessárias, mas ainda são coisas úteis. Alguns seres, ao nascer, se veem destinados a obedecer; outros, a mandar. E formam, uns e outros, numerosas espécies. A autoridade é tanto mais alta quanto mais perfeitos são os que a ela se submetem. A que rege o homem, por exemplo, é superior àquela que rege o animal; porque a obra realizada por criaturas mais perfeita tem maior perfeição; existe uma obra, desde que haja comando de uma parte, e de outra obediência” (ARISTÓTELES, 2011,p.25).

A compreensão de que ontologicamente há pessoas que nasceram para escravizar e outras que nasceram para serem escravizadas, é hostil àqueles que não pertencem aos estratos hegemônicos numa dada sociedade e legitima toda sorte de violência fomentada num *a priori* – desta forma interpretamos as palavras de Aristóteles – caracterizado como irrefutável, porquanto estabelece a ordem natural das coisas.

Mas a religião não permite escravizar os seres de Deus. “A religião, pelo menos a cristã, é o relacionamento do homem consigo mesmo ou, mais corretamente: com a sua essência...A essência divina não é nada mais do que a essência humana” (FEUERBACH,

4 Isso pelo menos inicialmente, pois, conforme vimos, Las Casas se opõe a esta tese na Controvérsia de Valladolid (1550-1551). Ademais a bula papal “Sublimis Deus” (1537) – cujo autor é o papa Paulo III (1468-1549) – já admitia ser os indígenas indivíduos humanos, mesmo não pertencendo à fé cristã, no caso em específico, à fé do Catolicismo.

2013, p.45). Sendo os povos originários educados **na e para** a doutrina cristã, eles, na lógica que norteia as *Missões* passam a ser dotados da *essência* humana: *a razão*⁵ (Idem, 2013), isto é, a razão conforme o entendimento dado pelo eurocentrismo e que fora por Aristóteles considerada determinante para julgar se um indivíduo humano é mais ou menos humano do que outro e, porquanto, pode escravizar ou ser escravizado; mandar ou obedecer⁶.

Deve-se destacar que este é o entendimento, pois, de escravo no pensamento aristotélico e não a concepção que nos acompanha ainda em dias atuais: o/a negro/a escravizado/a de terras africanas para países como o Brasil. Todavia, os povos indígenas são vítimas deste processo de expansão marítima, uma vez que a invasão o marginalizou e a catequização, ainda que apresentada como afável e reconhecadora da humanidade dos nativos da terra, é a substituição de um processo de dominação por outro.

5 Ernest Cassirer faz uma importante ressalva a esta concepção largamente difundida por diversos pensadores do tema. Segundo Cassirer: “[...] Os grandes pensadores que definiram o homem como um *animal rationale* não eram empiristas, nem jamais tentaram oferecer uma explicação empírica da natureza humana. Por meio desta definição, expressam antes um imperativo moral fundamental. Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas estas formas são simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*. Deste modo, podemos designar sua diferença específica, e podemos compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização” (CASSIRER, s/d; p.51; grifos do autor).

6 Deve-se destacar que este é o entendimento, pois, de escravo no pensamento aristotélico e não a concepção que nos acompanha ainda em dias atuais: o/a negro/a escravizado/a de terras africanas para países como o Brasil. Para Aristóteles, o labor braçal é próprio daquele que deve se sujeitar aos ditames de pessoas cuja essência do existir está na superioridade intelectual e que, portanto, nasceu para mandar. Em síntese, Aristóteles defende a tese de que alguns indivíduos são escravos naturais, independente de sua cor de pele e etnia. É antes uma condição baseada nas habilidades, por assim dizer, dos humanos. Logo, a escravidão não é imposta por alguém, como no caso histórico da escravização de pessoas negras da África. Tratam-se de conceitos distintos de escravo e escravidão, embora ambos submetam as pessoas à condição de subordinação, mas no caso das pessoas negras (e também os indígenas no processo de invasão) sob cargas descomunais de violência.

CAPÍTULO 2

AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: POR UMA ALTERNATIVA DE ALTERNATIVAS POSSÍVEIS CONTRA A DOMINAÇÃO DE CORPOS E MENTES

Apresentação do capítulo: *Meu propósito neste capítulo é trazer as bases e os propósitos das sociologias apresentadas por Boaventura de Sousa Santos como possibilidades pedagógicas pós-abissais no contexto das epistemologias do sul, bem como trarei para essa discussão as contribuições de Paulo Freire, Ailton Krenak e Daniel Munduruku. Tais autores me permitirão trazer a importância do Centro de Estudos e Ações (CEAI) Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, o qual apresentarei no capítulo que se inicia, não exaurindo este momento, pois ampliarei esta apresentação no 3º capítulo da tese, promovendo o que chamo de “a história por trás da história”.*

2.1- A luta como resistência e reexistência num mundo abissal: o fundamento das epistemologias do sul

Milton Santos em uma de suas obras mais conhecida, *Por uma outra globalização* (2013), afirma a necessidade de uma “pedagogia da existência” para lidarmos com o mundo tal como se apresenta a nós. Mundo este, como sabemos, ser fruto da Modernidade idealizada e concretizada pela hegemonia europeia que ditou – ainda mais – o ritmo das relações econômicas e humanas a partir de 1492. Segundo o geógrafo,

“A consciência da diferença pode conduzir simplesmente à defesa individualista do próprio interesse, sem alcançar a defesa de um sistema alternativo de ideias e de vida. [...] O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ela é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo, obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então, a existência é produtora de sua própria pedagogia” (SANTOS, 2013, p. 116).

Mesmo sem fazer uso direto da nomenclatura epistemologias do sul e de nomenclaturas derivadas dela, Milton Santos nos aponta para este caminho no excerto acima. Uma outra globalização, portanto, antagônica a que está em curso requer uma nova práxis. Com efeito, o pesquisador ainda o faz alicerçado no Materialismo Histórico e Dialético, uma vez que fica subentendida a lógica do concreto pensado em suas palavras, não obstante, isso não deslegitima o fato de que, mesmo de forma ensaística, sua reflexão já aponta para uma pedagogia/práxis descolonial⁷.

A curiosidade não deve ser vista no contexto descolonial como algo descompromissado, pelo contrário. A curiosidade no sentido de passar da tomada de consciência crítica para a ação crítica é antes uma necessidade. Boaventura de Sousa

⁷ Adotei em minha tese a definição “descolonial” por concordar com Boaventura de Sousa Santos quanto ao sentido do termo, uma vez que ele é mais completo do que o termo “decolonial”, usado por Anibal Quijano e Catherine Walsh. Conforme Boaventura, “A colonialidade é, em verdade, a continuação do colonialismo por outros meios, um outro tipo de colonialismo. Por essa razão eu prefiro continuar a falar de colonialismo para caracterizar o que Quijano chama de colonialidade, uma vez que não há nenhuma razão analítica para reduzir o colonialismo ao tipo específico que foi o colonialismo histórico caracterizado pela ocupação de territorial por potência estrangeira. Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo, e sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia, etc.)” (SANTOS, 2019, p.27). Em que pese o fato de que o termo “decolonialidade” não negue a existência de outros tipos de colonialismo, cuja origem está no processo de invasão territorial, seu emprego considera estas violências como desdobramentos que derivam da colonização. Seriam efeitos colaterais da ocupação territorial que se constituíram estruturalmente em nossas culturas. Neste sentido, adoto a concepção de Boaventura por não perceber o colonialismo como uma ação que visava dominar apenas as terras, mas, principalmente, os povos nelas existentes, ou seja, a independência política não é capaz de superar a verdadeira colonização imposta: a de corpos e mentes. Para isso é preciso ressignificar os processos críticos de combate à dominação eurocêntrica com o propósito de descolonizar o pensamento.

Santos, ao se referir ao trabalho de tradução intercultural⁸ – um dos movimentos necessários à ecologia de saberes, elemento intrínseco às Epistemologias do Sul –, diferencia desse modo a curiosidade. Nas palavras do sociólogo, “O trabalho da tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade, de abertura a outras experiências, mas uma curiosidade que não nasce por curiosidade diletante, nasce por necessidade” (SANTOS, 2019, p.60). Portanto, a curiosidade capaz de promover mudanças na realidade concreta é antes oriunda de experiências igualmente comprometidas com as transformações a que almeja, e não meros discursos dissociados da prática efetiva.

Isso colocado, Milton Santos faz importante apontamento em outra passagem de *Por uma outra globalização*:

“É certo que a tomada de consciência dessa situação estrutural de inferioridade não chegará ao mesmo tempo para todos os países subdesenvolvidos e, muito menos, será, neles, sincrônica a vontade de mudança diante desse tipo de relações. Pode-se, no entanto, admitir que, mais cedo ou mais tarde, as condições internas a cada país, provocadas em boa parte pelas relações externas, levarão a uma revisão dos pactos que atualmente conformam a globalização. Haverá, então, uma vontade de distanciamento e posteriormente de desengajamento, conforme sugerido por Samir Amim, rompendo-se, desse modo, a unidade de obediência hoje predominante” (SANTOS, 2013, p.152).

Milton Santos está nos dizendo que os países dominados – dito Terceiro Mundo – irão se insurgir contra a dominação que lhes fora imposta desde sempre pelos Estados hegemônicos. Esta dominação se faz por intermédio do capital, mas não apenas, pois este traz consigo outros tipos de dominação, tais como o patriarcalismo e o colonialismo, ou seja, mecanismos de controle frutos da Modernidade (1492). A lógica da globalização tal como está, e que é desdobramento da Modernidade (legado das Grandes Navegações), exige dos povos oprimidos a consciência de sua condição para combater essa mesma ordem abissal de relações sociais historicamente constituída.

“Uma coisa parece certa: as mudanças a serem introduzidas, no sentido de alcançarmos uma outra globalização, não virão do centro do sistema, como outras fases de ruptura na marcha do capitalismo. As mudanças

⁸ Explicarei o termo mais à frente ao longo deste capítulo quando eu desenvolver o conceito de ecologia de saberes conforme o entendimento atribuído a ele por Boaventura.

sairão dos países subdesenvolvidos. É previsível que o sistemismo sobre o qual trabalha a globalização atual erga-se como um obstáculo e torne difícil a manifestação da vontade de desengajamento. Mas não impedirá que cada país elabore, a partir de características próprias, modelos alternativos, nem tampouco proibirá que associações de tipo horizontal se deem entre países vizinhos igualmente hegemonizados, atribuindo uma nova feição aos blocos regionais e ultrapassando a etapa das relações meramente comerciais para alcançar um estágio mais elevado de cooperação. Então, uma globalização constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer (SANTOS, 2013, p.153-154; grifos meus).

Neste trecho fica evidente que para Milton Santos a outra globalização é necessariamente descolonial. Ao afirmar que o movimento de superação da globalização vigente não virá mais do centro do sistema, como podemos observar em outros momentos à busca da superação das iniquidades que advêm do sistema capitalista, mas sim da periferia do mundo, a que denomina de países subdesenvolvidos, o geógrafo inicia sua exposição de ideias na perspectiva descolonial. Além disso, Milton Santos também afirma que os países hegemônicos tentarão manter o poder frente aos povos oprimidos, não obstante, esses mesmos esforços dos opressores não serão capazes de evitar a elaboração de modelos alternativos de enfrentamento por parte das populações convictas de que é necessária uma outra lógica de relacionamento entre os países. Ou seja, que não deixe de pensar demandas para além do acúmulo de capital, porquanto há outras questões também urgentes no mundo contemporâneo, como o racismo, a misoginia etc.

O pensamento de Milton Santos vai ao encontro do que as epistemologias do sul defendem enquanto epistemologias. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, o que as epistemologias do sul almejam é “um cosmopolitismo subalterno, da base para o topo. Em lugar da universalidade abstrata, promovem a pluriversalidade. Trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização...”(SANTOS, 2019, 26). Não há outro espaço para as epistemologias do sul que não a luta do oprimido contra o opressor. Todos os saberes derivam do contexto das mais diversas lutas contra o colonialismo.

O universalismo, que acompanha a história da humanidade em diversos

momentos, é também presente à compreensão de saber/conhecimento no contexto da Modernidade. Como vimos no capítulo 1 desta pesquisa, o discurso da colonização, que está notoriamente presente na Modernidade, traz como tese a existência de povos mais evoluídos do que outros; no caso, os povos europeus marcam esta supremacia. Os povos originários da América Ibérica são vistos como bárbaros, atrasados, animais.

Quanto a este último adjetivo, ser animal equivalia a não humano, uma vez que a tradição cristã – e isso perdurou de modo inabalável durante muitos séculos – não atribuía aos animais a divindade, ou seja, os atributos doados por Deus a uma espécie perfeita, dentre esses, o principal seria a consciência que supera o puro instinto, como pudemos verificar nas palavras de Feuerbach, também no capítulo anterior.

Com isso, saberes outros foram silenciados ao largo da história da humanidade e o mundo foi dividido entre Norte e Sul, sendo o Norte mais desenvolvido, e por isso hegemônico, e o Sul, menos desenvolvido e por isso retrógrado. O Norte é bom para o Sul à medida que ajuda este a superar seu atraso e barbarismo. No Norte há religião (portanto, humanidade), no Sul, magia, misticismo (portanto, não humanidade). No Norte se tem ciência (saber, conhecimento), no Sul, senso comum (não saber, obscurantismo). Assim o mundo foi construindo o abismo e a relação abissal imposta pelo Norte ao Sul.

“[...] Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. Nisso reside o papel crucial das epistemologias do Norte de contribuir para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o Sul, ou seja, aquilo que fica do 'outro' lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância. O Sul é o problema; o Norte é a solução. Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental” (SANTOS, 2019, p.25).

Percebe-se que o Norte corresponde à lógica imperial que visa comandar o mundo. Edward W. Said, conquanto faça certa distinção entre o colonialismo histórico e o imperialismo – distinção esta a qual não enxergamos enquanto sociedade, porque não compreendemos o imperialismo como um desdobramento da colonização, mas como algo inerente ao próprio processo de invasão de terras, corpos e mentes, ou seja, surge

com ele e dele – traz importante contribuição crítica acerca desse mecanismo opressor:

*“[...] Em nossa época, o colonialismo direto se extinguiu em certa medida; o imperialismo, como veremos, sobrevive onde sempre existiu, **numa espécie de esfera cultural geral**, bem como em determinadas práticas **políticas, ideológicas, econômicas e sociais**. Nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos precisam e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como 'raças servis' ou 'inferiores', 'povos subordinados', 'dependência', 'expansão' e 'autoridade'. E as ideias sobre a cultura eram explicitadas, reforçadas, criticadas ou rejeitadas a partir das experiências imperiais” (SAID, 2011, p.42-43; negritos meus; destaques/aspas do autor).*

As potentes ideologias de dominação e subserviência que o imperialismo impõe sucessivamente aos povos não “ocidentalcentricos”, termo largamente utilizado por Boaventura em suas produções, visa à anulação da existência do Outro, isto é, promove a manutenção do ideal colonizador que fora introjetado no hemisfério Sul do globo: “[...] vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais. Não é um colonialismo político, é de outra índole, mas existe” (SANTOS, 2007,p.59). Esta outra índole do colonialismo reside exatamente na construção de uma sociedade marcada pelo abismo, sendo esta fenda nas relações humanas uma violência de caráter cultural e, portanto, antropológico.

O mundo abissal, cuja orientação advém do Norte, é marcado pelo silenciamento dos saberes Outros; pelo que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemicídio. O lado abissal das relações humanas é a expressão máxima do colonialismo em curso, da índole outra do colonialismo histórico, por conseguinte, uma das facetas da Modernidade prometida a partir de 1492. Desse ano em diante, o Sul fora encoberto, como bem definiu Enrique Dussel.

“[...] De meados do século XVI em diante, o debate jurídico e político entre os estados europeus a propósito do Novo Mundo concentra-se na linha global, isto é, na determinação do colonial, não na ordenação interna do colonial. Pelo contrário, o

colonial é o estado de natureza onde (sic) as instituições da sociedade civil não têm lugar... O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito. As teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são tão importantes pelo que dizem como pelo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formarem a sociedade civil. O que silenciam é que, desta forma, se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceptualizado como passado irreversível deste lado da linha” (SANTOS, 2010, p.36-37).

O Norte corresponde no mundo abissal àquele capaz de fomentar o homem civilizado, portanto, liberto do estado de natureza, o qual corresponde a um tipo de sub-humanidade. Nesse sentido, o homem do Norte passa a habitar o lado metropolitano na cartografia abissal (SANTOS, 2010), logo, os demais indivíduos humanos que não pertencem a esse mesmo lado, estariam posicionados no espaço “incivilizado” desta mesma cartografia, ou seja, no eixo Sul da existência na Terra. Com isso, têm suas visões de mundo, suas culturas e saberes solapados.

É importante frisar que os termos Norte e Sul não equivalem necessariamente a localizações concretas/físicas no mundo em que vivemos. São antes definições que comunicam ideologias de dominação (de um lado) e resistência (de outro lado), respectivamente. Pode-se assumir práticas nortistas estando geograficamente posicionado no Sul e vice-versa. Trata-se, portanto, antes de um posicionamento social e político do que situacional-espacial. O Norte equivale – em que pese do ponto de vista das produções culturais, científicas etc. suas contribuições à história humana – ao lado universalista e colonizador que marca parte de nossa trajetória, enquanto o Sul equivale ao lado pluriversal e contra-hegemônico.

Não obstante, Boaventura chama-nos a atenção para o fato de que as lutas

contra-hegemônicas que se apresentam aos povos do lado Sul desta relação abissal não são mais única e exclusivamente marcada pelo capitalismo. Há aspectos patriarcais e coloniais justapostos ao capitalismo (e sempre estiveram, não se pode deduzir o contrário disso), porém, todas as lutas até então travadas pelas teorias definidas como críticas demonstram apresentar possibilidades de enfrentamento basicamente das consequências do sistema econômico. Assim, Boaventura afirma que necessitamos de uma nova práxis para esses “novos” enfrentamentos que o mundo atual nos impõe:

“Em 1845, Karl Marx concluía as Teses sobre Feuerbach com a famosa tese XI: 'Até agora, os filósofos mais não fizeram do que interpretar o mundo de formas diferentes; a questão é transformá-lo'. Essa tese viria a tornar-se o fundamento essencial do pensamento crítico ocidentalcentrico, reivindicando a centralidade do conceito de praxis como síntese entre teoria e prática. Quase duzentos anos depois, é imperioso que regressemos à interpretação, a fim de reinterpretarmos o mundo antes de tentarmos transformá-lo. [...] não precisamos de uma nova teoria da revolução; precisamos sim de revolucionar a teoria” (SANTOS, 2019, p. 08-09; grifos do autor).

Revolucionar a teoria significa, assim entendo, revolucionar nossa compreensão sobre o que concebemos (ou não) como saber/conhecimento e, conseqüentemente, acerca do próprio fazer científico; “e isso não é possível sem se revolucionar a epistemologia” (SANTOS, 2019, p. 105).

O termo epistemologia é, na tradição, equivalente, *grosso modo*, à teoria do conhecimento e, portanto, corresponde a um processo normativo. Está, por conseguinte, posto conforme a compreensão determinada pelo Norte. Dermeval Saviani, recuperando os gregos, assim define e diferencia a episteme dentre outras maneiras de entender a constituição do saber/conhecimento:

“[...] Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida...Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado”⁹ (SAVIANI, 2013, p.14; grifos do autor).

⁹ Cabe a partir dessa definição apresentada por Saviani, a qual é historicamente aceita e difundida, trazer uma longa explanação feita por Michel Foucault acerca do que vem a ser episteme [ou o que não vem a

O conceito de episteme que engendra as epistemologias do sul não são correspondentes à tradição eurocêntrica. O Sul compreende conhecimento e saber como termos indissociáveis e, desta forma, não separa o pensador do objeto pensado, razão e corpo, bem como não cria hierarquias de saberes de maneira a erigir um universalismo científico. Produz ciência, mas não aos moldes do Norte. O pesquisador nunca é individual, é sempre coletivo, mesmo quando verbaliza de forma unitária, porquanto o tema de suas discussões correspondem sempre a lutas dos povos oprimidos.

As epistemologias do sul assumem para si a palavra “epistemologia”, entretanto, com a intenção de atribuir a ela um novo significado, sendo ele compatível com o entendimento do Sul como contraponto ao Norte. Não se trata de anular o Norte epistemológico, uma vez que isso significaria a vitória do próprio Norte, porquanto o *modus operandi* dessa mentalidade é o silenciamento do Outro. As epistemologias do sul propõem nesta ressignificação do pensar epistêmico a *ecologia dos saberes* (trataremos mais adiante deste conceito neste capítulo), isto é, um movimento que descobre os saberes outrora encobertos pelo Norte.

ser] em seu entendimento: “Suspeitaremos, talvez, que a *episteme* seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada uma as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época – grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. Por *episteme* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização...A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas. A descrição da *episteme* apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações. Além disso, a *episteme* não é uma figura imóvel que, surgida um dia, seria convocada a apagar-se bruscamente: é um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem. A *episteme*, ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas, permite compreender o jogo de coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso... A *episteme* não é o que se pode saber em uma época, tendo em conta insuficiências técnicas, hábitos mentais, ou limites colocados pela tradição; é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências” (FOUCAULT, pp. 230, 231-232; grifos do autor). Assim, percebe-se que Foucault considera a episteme como um discurso científico não fixado no tempo, ou seja, “imóvel” – como afirma –, mas sim manifestações científicas de ciências diversas: “*não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações*”. Logo, a definição de episteme apresentada por Foucault me parece ser totalmente condizente com seu uso pelas epistemologias do sul. Isto é: uma manifestação do conhecimento, a qual é “o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas”; e, portanto, das práticas de vida (no caso, das lutas, origem dos conhecimentos a que as epistemologias do sul dedicam-se a estudar e participar.

As lutas são centrais aos propósitos das epistemologias do sul. Elas produzem os novos e variados conhecimentos à medida que se realizam. Isso porque o caráter intrinsecamente plural que as constitui é fruto das experiências humanas dos oprimidos, sendo este mesmo caráter o responsável pela potencialização dos saberes, revolucionando, portanto, a teoria.

Não obstante, Boaventura de Sousa Santos chama a atenção para o fato de que há diferentes “categorias” de lutas: as explícitas e as silenciosas (ou implícitas); bem como existem riscos a elas por meio da cooptação de lutas legítimas, as quais são transformadas em objetos de “slogans” por parte do que ele denomina como “ONGuização das lutas” (SANTOS, 2019, p.105). Em síntese, ainda de acordo com Boaventura, as lutas são resultantes – genericamente as tipificando – do mundo abissal que gerou exclusões abissais e não-abissais.

As exclusões abissais são linhas tênues e, portanto, de manutenção da mentalidade colonial que se colocam ao lado das exclusões não-abissais. Por sua vez, as exclusões não-abissais estão situadas no lado metropolitano da cartografia abissal. Por exclusões não-abissais entendem-se aquelas cujos oprimidos estão, de alguma forma, imbuídos de direitos conquistados, ainda que não sejam totalmente capazes de erradicar os preconceitos que os atingem, e/ou que podem fazer uso da fala para confrontarem visões de mundo colonialistas porque estão do lado metropolitano da existência humana, conquanto não admitidos pelo opressor como humanos em si.

No que diz respeito às exclusões abissais, os direitos conquistados soam fachada apenas, quando o lado colonial da sociedade se apresenta de forma cruel e explícita aos oprimidos. Exemplo disso seria um/a estudante negro/a, numa sociedade com número bastante denso de pessoas brancas e racistas, ouvir durante suas aulas falas racistas como conteúdo programático ou ser preterido pelos demais estudantes, bem como por professores/as em atividades diversas. Estará sofrendo uma exclusão não-abissal, pois, ainda que seja alvo de ataques à sua existência, tem a possibilidade de se insurgir – pela argumentação – contra esses mesmos ataques (ao menos em tese), uma vez que também consome tal espaço e tem direitos conquistados. Não obstante, quando está a caminho de casa, poderá ser interceptado/a – principalmente se for um jovem negro, ou seja, pessoa do sexo masculino – por um oficial de Polícia devido aos seu tom de pele e sofrer violações físicas e/ou psicológicas de toda sorte pelo simples fato de ser um não-

branco. Neste exato momento cruzará a linha não-abissal para a abissal e todos os seus direitos de nada mais valem (SANTOS, 2019).

As lutas contra o opressor têm profusões de propósitos, porque elas mesmas são profusas. Mas as lutas também possuem, ao meu ver, – de acordo com a interpretação que faço das palavras de Boaventura de Sousa Santos – um desafio travado no “interior” de algumas lutas. Conforme vimos, o sociólogo denuncia a apropriação de pautas caras aos povos oprimidos de modo a desvirtuá-las e transformá-las em discursos vazios. Isso se dá uma vez que o movimento de ONGuização não está inserido no contexto das lutas em si. Não são saberes que partem daqueles que realmente fazem parte da luta concreta. Pelo contrário, tentam inserir suas pautas às discussões e fomentar os interesses internacionais a que estão subordinadas (SANTOS, 2019). Logo, as ONGs Internacionais são o Norte sabotando o Sul; são os paternalistas europeus se doando para salvar os povos que querem ser salvos por eles, de acordo com a lógica que os regem desde 1492. A liberdade neste cenário é “autorizada por alguém que detém o poder de definir os seus limites...visa circunscrever o exercício da liberdade à liberdade hegemônica” (Idem, 2019, p.106).

Com efeito, o autor nos alerta para o fato de que as lutas, essência das Epistemologias do Sul, promovem a reexistência daqueles que foram silenciados pelo Norte. Elas, de acordo com Boaventura (2019), podem ser explícitas ou silenciosas (implícitas), como já mencionei e agora explicarei melhor. As lutas explícitas são as compostas por protagonistas e antagonistas evidentes e identificáveis, por assim dizer, no espaço e no tempo. Trata-se de tipo de lutas que

“desdobra-se em muitos subtipos, dependendo das escalas e dos horizontes espaçotemporais, dos seus níveis de confrontação, dos tipos de lideranças, dos tipos de narrativas que o legitimam, da natureza pacífica ou violenta da luta...Os diferentes subtipos exigem e geram diferentes tipos de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 107).

Por sua vez, as lutas silenciosas

“São lutas em que não existe confronto direto nem formas de resistência abertas e declaradas e, por esse motivo, só raramente são reconhecidas como sendo políticas... Não implicam organização e muito menos confronto; são anônimas, levadas a cabo por ninguém e por toda a gente; ninguém sabe com certeza quando começam e acabam...O fato de não haver confronto não significa, porém, que exista cumplicidade,

consentimento ou falta de consciência da injustiça da situação. Bem pelo contrário: nessas lutas está muito presente a consciência da injustiça, tal como estão presentes conflitos de valores e de sentido, que se exprimem sob diferentes formas de resistência passiva...Nesses contextos, a luta visa ludibriar os que detêm o poder, por exemplo, através da sua neutralização com recurso a dispositivos que os fazem pensar que o seu poder não é contestado” (SANTOS, 2019, p. 106-107).

Não há como eu deixar de relacionar o trecho acima aos métodos machadianos de enfrentamento à sociedade escravocrata, patriarcal, colonial e de costumes burgueses a que estava rodeado. Sua literatura é um bom exemplo de luta silenciosa, pois seus textos ironizam os opressores de modo que esses não se percebem criticados e desafiados, embora sejam o tempo todo. Ainda que Machado de Assis seja o principal símbolo na literatura brasileira e um dos principais escritores da dita literatura universal, termo atribuído pelo Norte, evidentemente, portanto, um não-anônimo, o estilo que empregou em seus textos trazem predicados evidentes de tal tipo de luta. No cotidiano concreto, não ficcional, esta luta pode usar como métodos: “o arrastar de situações ou a demora de processos, a dissimulação, a falsa conformidade, o furto, a ignorância fingida, a difamação, a sabotagem” (Idem, 2019, p. 107). Ou seja, toda sorte de artifício “despretensioso” que desafia o intelecto do opressor.

As Epistemologias do Sul reconhecem a existência da linha abissal, fato esse que passou despercebido pelas demais teorias, incluindo as críticas (SANTOS, 2019). A abissalidade impõe o silêncio a uma ampla parcela da sociedade mundial, implanta e implementa a lógica capitalista, patriarcal e colonial. Em *O direito dos oprimidos*, assim o silêncio nos é apresentado:

“O silêncio não está igualmente distribuído entre as culturas, nações ou até entre grupos sociais e classes na mesma sociedade. O silêncio é um recurso raro e escasso e as classes dominantes em todas as sociedades tendem a distribuí-lo de acordo com suas conveniências e os seus postulados culturais. Quando a linguagem é importante, as classes dominantes geralmente se apropriam dela e impõem silêncio ao povo. Inversamente, quando o silêncio é importante, as classes dominantes tendem a apropriar-se dele, relegando a linguagem para o povo. Numa sociedade formalmente democrática, os cidadãos podem ser livremente dotados de linguagem, enquanto uma minoria de atores silenciosos toma todas as decisões cruciais respeitantes à

nação” (SANTOS, 2014, p.136).

É evidente que o silêncio “não é um infinito amorfo, mas uma realidade delimitada pela linguagem...não é uma ausência indiscriminada de linguagem, mas antes uma autorrejeição de determinadas palavras em certos momentos do discurso” (Idem, 2014, p. 136). Se por um lado a abissalidade impõe o silêncio que serve aos seus ditames, a luta contra essa mesma abissalidade também pode se servir do silêncio (momentâneo) para combater a apropriação e a violência impostas pela classe hegemônica aos oprimidos. Silêncio na perspectiva do oprimido pode se traduzir em sabedoria para lutar contra o silenciamento, ou seja, contra o silêncio que lhe é imposto e não que ele escolheu como forma de aprendizado:

“Arjuna, o guerreiro, no Bragavad Gita, detém esse conhecimento quando pergunta a Krishna: ‘Como é o homem de serena sabedoria que se dedica à contemplação divina? Quais são as suas palavras? Qual é o seu silêncio? Qual é o seu trabalho?’. Arjuna reconhece que as palavras, por si só, não lhes dirão o sentido completo de uma atitude ou comportamento. É por isso que faz a pergunta sobre o silêncio e o trabalho. Palavras, silêncio e trabalho são, assim, concebidos como uma tríade necessária da comunicação e do conhecimento. Arjuna também revela que não está interessado em conceber um silêncio qualquer, mas o silêncio do sábio, ou seja, uma realidade positiva e delimitada” (Ibidem, 2014, p. 136).

O silêncio, nesses termos, é a atividade humana do pensar com intencionalidade, o que Feuerbach definiu como a essência distintiva das pessoas em relação aos animais outros. Um silêncio que se aproxima da definição grega de sabedoria. Não obstante, também observamos o silêncio como forma de dominação, de manipulação, de aculturação, de epistemicídios praticados pela lógica colonial. Para se fazer o enfrentamento a essa gama de violência é preciso que se proponha uma práxis que seja capaz de revolucionar a teoria, conforme já foi destacado nesta primeira parte deste capítulo; práxis essas que se assentam em propostas pedagógicas pós-abissais que fomentam as epistemologias do sul.

2.2- A sociologia das ausências e a sociologia das emergências como práticas pedagógicas: os oprimidos denunciam a exclusão e anunciam a reexistência

Como é bastante perceptível, o processo de conhecimento imposto pela Modernidade e sua prática de dominação a partir de iniciativas invasoras na América do Sul levou ao silenciamento de vozes nativas desses espaços por meio da apropriação e da violência, conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), em um de seus artigos, afirma:

“A apropriação e a violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial” (SANTOS, 2010, pp. 37-38).

Por conseguinte, apropriação e violência são formas – complementares – de invasão e imposição da lógica do invasor àqueles que originalmente habitam os espaços violentados. Se, talvez num primeiro instante, por assim dizer, o que temos como inauguração desse *modus operandi* é o sufocamento de visões outras de mundo para que haja a universalização dos saberes oriundos do Norte global, Boaventura de Sousa Santos nos alerta para a usurpação de outros conhecimentos não eurocêntricos de maneira a constituí-los como sendo pertencentes (e de origem) à humanidade cuja existência é europeia. Ou seja, o sociólogo citado nos chama a atenção para o extrativismo de saberes. Essas ações todas de dominação se forjam como mecanismos de ampliação das abissalidades em curso e de desumanização das epistemologias

indígenas, por exemplo.

Valendo-me de uma palavra da moda neste momento em que vivemos no Brasil e no mundo, os invasores inculcaram na mentalidade das pessoas uma narrativa cuja máxima é que o saber e o modo de vida ocidental é o mais viável e correto. A história da humanidade – entendida como cientificamente comprovável – passa a ser balizada pela ótica dessa cultura e de tudo que derivar dela. É justamente neste terreno movediço à sua existência que as sociologias da ausência e da emergência se projetam a fim de descolonizar conhecimentos e a própria história da humanidade erigida a partir de narrativas que suplantam as vozes excluídas da sociedade.

“A sociologia das emergências implica a valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro da linha abissal... a sociologia das ausências se dedica à negatividade dessas exclusões, no sentido em que sublinha e denuncia a supressão da realidade social gerada pelo tipo de conhecimento validado pelas epistemologias do Norte, a sociologia das emergências dedica-se à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação” (SANTOS: 2019, p.53).

A sociologia das ausências é a denúncia do apagamento dos saberes não hegemônicos, isto é, de conhecimentos marginalizados e postos na história como representação de barbarismos, misticismos e afins; logo, diz respeito à contestação da universalização que respalda o conhecimento eurocêntrico como o verdadeiro e exclusivamente válido.

Por outro lado, a sociologia das emergências traz consigo o caráter de emergir, ou seja, de trazer à tona aquilo que está imerso. Logo, a sociologia das emergências é a outra faceta da luta, sendo que seu caráter é complementar à denúncia: cumpre o propósito do anúncio. Isso posto, constitui-se como ato de reexistência, porquanto ao resistir ao silenciamento de corpos e mentes, não aceita para si a autocomiseração. Assim,

“Tornar possível a passagem da vitimização à resistência é, afinal, a tarefa política mais importante da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar mecanismos

específicos de opressão. A sociologia das emergências parte desse ponto e concentra-se em novas potencialidades e possibilidades para a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal que surge no vasto domínio da experiência social antes descartada e agora recuperada” (Idem, 2019, p. 53).

Como já apontei ao longo desta tese, a luta é o lugar em que os conhecimentos se erigem e fomentam discursos e práticas contra-hegemônicas. Todo saber, conforme o pensamento descolonial – cuja essência as epistemologias do sul trazem em si –, emana das lutas contra a opressão imposta aos povos outros. Este outro é, de acordo com Spivak (Apud. BALLESTRIN, 2013, p.93), o **subalterno**, sendo este “aquele cuja voz não pode ser ouvida...Nesse caso, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um 'outro', uma classificação essencialista que acaba por não incorporar a noção de *différance* ou hibridismo” (Idem, 2013, p.93).

Com efeito, a luta resulta em práxis de superação dessa condição excludente imposta a determinados grupos subalternizados e que, portanto, não pertencem às elites que dominam os discursos vencedores e moldadores da realidade concreta de acordo com seus interesses. O caráter pedagógico da luta social é por Paulo Freire claramente posto a nós:

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

*Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será **um ato de amor**, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores [...]” (FREIRE,2022,pp.42-43; grifo meu).*

Neste sentido, percebe-se que Paulo Freire está levando a nós a importante advertência de que o conhecimento autêntico sobre as lutas contra a opressão parte do

próprio indivíduo oprimido, não devendo aquele que pertencente à outra realidade falar por ele. Se se pretende lutar, que seja com o oprimido – o que pressupõe o caráter dialético dessa relação – e não atribuindo caráter prescritivo a este contexto.

O que estou afirmando até aqui, por meio dos autores citados, em especial conforme as palavras de Paulo Freire, é que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências **não podem** ser resultantes de lutas travadas por povos **não oprimidos** histórica, social, política, cultural e economicamente. Podemos, sim, estar atuando de modo conjunto àqueles que fazem parte das lutas, caso não pertençamos diretamente a elas, não obstante, sem jamais incorrer em prescrição, porque isso redundaria numa continuidade ou outra forma de opressão. Por conseguinte, as referidas sociologias equivalem (neste contexto de luta contra-hegemônica) à pedagogia do oprimido advogada por Paulo Freire, isto é: (uma) “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (Idem, 2022, p. 43).

Tenho consciência de que a sociologia das ausências, assim como a sociologia das emergências, são práxis daqueles que já se deram conta da lógica opressora e de seu *modus operandi* e que das palavras de Paulo Freire pode se extrair uma metodologia para que se supere a alienação imposta aos dominados, ou seja, uma espécie de etapa anterior por parte de quem já está em exercício, *grosso modo* dizendo, das sociologias trazidas por Boaventura de Sousa Santos. Entretanto, não se pode negar o caráter comunicativo e pedagógico inerente a elas e é justamente nisso que sustento minha afirmação aproximando a pedagogia do oprimido de Paulo Freire à sociologia das ausências e das emergências propostas por Boaventura de Sousa Santos.

Ao meu juízo as sociologias propostas também são pedagógicas à medida que conduzem os povos subalternizados à superação da condição em se encontram. Em suma, tanto a pedagogia do oprimido, proposta por Paulo Freire, quanto a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, propostas por Boaventura, denunciam a exclusão e anunciam caminhos possíveis para superarmos as desigualdades impostas pelas classes dominantes; bem como, ambas se fazem na luta. E ambas ressignificam saberes, o que implica à descolonização de corpos e mentes.

Neste sentido,

“Enquanto a tarefa da sociologia das ausências é produzir um diagnóstico radical das relações sociais capitalistas, coloniais e patriarcais, a sociologia das emergências visa converter a paisagem de supressão que surge a partir desse diagnóstico num vasto campo de experiência social intensa, rica e inovadora” (SANTOS, 2019, p. 54).

A experiência a que Boaventura de Sousa Santos se refere adjetivando-a como “intensa”, “rica” e “inovadora” fazem parte de uma tripartição da sociologia das emergências. A saber: as “ruínas-sementes”, as “apropriações contra-hegemônicas” e as “zonas libertadas”. Dessas três, irei me ater às duas primeiras, pois são conceitos que dialogam diretamente com meu texto (pesquisa).

As “ruínas-sementes”, que forjam claramente um paradoxo, correspondem a um “presente ausente, simultaneamente memória e alternativa de futuro” (SANTOS, 2019, p.55). Correspondem a

“tudo o que os grupos sociais reconhecem como concepções, filosofias e práticas originais e autênticas que, apesar de historicamente derrotadas pelo capitalismo e colonialismo modernos, continuam vivas..., e são fonte de dignidade e de esperança num futuro pós-capitalista e pós-colonial” (Idem, 2019, p. 55).

Elas, as “ruínas-sementes”, vivem nas memórias de um povo que, segundo o autor, trazem consigo uma nostalgia não paralisante, uma vez que, apesar de sua essência pretérita, seu fim é teleológico: “essa nostalgia é vivida de modo antinostálgico, como orientação para um futuro que escapa ao colapso das alternativas eurocêntricas”, ou seja, “Estamos perante ruínas que são vivas, não porque sejam 'visitadas' por vivos, mas porque são vividas por vivos na sua prática de resistência e de luta por um futuro alternativo” (Ibidem, 2019, p.55). Isso nos explica o porquê dos povos indígenas – assim como outros povos oprimidos ao longo da história, dentre eles o povo preto e escravizado no território brasileiro – se valerem de forma recorrente de suas narrativas tradicionais como forma de resiliência e de existência no mundo determinado pela lógica do dominador.

Ao mesmo tempo que são ruínas que remetem a um passado anterior à invasão, são sementes no presente que buscam na luta restaurar, no futuro (o qual desejo não ser distante ou muito distante!), sua humanidade sistematicamente atingida e diminuída de formas violentas diversas. Isso posto, as “ruínas-sementes” tratam-se do anseio de uma modernidade oposta a que conhecemos e que prevaleceu – ainda prevalece – nas relações humanas impostas aos povos oprimidos (SANTOS, 2019, p. 55).

Em síntese:

“Enquanto para o mundo colonizador a nostalgia das ruínas é a memória perturbadora da 'face obscura da modernidade', para o mundo colonizado é simultaneamente a memória perturbadora de uma destruição e o sinal auspicioso de que a destruição não foi total e de que o que pode ser resgatado como energia de resistência aqui e agora é a vocação original e única para um futuro alternativo” (Idem, 2019, p.56).

Outra faceta das emergências diz respeito às “apropriações contra-hegemônicas”. Ela diz respeito a

“conceitos, filosofias e práticas desenvolvidos pelos grupos sociais dominantes para reproduzir a dominação moderna de que os grupos sociais oprimidos se apropriam, resignificando-os, refutando-os, subvertendo-os, transformando-os criativa e seletivamente de modo a convertê-los em instrumentos de luta contra a dominação” (Ibidem, 2019, pp. 56-57).

Boaventura de Sousa Santos traz como exemplo dessa apropriação por parte dos oprimidos o direito, os direitos humanos, a democracia e a Constituição. Ao fazê-lo, nos empresta o seguinte raciocínio: por mais que existam (e existem) leis e formas de proteção, por exemplo, às manifestações culturais dos povos negros (e indígenas, acrescento), isso não implica na mudança de cenário de exclusão e violência destinada a essas comunidades.

Não obstante, é preciso conhecer esses mecanismos existentes, de modo a transformá-los de acordo com as necessidades e urgências desses grupos marginalizados e silenciados. Usar tais saberes como meio efetivo de fato a superação de iniquidades, tais como a que assistimos recentemente no que tange ao julgamento no

Supremo Tribunal Federal para distinção entre pessoas usuárias e traficantes de maconha. É flagrante na lei distinções que, dentre elas, leva à criminalização de pessoas negras de forma mais “fácil” e sistemática se comparada à pessoa branca.

Logo, existe uma lei que precisa ser transformada, posto que encarcera em massa uma parcela de excluídos no Estado brasileiro e, por outro lado, custa a atribuir a mesma pena à pessoa de pele branca que exerce a mesma prática ou conduta. E para que possamos transformá-la, precisamos nos apropriar de seu conteúdo, de sua existência como luta contra a persistência da opressão, agora instituída e legalizada, o que lhe atribui ares republicanos, mas que em cujo bojo o que de fato reside é a manutenção da mentalidade colonial e escravocrata.

Este mesmo preceito advogado por Boaventura é perceptível na Pedagogia Histórico-Crítica. Afirmo isso, pois Dermeval Saviani nos apresenta a importância dos conteúdos escolares (hoje denominados nos documentos oficiais – a partir da Base Nacional Comum Curricular – como “objetos de conhecimento”) assumir os saberes historicamente desenvolvidos pela humanidade de maneira a possibilitar a superação das desigualdades:

“Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa...o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação... o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2018, p.45).

Dermeval Saviani, ainda que não expressamente de forma idêntica, defende o mesmo caráter emancipatório da luta conforme Paulo Freire a entende. Tanto Paulo Freire quanto Dermeval Saviani veem – cada um ao seu modo – o conhecimento e a autoconscientização dos indivíduos oprimidos (“camadas populares” nos dizeres savianistas) como ferramentas contra-hegemônicas. Ou seja, veem os saberes historicamente constituídos ao largo da história da humanidade – e aqui destacamos que

Freire expande tais saberes para os conhecimentos estritamente populares também – como a emergência (cunhando a nomenclatura atribuída por Boaventura de Sousa Santos à sociologia que nos apresenta) de novas formas de anunciar/compreender o mundo e as relações sociais com vistas à equidade em sua plenitude. Segundo a perspectiva savianista, ao compreender o processo educativo escolar sob a lógica da apropriação dos saberes acumulados historicamente, de maneira a não sermos assimilados por eles, mas sim, de dominá-los e nos valermos deles para promover a luta social, estaremos – como classe anti-hegemônica – curvando a vara, “no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade” (Idem, 2018, p.46).

2.3 - A ecologia de saberes e a tradução intercultural como práxis descolonial: o espaço universitário “convertido” em território *também* indígena

A Modernidade, projeto de construção de uma sociedade pautada na monocultura que, por sua vez, tem na concepção europeia de humanidade a sedimentação deste ideal, promoveu a existência de abissalidades que ainda regem a mentalidade contemporânea. Tal mentalidade se naturalizou a ponto de reconhecermos essa visão de mundo como intrínseca à nossa existência.

Isso fica evidente quando observamos nosso entendimento do que é saber (verdadeiro), do que é ciência, por extensão, do que é pesquisar. Na tradição acadêmica é impensável (ousa assim adjetivar) o pesquisador inserir-se, de fato, no contexto do objeto pesquisado. Ainda que este objeto não seja essencial ou totalmente próprio de estudos que têm as Ciências da Natureza como meio específico de analisá-lo para atribuir as explicações necessárias aos problemas de investigação que impõem ao/à pesquisador/pesquisadora, a lógica da impessoalidade prevalece ao largo de nossa história metodológica de investigação. A própria palavra “objeto” é exemplo disso. Nesta

minha pesquisa, a qual não assume para si este entendimento de desenvolver os estudos, porquanto não tem o CEAI e seus integrantes como objeto, e sim, como sujeitos, a impessoalidade não encontra espaço para promover as reflexões pretendidas. Tampouco me valho da universalização dos saberes. Pelo contrário: busco a ecologia dos saberes, na qual, paradoxalmente, parte (e admito) de um universal de lógica pluriversal: as epistemologias do sul.

Talvez isso corresponda à expressão da outra Modernidade a que a sociologia das emergências, em sua faceta denominada “ruínas-sementes”, se refira e, principalmente, busque erigir na história da humanidade. Uma Modernidade cujo universal tenha outra matriz e que não suscite a monocultura; em que a multiculturalidade seja, primeiramente, reconhecida e que disso derive a interculturalidade necessária para a superação do “imperialismo cultural” a nós imposto por meios das mais variadas formas de violência pelo Norte global – em que pese, (e acedo sobre isso) as contribuições que os saberes do Norte trouxe ao Sul, os quais não devem ser desconsiderados. Não obstante, a questão não é esta, porquanto as epistemologias do Sul não pregam outro tipo de epistemicídio. Sua luta é para que vozes silenciadas sejam ouvidas e igualmente aceitas.

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, assim define a ecologia de saberes:

“Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Este implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. En el período de transición em que estamos entrando, en el cual las versiones abismales de totalidad y unidad de conocimiento todavía resisten, probablemente necesitemos un requisito epistemológico general residual para avanzar: una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general” (BOAVENTURA, 2010, p. 50)¹⁰.

10 Como uma ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal se refere à ideia de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos para além do conhecimento científico. Este implica em renunciar a qualquer epistemologia geral. No mundo, não apenas há muitas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e espírito, senão também muitos e bastante diversos conceitos do que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição em que estamos ingressando, no qual as versões abissais de totalidade e unidade de conhecimentos ainda resistem, provavelmente, necessitemos de um requisito epistemológico geral residual, para avançar: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma

É importante destacar que as epistemologias do sul, a partir da concepção de ecologia dos saberes, não defende a tese de que tudo é saber, pois isso equivaleria à nulidade do saber, uma vez que, se tudo é conhecimento, logo, nada é conhecimento. O que ela defende é que há outras formas de desenvolvimento dos saberes e outras formas de saberes, por equivalência, para além dos saberes acadêmicos, bem como para além do Norte global. Este é o universal das epistemologias do sul para o qual chamei a atenção anteriormente: um universal que seja indispensavelmente pluriversal. Por conseguinte: “la ecología de saberes es básicamente una contraepistemología” (Idem, 2010, p. 51).

Sendo uma *contraepistemologia*, é preciso nos lembrarmos a que ela (a ecologia de saberes) se interpõe como tal. E a resposta é: aos dogmas nefastos que faziam parte do ideal de Modernidade travestidos de humanismo e que eram respaldados por máximas cristãs – como vimos no capítulo primeiro da pesquisa – que se tornaram valores impregnados na sociedade. Assim, Aimé Césaire as define:

“[...] Os caluniadores chegaram mais tarde, e o grande responsável neste âmbito é o pedantismo cristão por haver elaborado equações desonestas: cristianismo = civilização; paganismo = selvagerismo, das quais só poderiam resultar consequências colonialistas e racistas abomináveis, cujas vítimas deveriam ser os índios, os amarelos, os negros” (CÉSAIRE, 2010, p. 18).

E conclui o raciocínio:

“Resolvido isto, admito que é bom por (sic) em contato civilizações diferentes entre si; que unir mundos diferentes é excelente; que uma civilização, qualquer que seja seu gênio íntimo, murcha ao dobrar-se sobre si mesma; que o intercâmbio é o oxigênio, e que a grande sorte da Europa é haver sido um cruzamento de caminhos; e que haver sido o lugar geométrico de todas as ideias, o receptáculo de todas as filosofias, o lugar de acolhida de todos os sentimentos, fez dela o melhor redistribuidor de energia.

Porém, então, formulo a seguinte pergunta: O que se pôs em contato foi verdadeiramente a colonização europeia? Ou, se preferir: dentre todas as formas para estabelecer contato, era essa a melhor?

Eu respondo: não.

E digo que a distância da colonização à civilização é infinita,

que de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, não se podia resgatar um só valor humano” (Idem, 2010, pp. 18-19).

O poeta e ensaísta, além de ex-presidente do Conselho Regional da Martinica, nos traz importantes reflexões no que tange à colonização e à ecologia de saberes. Das palavras de Aimé Césaire extraio que, se de fato tivéssemos tido um contato intercultural – e não a supressão da cultura indígena e depois negra na Península Ibérica –, a Modernidade poderia ter se constituído como uma verdadeira ecologia de saberes; e, portanto, não seria preciso propô-la, tal qual Boaventura, como uma alternativa de revolução histórica neste contexto.

Esta supressão é fruto de uma das facetas da violência, a qual – parafraseando Paulo Freire – equivale uma distorção da vocação humana: a humanização. A desumanização imposta pela invasão dos europeus levou os povos originários à condição de oprimidos, de sub-humanos. Não obstante, isso lhes fora imposto historicamente, ou seja, não corresponde à sua vocação, bem como também não corresponde à vocação do opressor, porquanto não é inerente ao humano a desumanização (FREIRE, 2022). Nesse sentido, a luta é antes de qualquer coisa a busca pelo conserto dessa anomalia que se põe em meio àquilo que é próprio às pessoas: a humanização. Por conseguinte, ela (a humanização) é uma conquista dos indivíduos que só se realiza em comunhão/coletivamente. Isto é: com a concretização do “ser mais” em contraposição (ou em superação) ao “ser menos”.

Sob esse viés, afirmo que a colonização, cenário em que se assentaram os preceitos da Modernidade, o opressor e o oprimido foram igualmente anulados em sua humanidade, ainda que apenas corpos e mentes indígenas e negros denunciem a violência praticada, porque é neles que as marcas se apresentam de fato. Permanecendo à esteira do entendimento de Aimé Césaire sobre a colonização:

“Haveria que se estudar, em primeiro lugar, como a colonização trabalha para descivilizar o colonizador, para embrutecê-lo no sentido literal da palavra, para degradá-lo, para despertar seus recônditos instintos em prol da cobiça, da violência, do ódio racial, do relativismo moral [...]” (Ibidem, 2010, p.19).

Nota-se nas palavras do poeta convergência com o pensamento de Paulo Freire

em relação ao conceito binário “opressor/oprimido”. De fato a colonização nos traz o contato desigual entre pessoas de modo a nos revelar, inclusive, a opressão praticada por outros indivíduos igualmente oprimidos em suas terras de origem. E com essa situação, o embrutecimento a que Aimé Césaire se dirige em seu texto se revela mais do que evidente. Ou seja: aqueles que eram oprimidos no Norte, acabam por serem opressores (mesmo que a mando de outrem, os seus opressores) no Sul e isso resulta na manutenção da mentalidade colonial ainda em dias presentes sob a lógica da colonialidade. Paulo Freire chama-nos a atenção para a existência do opressor em cada oprimido e os desafios que isso impõe à humanização:

“[...] O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que (SIC) se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora...A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização” (FREIRE, 2022, p. 43).

Paulo Freire está apontando para a chave que pode abrir caminho à superação desta dicotomia ao deixar subentendido neste trecho que os oprimidos, que hospedam em si os opressores, ao libertarem-se a si mesmos, também libertarão os próprios opressores, ou seja, haverá a superação da desumanização que se projetou ao longo das vidas entre esses indivíduos.

Nas palavras do educador, assim como observamos em capítulo anterior no qual trouxemos Milton Santos, reside também a ideia de que compete aos povos periféricos ou periferizados pela práxis eurocêntrica ressignificar o contato humano em toda sua plenitude e com a natureza (meio ambiente).

A partir disso, pensar a ecologia de saberes como movimento contraepistêmico é de fato plausível, penso. Promover o diálogo entre saberes outros e ampliar o escopo daquilo que denominamos conhecimento é urgente, porquanto ao rompermos com o silenciamento de corpos e mentes sulistas do globo, estaremos libertando a humanidade de sua desumanização imposta pelo opressor e da qual todos somos, em alguma medida, vítimas. Este silenciamento enfraquece nossa cultura, nossa ciência, nossas

artes entre outros:

“O silêncio é o resultado do silenciamento: a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram. Por isso, quando queremos tentar um novo discurso ou teoria intercultural, enfrentamos um problema: há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois da opressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis. E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento” (SANTOS, 2007, p.55).

Boaventura de Sousa Santos, neste trecho, recupera as ideias de Aimé Césaire, assim como as afirmações de Paulo Freire acerca de sua pedagogia do oprimido: o contato intercultural mediado pela colonização foi nocivo à humanidade, promovendo o silenciamento dos povos invadidos; e a libertação do oprimido não pode ter o opressor/invasor como precursor desse processo, pois disso resultaria a manutenção da opressão, do silenciamento, por conseguinte.

Além disso, há outra possibilidade a ser considerada neste contexto: a de que, quase sempre, (ou sempre) esse compadecimento do opressor com as causas do oprimido resultar em atitude “piegas”, conforme Paulo Freire denomina a postura daquele frente às lutas do povo oprimido, uma vez que o opressor se comporta como alguém que se “comove” com a luta e assume papel de “doador” dos direitos a que os oprimidos almejam. Porém, sem jamais, de fato, participar da luta, isto é, sem jamais se colocar no mesmo contexto dos oprimidos.

Partindo desse pressuposto, a verdadeira ecologia de saberes – numa perspectiva acadêmica/universitária – não está em apenas abrir um espaço de fala para os povos indígenas (e outros grupos oprimidos), está em ouvi-los e aceitar seus conhecimentos como igualmente válidos como tal. Deve-se admitir, portanto, que “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o individualiza” (SANTOS, 2007, p.54).

Com efeito, é preciso superar a universidade como está posta, uma vez que seu currículo e a forma como trata os povos indígenas reforça as abissalidades erigidas pela lógica eurocêntrica. Não são suficientes tão somente políticas públicas de acesso ao espaço universitário. É preciso mais que isso; faz-se indispensável garantir a permanência dos povos originários e isso significa reconhecer sua existência e suas contribuições para o desenvolvimento das ciências nesses locais. Logo, sem rompermos condutas que buscam levar os estudantes indígenas tão somente à assimilação das concepções de mundo advindas do Norte global ao invés de ouvi-los, enxergá-los, lê-los e compreendê-los, os espaços universitários continuarão a ser território colonizador. Nesse sentido, a ecologia de saberes e a tradução intercultural podem contribuir à superação dessa mentalidade colonial, já que:

“são ferramentas que convertem a diversidade de saberes tornada visível pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências num recurso capacitador que, ao possibilitar uma inteligibilidade ampliada de contextos de opressão e resistência, permitem articulações mais abrangentes e mais profundas entre lutas que reúnem as várias dimensões ou tipos de dominação de modos diferentes” (SANTOS, 2019, p. 59).

Das palavras de Boaventura de Sousa Santos fica evidente que a ecologia de saberes, isto é, saberes em diálogo, temos a possibilidade de ampliar os conhecimentos humanos e romper com o silêncio desumanizador que não é vocação histórica, mas sim, imposição igualmente histórica que corrompe tal vocação. Tomada assim, a ecologia de saberes e a tradução intercultural são práxis que visam à transformação da realidade. Nas palavras de Paulo Freire, ainda que ele não empregasse o termo “ecologia de saberes”, mas sim, “círculo de cultura”, podemos notar a consciência de que é urgente superar um dos traços da dominação imposta pela mentalidade colonial:

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra ao demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu...

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2022, p.108-109; Grifos do autor).

O diálogo pressupõe o ouvir e o falar, o ler e o escrever; portanto, o diálogo constitui-se como troca e não como a supressão do outro; de sua voz, de seu saber. Ocorre que historicamente apenas se considerou válido o falar, o pensar, o saber oriundos do Norte global, cabendo exclusivamente ao Sul ouvir, assimilar e reproduzir.

Porém, o verdadeiro diálogo pressupõe contato e não dominação; liberdade de pensar e não a imposição sobre o pensamento. A ecologia de saberes e a tradução intercultural têm a consciência de sua função ética, porém, isso não significa ser uma práxis de fácil existência. Nem sempre as polifonias que constituem as lutas contra a opressão se contactam de modo harmonioso (SANTOS, 2019). Pelo contrário, diversos ruídos acontecem nos espaços de lutas – e elas são, muitas vezes, distintas entre si – contra o sistema hegemônico dialogam, mas

“Na medida em que permite a articulação de diferentes movimentos sociais e de diferentes lutas, a tradução intercultural contribui para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador, promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A tradução intercultural não é um exercício intelectual separado das lutas sociais, motivado por um impulso cosmopolita qualquer. É antes uma ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos... Muito do trabalho de tradução intercultural ocorre em reuniões ou sessões de atividade militante, de capacitação, de formação, de educação popular, levado a cabo através das intervenções dos participantes, sem protagonismos especiais” (Idem, 2019, p. 59-60).

O caráter dialógico e dialético da tradução intercultural, que conforme vimos é uma das etapas das ecologias de saberes, assim como no “círculo de cultura” freireano é nevrálgico no processo de transformação da realidade. Isso porque é uma atividade

“interpolítica”, como Boaventura de Sousa Santos define a tradução intercultural em meio à ecologia dos saberes. Sendo uma ação eminentemente política, a tradução intercultural é práxis que visa “aprendizagens recíprocas entre grupos sociais oprimidos que, em diversas regiões e tempos históricos, resistem e lutam contra diferentes formas de dominação de que são vítimas” (Ibidem, 2019, p. 295).

É importante frisar que existem dois tipos de tradução intercultural: **a difusa e a didática**. Aquela (a difusa) é marcada, “grosso modo”, pela informalidade do processo dialógico e não apresenta um autor do conhecimento por assim dizer. Compreende a coletividade marcada pela fluidez dos saberes em desenvolvimento, ou seja, não segue um percurso discursivo linear e a oralidade é a linguagem em si (única) que caracteriza tal momento. Esta (a didática), por sua vez, diz respeito tanto ao trabalho (formal) de comunicação verbal oral, quanto verbal escrito. Assim como o coletivo e o individual, conquanto este individual não possa ser confundido com individualismo. Corresponde a um individual enquanto autoria discursiva que representa toda uma coletividade que a constitui. Logo, são individualidades as quais falam ou escrevem (trabalhos) em nome de coletivos, organizações comunitárias e afins que levam à luta a práxis transformadora a que Paulo Freire, por exemplo, se refere.

No CEAI, do qual faço parte, posso observar claramente a *tradução intercultural didática*. Os encontros – ainda que pós pandemia tenham se mostrado cada vez menos recorrentes, o que é um problema para que o Coletivo se mantenha firme na luta – são marcados também pela presença de lideranças indígenas em diversos lugares do nosso Brasil que nos levam a conhecer nuances distintas da luta contra-hegemônica a um sistema racista, patriarcal e capitalista.

As falas vão desde a recuperação da memória linguística dos povos, até movimentos que tentam combater o alcoolismo nas comunidades indígenas. Também temos a presença de indígenas em contexto urbano e a luta contra o preconceito advindo do esteriótipo, porquanto indígenas que não mais vivem em comunidades, em diversas situações são postos à condição de não-indígenas, mas isso não significa dizer que são vistos como “brancos”. Ou seja, são desterritorializados por completo; ficam em um entre-lugar que mais se parece com lugar-nenhum.

Tal questão não se mostra um problema no CEAI, pois os indígenas em contexto

urbano têm o mesmo valor daqueles que pertencem (vivem) às comunidades, embora suponha que nem sempre, em outros territórios, esta relação se dê de maneira natural. Levanto tal hipótese – muito provável – porque em pesquisa realizada por Souza (2016) junto à etnia kisêdjê, a autora nos relata que os pesquisadores indígenas sofrem resistência por parte dos anciãos quando esses estudiosos buscam os conhecimentos fora de um contexto visto como o tradicional à luz desses povos.

“Essas interações não têm sido sempre fáceis. Embora a associação tente adaptar o trabalho a expectativas tradicionais – emparelhando quando possível avós e netos para a tarefa – os velhos sentem-se desconfortáveis com o aparato técnico e, sobretudo, com a 'artificialidade' da situação: 'por que razão você quer aprender isso?'. Os pesquisadores, de seu lado, não se sentem mais confortáveis: colocar questões diretamente requer uma intimidade que nem todos têm com o entrevistado que lhes coube” (Idem, 2016, pp.2014-15).

Partindo do excerto acima, é possível notarmos ao menos dois pontos relevantes: o conceito de saber para os povos originários, aqui exemplificado pelo povo Kisêdjê, o qual não é equivalente ao homem branco, porquanto o saber não é tão somente curiosidade ou uma prática utilitarista e impessoal por assim dizer. Bem como o fato de que o conhecimento, algo com ares de “sagrado”, é passado numa relação de cumplicidade e com significado vital a quem está aprendendo. Corresponde a um momento de confiança recíproca que só uma relação muito próxima pode permitir.

No CEAI, ainda em seus primeiros passos como um Coletivo constituído, os indígenas pesquisadores que o integravam à época também vivenciaram momentos de tradução intercultural com outros povos não kaingang, nos quais temos um dos porquês da resistência dos demais parentes, como eles costumam chamar uns aos outros, aos indígenas pesquisadores e seus acompanhantes às terras:

“Foi a primeira vez que levantamos material audiovisual, o que não tínhamos conseguido até então. Isso tem que ser muito bem acordado com a comunidade. Não é difícil imaginar por que existe receio quanto a isso. Muitas pessoas já foram exploradas, no sentido de as pessoas irem lá, coletarem dados e não cogitarem um retorno e nunca mais voltarem” (ANASTACIO e FRAGA, 2018, p. 71).

Este extrativismo de saberes levam os povos originários a uma espécie revitimização do período colonial. Porém, agora, levam suas memórias as transformando em slogans, o que Paulo Freire chama de paternalismo quanto à postura da classe hegemônica frente aos oprimidos (FREIRE, 2022).

Feita esta importante ressalva, devemos compreender que aquilo que se define como conhecimento difere-se do entendimento ocidental/eurocêntrico, uma vez que a ação de conhecer, na maioria das bases filosóficas respeitáveis, pressupõe a impessoalidade no contexto em que se forjam os conhecimentos, assim como perceber no ato de conhecer um certo valor utilitário, ou seja, algo mais próximo àquilo que denominamos pragmatismo do que propriamente à compreensão da própria história, da própria vida.

Não obstante, sei que há no mundo ocidental filosofias que buscam romper com esta tradição do conhecimento, mesmo que oriundas desse território existencial; por exemplo, o Materialismo-Histórico e Dialético. Porém, não é possível dizer que essa teoria equivale à visão de conhecimento inerente aos povos originários, pois eles compreendem o saber para além de luta de classes, e mais, seus saberes são forjados fora da matriz eurocêntrica. Conhecer é para os povos indígenas uma ação no espaço e no tempo:

“Conhecer um lugar é assim conhecer sua história e seu potencial – o que e quem fez dele um ponto de referência significativo para ações e experiências futuras – e para isso é preciso ou lembrar as histórias, ou ser capaz de ver o invisível e ouvir o inaudível. Duas habilidades complementares, mas não perfeitamente congruentes, que requerem talentos heterogêneos” (Ibidem, 2016, p. 201).

Complemento as ideias acima com a definição dada por Boaventura de Sousa Santos, a qual julgo ser bastante assertiva com relação ao conceito de conhecimento não eurocêntrico:

“O conhecimento não é possível sem a experiência, e a experiência é inconcebível sem os sentidos e os sentimentos que acordam em nós. É que através da experiência que nos abrimos ao mundo, uma 'abertura' que é concedida apenas pelos sentidos. Se os sentidos são essenciais para se conhecer, é difícil perceber por que razões as

epistemologias do Norte lhes deram tão pouca atenção.

Levar a sério que o conhecimento é corporizado requer ter consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou mesmo até um sexto, resultante das muitas combinações possíveis entre eles. Nas epistemologias do Norte, está fora de questão valorizar os sentidos como fonte de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 237).

Dessarte, a ação de conhecer algo é carregada de sentido pessoal (integralmente), e não tecnicista ou tão somente contemplativo. “Pois a arte de conhecer os rios e a floresta reside em comportar-se apropriadamente em (relação a) determinados *lugares*” (Ibidem, 2016, p.201; grifo da autora). O advérbio “apropriadamente” merece atenção, porquanto para os povos indígenas, os lugares são compostos por seres humanos e não humanos, vivos e encantados e todos eles constituem a “categoria conhecimento”. Por conseguinte, no CEAI temos o conhecimento posto em uma perspectiva que foge a que tradicionalmente nos foi apresentada pelo Norte global, porque os povos indígenas que fundaram o Coletivo não adotam a concepção universal e utilitária (*genérica, por assim dizer, uma vez que se destina a todo e qualquer indivíduo sem enxergá-lo como único*) do que é conhecimento.

No CEAI, o conhecimento é, como já afirmei, um exercício de memória, de ancestralidade, de contato com o material e o imaterial que também ocupa os espaços. Conhecer significa valorizar a história dos povos originários e sua luta. O passado não é visto como algo superado (pelo contrário!), mas como o sentido de um presente em busca de outro futuro¹¹ o qual seja capaz de recuperar (ou ressignificar a própria história) o que eram as vidas dos povos antes da invasão. Isso não como anacronismo; mas como superação das violências. Ou seja, trata-se de um práxis cuja lógica que a rege é descolonizar a própria história.

11 Aqui é importante fazer importante ponderação. Segundo Daniel Munduruku, deve-se ter em mente que na educação indígena: *“Homens e mulheres indígenas são educados para viverem tão somente o momento atual, e as crianças nunca são empurradas para ‘ser alguém quando crescerem’ (sic), porque sabem que o futuro é um tempo que não existe. Vivem, assim, cada fase de suas vidas motivadas pela urgência do cotidiano, não aprendendo a poupar ou acumular para o dia seguinte. Seu sistema educativo é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e acada nova fase da vida...revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo”* (MUNDURUKU, 2012, p.67). Interpreto Munduruku neste contexto da seguinte forma: embora se viva o presente sem que o futuro lhe seja uma preocupação, porquanto a concepção de futuro que o Ocidente nos impôs é taxativa em termos de acúmulo material, em principal, os povos indígenas, ao retomarem sua cultura e romperem com a lógica eurocêntrica, cada vez mais fomentam um futuro de existência oriundo da reexistência vivida no presente. Isso porque não teremos, ainda, somente uma voz a escrever a história da humanidade.

À esteira disso, recorro novamente à Boaventura de Sousa Santos, a fim de esclarecer um pouco mais que escrevi no parágrafo supracitado:

“O passado das gerações inaugurais é o passado dos 'condenados da terra' inconformistas, aqueles para quem a luta continua e para os quais ainda existem possibilidades reais ou imaginárias de resistência. É um passado-presente.

A descolonização da história é uma intervenção intelectual que confronta os diferentes modos de dominação moderna, à medida que estes têm reconfigurado a escrita hegemônica da história moderna...A descolonização da história é, assim, uma metonímia (pars pro toto): visa desafiar as formas como muitos modos diferentes de dominação moderna moldaram a escrita da história” (SANTOS, 2022, p. 75; Grifo meu).

Destaco a passagem em negrito, porquanto é importante compreender que, embora o conhecimento dos povos indígenas não abra mão dos sentidos vitais como forma de entender o mundo, isso não significa dizer que seja desprovido de ação intelectual. Entretanto, esta intelectualidade está voltada ao entendimento da própria história de seu povo, ao resgate daquilo que foi silenciado e, portanto, não se trata de um conhecer distante de seu cotidiano.

Joel Anastacio, indígena pesquisador e um dos fundadores do CEAI, demonstra a relevância desse conhecimento intelectual com vistas à descolonização da história, em especial nos territórios indígenas em que se encontram as comunidades de que são membros:

“Além da apresentação desses trabalhos acadêmicos, temos ideia de elaborar mais material que possa ser levado para as comunidades indígenas, que hoje são carentes de materiais didáticos sobre a própria história indígena, em um formato mais didático. Os professores precisam desses materiais. Além desses trabalhos de iniciação científica e extensão, que contribuem para a nossa formação e futuramente vão contribuir para a comunidade, vamos tentar fazer parceria para tentar levar material para a comunidade” (ANASTACIO e FRAGA, 2018, p.72).

As palavras do pesquisador Joel Anastácio nos permite novamente confirmar que o CEAI promove a tradução intercultural didática, pois se vale da escrita (além da oralidade, porquanto também produzem os indígenas pesquisadores material audiovisual para descolonizarem a história) como forma de fomentar conhecimento na perspectiva das epistemologias do Sul e, com isso, construir voz coletiva transformadora. Ademais,

estando na universidade, demonstram que, conquanto exista racismo em seu interior – fato de que tratarei nesta pesquisa –, a ecologia de saberes não é um idealismo.

O que se depreende das palavras de Joel Anastacio é: primeiro, é possível conciliar saberes de forma horizontal; segundo, com isso, a reexistência é demonstrada, porque o CEAI é resultado da ação de indígenas pesquisadores que negaram nova assimilação, mesmo estando em território dito como não indígena e, com isso, “transformando-o” em **território também indígena**.

As facetas do racismo na universidade, de modo específico na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), – ainda que isso não se limite apenas a esta Instituição de Ensino – podem ser observadas nos dizeres do citado pesquisador indígena:

“Dentro da universidade, encontramos bastante dificuldades, barreiras, que teoricamente não deveríamos encontrar, já que a universidade se declara um lugar 'para todos'. 'Universidade': um universo de pessoas, etnias, de culturas diferentes e todos deveriam ser respeitados. Mas percebo que, quando se trata do indígena, quando eu me identifico como indígena, já me olham com outro olhar. Então realmente sentimos o preconceito das pessoas¹². Quando se trata de indígena, é comum ouvirmos coisas do tipo: 'você é indígena, [mas se] está na universidade, não é mais indígena'. Só que ser indígena vai muito mais além do que isso. Ser indígena é você se identificar como indígena, você ter isso como uma lição de vida para futuramente você passar para os seus filhos. Fomos indígenas, somos indígenas e seremos indígenas, independentemente de você hoje em dia ser advogado, agrônomo, médico, professor. Podemos ser o que for, em termos de profissão, sem deixar de ser indígena. Mas infelizmente encontramos bastante preconceito dentro da universidade. Eu encontrei bastante dificuldade, não só na convivência com alunos, mas com professores também. Muitos acham que o indígena é aquele que deve estar no meio do mato, caçando, pescando, colhendo fruta, pelado, ou seja, indígena para muitos não pode estar em curso nenhum, não pode estar na cidade, não pode estar usando roupa. Tem essas coisas dentro da universidade, que parecem coisas simples, mas para o indígena não é. Isso é uma coisa séria. As 'brincadeiras' dos colegas, professores muitas vezes dão vontade de desistir do curso, muitas vezes levam o acadêmico a voltar para a comunidade. Muitas vezes, as pessoas podem achar que é uma brincadeira, mas para quem sofre isso na pele não é. Isso é sério! Então estamos tentando, aos poucos,

¹² Nas palavras de Joel Anastacio temos a demonstração clara e notória do que Boaventura de Sousa Santos define como exclusão não-abissal e de que já tratei nesta tese. Isto é, uma exclusão que se sofre mesmo estando do lado metropolitano do sistema social, histórico e cultural.

introduzir essa discussão nas escolas” (Idem, 2018, pp. 72-73).

Ailton krenak assim define o nosso tempo: “é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência...O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida” (KRENAK, 2020, p. 26-27). Se aparentemente esta passagem em nada tem a ver com as palavras de Anastacio, eu afirmo que tem sim relação clara. Corresponde à desumanização a que os povos indígenas estão submetidos pela lógica da Modernidade imposta à cultura do Sul global.

O apagamento, ou seja, as ausências, é capaz de nos levar a não reconhecer a diversidade humana e a gama de culturas existentes, a fim de que sigamos um universal que nos aparta da natureza, da própria compreensão de tempo, o qual é regido pela lógica do capital, da hiper-especialização que não admite a experiência de vida como saber entre outras facetas que podem ser ditas. Recuperar a memória histórica dos povos indígenas e tentar superar o discurso hegemônico ou pelo menos enfrentá-lo. E os povos indígenas buscam fazê-lo, seja por meio dos saberes intelectuais que os constituem, seja pelo saber sinestésico que igualmente lhes dão forma e existência humana.

Com isso, a universidade como território também indígena é importante para o rompimento de matrizes que visam a expropriar os povos originários de sua vocação humana (parafrazeando Paulo Freire, 2022, quando ele deixa claro que a vocação dos homens/pessoas é ser humano e que a sub-humanidade é uma anomalia histórica imposta pelos dominadores à vocação). Isso, por conseguinte, a história das ausências, segundo Boaventura de Sousa Santos se dá por meio de quatro ações coloniais:

“A história das ausências. A desidentificação é conseguida ao identificarmos os procedimentos básicos utilizados pelos vencedores para retratar os derrotados como merecedores da derrota. Eu identifico quatro procedimentos básicos...O primeiro princípio gera um epistemicídio massivo (uma destruição massiva de conhecimentos); o segundo, um kairosicídio (uma destruição do tempo qualitativo, pleno de oportunidades); o terceiro, ontocídio (anulação do ser como poder de existir); e o quarto, o que denomino timeicídio (do grego timé, “honra”), a desonra tanto dos indivíduos como das comunidades. Apenas por meio de histórias contrapostas sobre as experiências vividas através das lutas é possível identificar essas ausências” (SANTOS, 2022, p. 82; Grifos do autor).

Observo que essas formas de dominação se mostram presentes também na longa fala de Joel Anastacio, a qual trouxemos anteriormente. Destaco, em especial, dentre elas o “ontocídio”. Ao denunciar o racismo que os indígenas sofrem, Anastacio nos explicita como isso se dá nos interiores da UEPG. Como vimos, busca-se a assimilação dos estudantes indígenas por meio de estereotipação, a qual quando não reafirmada pelo imaginário coletivo, atribui ao indígena universitário o correspondente à falsa identidade. Em certa medida, é possível dizer que a partir disso temos – além do epistemicídio e linguicídio (um dos fatores de subalternização dos povos originários) – o timecídio como consequência do ontocídio no contexto em que ele, Joel Anastacio, nos apresenta.

Para deslegitimar uma identidade, é preciso desonrá-la, diminuí-la. Se no momento histórico em que o princípio da invasão isso se deu por meio da anomalia histórica a que Freire se refere quando sub-humanizamos o outro, atualmente isso dá quando negamos aos povos indígenas o direito de se identificarem como tal. O que gera um paradoxo no cenário histórico, uma vez que negamos etnicidade porque o povo indígena no espaço da UEPG não nos remete ao estereótipo criado pelo colonizador. Ou seja, porque o estudante indígena está vestido e na universidade. Oras, mas era exatamente isso que perseguiam os invasores: tornar os indígenas sua imagem e semelhança? Não obstante, os indígenas não apenas estão na universidade. Eles estão descolonizando esses espaços, pelo menos a maioria desses/as pesquisadores/as. Talvez aí resida a tentativa em desonrar a práxis em curso, assim como desonraram no passado perante a resistência armada, por assim dizer, desses povos frente ao invasor europeu.

Dessa desumanização temos a legitimação de “um epistemicídio incomensurável: a destruição sistemática das cosmovisões, das filosofias e dos conhecimentos não ocidentais valorizados pelas populações colonizadas. O epistemicídio vai de mãos dadas com o genocídio e o linguicídio” (SANTOS, 2022, p. 83).

Boaventura de Sousa Santos nos põe a pensar sobre algo importante: as ações dos invasores e a mentalidade imposta ao longo da história em decorrência disso não são dicotômicas. Com isso, o apagamento dos saberes, que é também um apagamento da existência física dos povos indígenas, não pode ser desvinculado da língua própria de cada povo indígena. Tal fato leva à própria existência do CEAI. Sua criação é decorrente da necessidade primeira de resgate da memória linguística¹³ dos estudantes kaingang

¹³ Aprofundarei tal resgate da língua como práxis descolonial no capítulo seguinte, no qual trataremos das produções acadêmicas no CEAI, com destaque à *Coleção Retomadas*. Ademais, destaco que também

que frequentavam a UEPG em 2018:

*“[...] Realmente, a iniciativa do coletivo veio dessa necessidade que nós, acadêmicos indígenas, tínhamos a princípio de criar alguma coisa que desse mais visibilidade não só a um, ou dois acadêmicos, mas a todos da comunidade indígena aqui da universidade. Desde o momento em que entrei na universidade, sempre tive vontade de criar, de fazer algo mais, além de frequentar o meu curso na universidade. ...Conheci a professora Letícia quando ela participava da CUIA, era integrante da comissão. Neste momento, percebemos que poderíamos fazer outras atividades, como pesquisa e extensão, juntamente com ela. Mas o sistema da CUIA é um outro sistema de administração, tem outros objetivos. Nós sentamos e pensamos que poderíamos ofertar esse curso... a princípio para os acadêmicos indígenas, já que estão fora da comunidade e deixam de ter contato direto com a língua. Pensamos que o curso poderia possibilitar esse contato, de modo que a língua não se perderia. Parece uma coisa simples, mas não é. **A linguagem indígena é a nossa identidade...** A partir daí, à medida que o curso foi se desenvolvendo e fomos conversando, não só vimos que a ideia deu certo, mas que era necessário criar algo mais. Não devíamos ficar somente nesse curso e parar por aí. Então tivemos a ideia de criar o coletivo, do qual são integrantes acadêmicos indígenas, acadêmicos não indígenas, professores, graduandos, mestrandos. É importante que todos vejam que não somos somente dois acadêmicos e a professora” (ANASTACIO e FRAGA, 2018, pp. 68-69; Grifo meu).*

Nas figuras dos pesquisadores Joel e Renato¹⁴, surge o CEAI, Coletivo que tem como intenção romper/lutar com/contra o racismo derivado da mentalidade colonial que também se mostra na UEPG e que tem na linguagem indígena a retomada desta consciência étnica. É importante frisar que diversas línguas indígenas foram solapadas ao longo do tempo. Muitas dessas perdas de memórias linguísticas advêm do fato de que ao indígena foi imposta a negação de sua identidade como forma de sobrevivência diante de perseguições.

A identidade é de suma importância para todo e qualquer povo; no caso dos povos

trarei aspectos relativos ao que se constitui como a origem do Coletivo, ainda no ano de 2011. No capítulo 3, esse movimento está por mim intitulado como “A história por trás da história...”, porquanto, oficialmente, o CEAI surge em 2017, porém, há toda uma trajetória anterior que resulta em sua criação.

14 Joel era estudante de Agronomia e o Renato, em entrevista à professora Letícia Fraga a mim concedida, estudante de Odontologia. Logo, não eram vinculados ao Departamento de Letras de UEPG. Não obstante, o Joel conheceu a professora Letícia Fraga na CUIA, Comissão responsável por promover a inserção dos estudantes indígenas no espaço universitário, prestar a eles assistência nessa fase de adaptação, bem como receber suas reivindicações. A docente era uma das responsáveis (senão a responsável) pela Comissão à época.

originários não é diferente. Daniel Munduruku afirma que:

“A ‘descoberta’ da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo índio acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos. Ou seja, tomam consciência de que são pessoas e povos com direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos” (MUNDURUKU, 2012, p. 48; grifo do autor).

O conceito “pan-indígena”¹⁵ corresponde à práxis cuja origem está na união entre os povos indígenas que se organizam para lutar. Assim, a voz indígena será verbalizada por eles mesmos, ou seja, por líderes organizados, fato esse que retoma, dentre outras possibilidades neste cenário político, algo que já expressei aqui a partir da definição de tradução didática, conforme Boaventura de Sousa Santos a compreende: individual não traz como sinônimo individualismo.

Dessarte, a língua é uma das facetas de tal “descoberta” pan-indígena. Os estudantes indígenas Joel e Renato, criadores do CEAI, viram nessa atitude de resgatar os conhecimentos linguísticos com os indígenas pesquisadores da UEPG uma forma de luta, uma forma de reexistência. E por isso se organizaram politicamente e reivindicaram este espaço num território que também é indígena. O que é isso se não a percepção de que os indígenas são pessoas (e povos) com direitos?

É igualmente importante frisar que Joel e Renato não estão, a partir da existência do CEAI, iniciado com a intenção de romper com o linguicídio, sendo esta a luta proposta, reivindicando apenas para os indígenas, embora o objetivo seja oferecer estudos linguísticos para os indígenas que habitam este território da UEPG. Ao fazê-lo, ambos promovem a ecologia de saberes, uma das facetas das epistemologias do Sul. Isso porque, de acordo com o que já trouxe neste capítulo, o Coletivo não é composto apenas por pesquisadores indígenas e sujeitos indígenas; mas também por não indígenas, por outros pesquisadores, por professores, inclusive da UEPG, como é o caso da professora Letícia Fraga, do curso de Letras da universidade.

O que é perceptível na existência do CEAI, considerando o termo ofertado por

¹⁵ O termo “pan”, cuja origem é grega, significa totalidade, todo. Logo, o conceito “pan-indígena” todo o olhar diverso indígena sobre a realidade. Não equivale à figura do panóptico de Jeremy Bentham (1785) ou de Michel Foucault (1976), porquanto os indígenas, principalmente Daniel Munduruku, o qual cunhou em sua tese (2012) o termo “pan” para “pan-indígena”, não pretendem ser os olhos que tudo veem sem serem vistos, tampouco os serem para promover a opressão. Pelo contrário, trata-se de superação das abissalidades promovidas pelo Norte global a união entre os povos indígenas.

Munduruku, pan-indígena, é que a intervenção à realidade a partir da ideia de Joel e Renato, além de combater o epistemicídio e o linguicídio, também se mostra na luta para combater o “kairosídio”:

“[...] os colonizados eram objetos do Estado colonial – sem direitos nem cidadania – na maioria das situações. Como resultado, foram esmagadas, em diversos contextos, lutas concretas dos colonizados...práticas e ideias de resistência. Disso deduz-se que as ausências foram produzidas cortando-se pela raiz toda oportunidade de transformação social...Essa neutralização sistemática da luta é o que denomino kairosídio..., isto é, a destruição dos momentos oportunos para a resistência... O kairosídio com frequência envolve também um epistemicídio. Nos estados de exceção, eram frequentes os assassinatos de manifestantes e líderes sociais [...]” (SANTOS, 2022, pp. 84-85; grifo do autor).

Devo lembrar que o linguicídio é fomentado por práticas de perseguição de povos indígenas, os quais, para sobreviverem, precisaram renegar sua língua, o que levou a perda de direitos, isto é, uma espécie de desterritorialização cultural por meio do apagamento de sua prática educativa que baseada na transmissão de saberes pela oralidade.

Com isso, temos o kairosídio, que não pode, conforme observamos nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, se desvincular do epistemicídio, porquanto ao romper com os saberes transmitidos pelos povos originários a seus sucessores, anula-se sua história o que desumaniza os indígenas. Isto é, um povo sem memória é um povo sem história e a lógica do invasor europeu ocuparia o lugar como se os indígenas passassem a existir em seu próprio território a partir da chegada do “homem civilizado”, o que evidentemente é uma falácia. Fato esse que nos remete ao ontocídio – termo o qual desenvolverei melhor no capítulo três desta tese.

Assim, quando Joel e Renato propuseram inicialmente promover um curso de língua kaingang na UEPG para estudantes indígenas dessa etnia, mas cuja língua foi suprimida pela do invasor, estavam em busca de resgatar direitos. E quando o CEAI passou a existir enquanto uma organização política – ainda que formalmente seja um curso de extensão vinculado ao Departamento de Letras da UEPG – para resistir à abissalidade imposta ao longo da história, o kairosídio foi enfrentado e a universidade,

não sem que isso trouxesse contragolpes de pessoas racistas que também fazem parte desse espaço, foi ocupada por saberes outros, subalternizados desde a invasão do Brasil.

CAPÍTULO 3

COLETIVO DE ESTUDOS E AÇÕES INDÍGENAS (CEAI): DA RESISTÊNCIA À AFIRMAÇÃO

Apresentação do capítulo: Neste capítulo, buscarei promover a intersecção entre as epistemologias do sul (Descolonialidade) e a produção de conhecimentos acadêmicos indígenas no contexto do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI), Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Ainda sobre as produções acadêmicas, destacarei a Coleção Retomadas, a qual ainda está em movimento, tendo publicações já acessíveis aos leitores e outras ainda por serem disponibilizadas. Para isso, inicialmente, o aprofundarei alguns pontos em sua trajetória histórica e trarei suas produções, as quais visam ao combate das concepções preconceituosas com relação aos povos indígenas no Brasil, bem como as conquistas que este Coletivo já obteve neste propósito. Ele (o Coletivo), que não é constituído exclusivamente por povos indígenas (há estudantes e professores não indígenas), mas que foi criado por eles diante das dificuldades várias que observaram no dia a dia da Universidade, é, como já dito nesta tese, majoritariamente composto pelos estudantes indígenas vinculados à UEPG e por outros indígenas não estudantes universitários.

3.1- A história por trás da história: o surgimento do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI)

Em artigo publicado na Revista Humanidades e Inovação (2017), professora Letícia Fraga, os pesquisadores indígenas Joel Anastácio e Renato Pereira, juntamente a outros autores do citado texto, nos apresentam o que chamo de a história por trás da história: o nascimento do que futuramente seria o CEAI.

Conforme trouxe no capítulo anterior, o CEAI surge (em 2017) – de forma consciente e constituída enquanto Coletivo – como uma práxis contra-hegemônica ao linguicídio que atingira os povos kaingang, assim como outros povos originários (e, por conseguinte, contra o epistemicídio ainda em curso na UEPG, para ser mais específico e de acordo com o contexto em que esta pesquisa se dá). Fato esse que é estrutural e estruturante na sociedade como um todo e que no espaço universitário mostra-se novamente dotado de certa inamovibilidade.

Entretanto, o CEAI começa a ganhar forma (ainda que seus integrantes primeiros não tenham consciência disso – pelo menos presumo que não) em 2011:

“Parte do grupo que propôs o coletivo se conheceu em 2011, no contexto do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Neste ano, o acadêmico indígena Carlos Almir Gojje Goitoto, da etnia Kaingang, dentre outras disciplinas do primeiro ano do curso de letras, cursou a disciplina de 'Introdução aos Estudos da Linguagem' ministrada à época pela professora Letícia Fraga, que tinha uma trajetória de trabalho, desde a época de seu doutorado (finalizado em 2008) que envolvia minorias linguísticas (mais especificamente comunidades de imigrantes). A partir desse primeiro contato, até porque a ementa da disciplina favorecia discussões para as quais Carlos contribuía muitíssimo, não demorou muito tempo para que ambos considerássemos a possibilidade de desenvolver trabalhos, a princípio de pesquisa, que envolvessem comunidades indígenas paranaenses” (ANASTÁCIO, FRAGA, PEREIRA et. al., 2017, p. 277).

O resgate da língua kaingang é a marca do CEAI, porquanto sendo a língua um dos traços culturais de um povo, o Coletivo tem nesse ponto sua luta. Não obstante, devo explicitar que o propósito de se estudar uma língua vai além do pragmatismo de “apenas”

aprendê-la. Nesse cenário, observam-se questões ontológicas suscitadas por essa ação no que tange aos estudantes da UEPG oriundos dos povos kaingang.

Nesse sentido, a *aprendizagem* e o *ensino* de uma língua presume sempre estar em contato com um conjunto de culturas que nos definem. E no que diz respeito aos povos kaingang, isso não é diferente. Porém, devo reiterar que no caso dos povos originários, há uma diferença historicamente essencial: são vítimas do linguicídio imposto pelo invasor, o que torna toda sua atividade nesse sentido um ato político de resistência e de reexistência.

Os trabalhos propostos pelos indígenas envolvidos, com destaque neste momento para o pesquisador Carlos Almir Gojje Goitoto, eram notadamente voltados à produção de materiais didáticos para a promoção da educação indígena, elaborada pelos próprios indígenas em parceria com os não indígenas. Isto é: não seria uma produção culturalmente invasora e extrativista, mas sim, voltada à ecologia de saberes.

“No exercício de definir o(s) tema(s) do primeiro projeto, Carlos sugeriu que seu pai, Sergio Mateus Goitoto, à época acadêmico do curso de Serviço Social da UEPG, se juntasse a nós e então começamos os três a tentar delinear os objetivos de uma proposta mais concreta de projeto que viesse ao encontro das necessidades de comunidades indígenas. Como essas demandas são muitas, definimos que a primeira ação a ser viabilizada teria que ser a ida dos professores Letícia e Álvaro Fonseca à comunidade Kaingang de Mangueirinha, PR, Terra Indígena da qual Carlos e Sergio são oriundos.

Todos concordávamos que era imprescindível conhecer as pessoas da comunidade, a cultura Kaingang para amenizar o risco de propor algo baseado em senso comum ou estereótipos sobre indígenas. E foi em 2011 que estivemos juntos pela primeira vez em Mangueirinha, por cerca de uma semana, em terras Kaingang” (Idem, 2017, p. 277).

No contato com os kaingang deveria ser de respeito a sua existência; logo, o propósito era de ruptura à prática de *alterocídio* (Apud. Farah, 2022), conforme o pensador Achile Mbembe – também responsável pela criação do termo necropolítica – define a desumanização do Outro não europeu e que leva à negação da principal vocação das pessoas, segundo Paulo Freire: a humanidade dos humanos.

Todavia, esse contato em terra kaingang com seus povos também equivale ao movimento de tradução intercultural, o qual já tratei neste trabalho. Com isso, os desafios

são grandes, pois envolvem percepções distintas sobre o mesmo tema, as quais advêm de visões de mundo antagônicas, uma vez que o não indígena – ainda que consciente do valor dos saberes dos povos originários – é fruto do pensamento ocidentalizado e a universidade, espaço onde se formou cientificamente, também o é.

Assim, por mais que houvessem pesquisadores indígenas integrados aos trabalhos de produção de materiais didáticos (**com destaque para os voltados à alfabetização dos estudantes kaingang**) para a educação básica em terra kaingang, a tradução intercultural não foi fácil e as contradições eram aparentes. Aqui é importante salientar que a professora Letícia Fraga não elaborou um material didático com essa finalidade, e sim, auxiliou em sua organização e concretização, porquanto já existiam objetos criados pelo professor indígena kaingang Alcides Rodrigues: “[...] Quando, meses depois, levamos a versão digitada e ilustrada, devolvemos a apostila ao professor Alcides, dizendo 'você achou que não devolveríamos, né? Sei que demoramos a trazer'. Ele respondeu 'não, eu tinha certeza de que vocês iam voltar...’”¹⁶(ANASTÁCIO, FRAGA, PEREIRA et. al., 2017, p. 278).

O desafio da tradução intercultural era o que se colocava à professora e demais pesquisadores não indígenas para o cumprimento da tarefa. A professora, em artigo publicado com seus pares indígenas e não indígenas, afirma que

*“A matéria-prima do livro é fruto de uma ação definida em conjunto com o professor Alcides Rodrigues, considerando que a maior demanda para as aulas de língua indígena é material didático específico. (...) E talvez porque se trate de uma língua que tem escrita há pouquíssimo tempo (não mais que 30 anos), o processo foi especialmente difícil. Não a “revisão”, mas a articulação entre oralidade e escrita. Alcides precisava falar em voz alta uma, duas, três vezes cada frase. Com entonações diferentes. Em partes. A pontuação, na escrita, não ajudava. Às vezes, faltava pontuação. Às vezes ela estava em lugar ‘errado’. Além disso, assim como em qualquer outra língua, no Kaingang há variação – fonético/fonológica, lexical –, que se manifesta na ortografia das palavras. **Nesse momento, portanto, o nosso trabalho em conjunto era no sentido de encontrar um meio-termo entre nossas visões de língua e de ensino de língua que iam na contramão uma da outra. Definitivamente havia vários impasses que tínhamos de enfrentar para concluir o trabalho**”* (Ibidem, 2017, pp. 278-279; grifo meu).

16 Nesta passagem temos a clara intenção de **não** se promover o extrativismo como prática de contato com os povos indígenas.

Na tradição ocidental e no Brasil, de forma específica, marcado pela imposição da língua e da gramática do invasor, apesar de existirem variáveis dentro de uma língua, há a definida norma-padrão, a qual traz a normatividade linguística. Esta normatividade equivale a dizer que, embora um idioma/língua tenha formas distintas de ser falado/a, existe uma regra que padroniza a fala (mesmo que com pequenos “desvios”) e, essencialmente, a escrita.

Esse fator limitante do pensar ocidentalizado não faz sentido no contexto dos povos originários e, especificamente aqui, dos kaingang:

“Da perspectiva não indígena, se questionava, por exemplo, a existência de diferentes grafias para a palavra ‘Kaingang’, já que nos exercícios havia pelos menos umas 3 grafias diferentes. E o questionamento sobre a existência de mais de uma grafia tinha relação com o questionamento sobre se alguma dessas grafias era a normativa, a ‘correta’, já que, no ensino de língua portuguesa, por mais que se considere a existência de variação, na prática a gramática normativa e os dicionários em geral legitimam apenas ‘uma’ forma como a (mais) correta.

Diante desse questionamento, sobre qual seria, em Kaingang, ‘a grafia correta’, Alcides e Sergio afirmavam que todas eram corretas. Ainda a título de ilustração, em um exercício elaborado pelo professor João Katog, que é de Apucarantina (PR), a grafia era uma, pois na variedade de Kaingang de lá se escreve desse jeito. Ainda que houvesse insistência dos membros não indígenas do grupo de que talvez a padronização fosse importante para não confundir os alunos, Alcides e Sergio argumentaram que os alunos aprenderiam (como sempre aprenderam) todos os jeitos de falar e de escrever, pois o professor Kaingang sabe que precisa ensinar considerando as variedades dentro da língua. Mais do que uma perspectiva que defende uma teoria sobre língua, trata-se de uma necessidade para atender a uma demanda bastante concreta: ‘Os alunos precisam saber todas essas diferenças. Porque vai que o aluno se muda? Sai daqui e vai para o norte? Lá se fala diferente e o aluno tem que saber. E não tem jeito errado. É só o jeito de falar daquele lugar’, nas palavras de Alcides” (ANASTÁCIO, FRAGA, PEREIRA et. al., 2017, p. 279).

Essa discussão sobre a língua me remete ao debate que Foucault trava sobre língua e discurso em *A arqueologia do saber*. Nela, ele afirma que “uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis – um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos” (FOUCAULT, 2019, p.33). Entendo que Foucault esteja nos alertando para a distinção entre língua e discurso. Se a língua traz um conjunto de regras, as quais chamamos de gramaticais e sintáticas, o discurso é infinito, pois –

usando a língua como matéria que lhe dá forma – está em constante contato com as intenções empregadas em diversos contextos de enunciação, devendo a língua servir a esse propósito e não o contrário. Ou seja, se a língua é vista como algo estruturado e acabado (e, portanto, finita), o discurso está em constante transformação, porquanto é inacabado; fruto de uma história em constante movimento que gera enunciados infinitos. Nesse sentido, Foucault apresenta indagação relevante: “Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Idem, 2019, p.33).

Essa pergunta nos leva ao campo discursivo e essencialmente linguístico gramatical. Parece-me que o pensamento dos professores Alcides e Sergio levam em consideração à definição de língua sua faceta discursiva e não a dita normativa (morfofossintática) e, por conseguinte, é mais relevante ao processo de aprendizagem reconhecer a língua em sua atividade comunicativa viva, isto é, no contexto real da intersubjetividade.

A língua e o discurso é antes uma ação política e cultural, em que a tradição dos povos originários é intrínseca à sua existência. É por ela, a língua, que os saberes são transmitidos e os discursos materializados. Logo, a língua não é imóvel, mas sim, móvel, não existindo hierarquização de valor entre suas formas de serem ditas. Isso é uma compreensão de língua à luz do pensamento ocidental e não dos povos originários.

Das palavras de Foucault também percebo seu alerta sobre por que um discurso emerge e se solidifica ao passo de que outros não? O que leva um discurso a ser validado e outro negado? Para cada discurso que se projeta como verdadeiro, há de se pensar que outros tantos sobre o mesmo objeto está não dito. Trata-se da hegemonia, competindo àqueles que foram silenciados propor o discurso contra-hegemônico.

A professora Letícia Cao Ponso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) afirma alerta para o importante fato de que

“A atuação de coletivos indígenas, quilombolas, negros e outras minorias [sociológicas, eu acrescento] nas universidades guarda estreita relação com os movimentos sociais e culturais da comunidade não acadêmica e suas práticas de letramento. Alguns desses movimentos atualmente também se apropriam da categoria 'reexistência', pensada por Ana Lúcia Silva Souza (2011) para descrever identidades sociais da cultura hip-hop de periferia no exercício cotidiano da construção do conhecimento e da subversão das ordens indexicais de colonialidade...O conceito de letramento de reexistência (SOUZA, 2011) tem sua centralidade na educação antirracista, decolonial e interventora, que diz: É preciso REEXISTIR em um

contexto social, político e econômico opressor que exige reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política nos quais a linguagem tem papel fundamental. Linguagem é aqui entendida em sentido amplo, e para muito além do domínio da tecnologia da escrita, leitura e oralidade; é antes pensada em relação aos seus usos sociais e políticos...Letramentos de reexistência, portanto, envolvem modos de produzir conhecimentos a partir da insurgência e da resistência contra epistemicídio, da necessidade de um olhar contra-hegemônico no fazer científico, da autonomia e do protagonismo na reinvenção da palavra através de práticas educadoras criativas” (PONSO, 2018, p. 240; grifos da autora).

Nesta longa citação, observam-se pontos importantes: o primeiro diz respeito ao fato dos Coletivos universitários serem antes de tudo um espaço de fala contra a marginalização imposta historicamente, tendo contato com não acadêmicos os quais estão na luta contra o *status quo* e, portanto, promovendo saberes necessários a esse enfrentamento. Dentre esses saberes está o letramento racial, por exemplo. Disso decorre o desenvolvimento de uma linguagem específica [*produção de conhecimentos*] como práxis de *resistência* capaz de intervir na realidade a transformando. Assim, o letramento racial se constitui – à esteira desse pensamento – como um meio [e uma necessidade] *de combate às diversas formas de racismo, porquanto as identifica e as denuncia*¹⁷.

O CEAI surge como um meio de enfrentamento em relação a essa necessidade, uma vez que sua forma de pensar o mundo e de pensar os saberes [portanto, de se fazer ciência] vai de encontro com o que a universidade – espaço ocidentalizado – assume como válido e aceitável, pois presume como conhecimento, saber e verdade autênticos, tudo aquilo que deriva de uma tradição oriunda do Norte global¹⁸. Por conseguinte, obviamente, tudo que não pertença ao paradigma eurocêntrico é concebido como saber

17 Relembro que os pesquisadores Joel Anastácio e Renato Pereira denunciam práticas racistas nos espaços da UEPG, incluindo o reconhecimento deles como indígenas. Esse contexto ainda se mostra presente, ainda que outros indígenas tenham ingressado na Instituição, uma vez que há denúncias formais junto a setores responsáveis por zelar pela ética docente e discente de práticas racistas contra os estudantes indígenas nesta universidade. Pude colher essas informações em diálogos com estudantes, principalmente, indígenas e não indígenas no primeiro “Abril Indígena” da UEPG – e pelo o que foi dito à época: o primeiro das universidades do Brasil, uma vez que nenhuma outra fez um evento com todos os palestrantes sendo indígenas pesquisadores –, de que as práticas racistas se mantêm nos interiores dos prédios da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mesmo com os estudantes indígena e não indígenas e alguns professores (nenhum professor indígena faz parte do quadro docente da UEPG até onde sei) promovam a luta diária contra essa violência.

18 “Nesse contexto, é fundamental que a universidade assuma um papel de protagonismo, no cenário nacional e interacional, em defesa do plurilinguismo. E cabe reconhecer as línguas como constitutivas do tripé ensino, pesquisa e extensão e propulsoras do fortalecimento da internacionalização e da gestão da universidade” (FARAH, 2022, p.41).

menor ou a um não saber.

Letícia Cao Ponso acertadamente afirma que

“não se pode pensar sobre educação indígena superior sem pensar na problemática da interculturalidade e, com ela, a emergência de um outro paradigma de construção identitária, que prima pela associação de povos, grupos sociais, unidades nacionais e comunidades políticas a determinados tipos de conhecimento. É desejável se desfazer um conjunto de essencializações e dicotomias que obscurecem a natureza dos problemas e das posições em jogo, entre as quais as de 'ciência ocidental' vs. 'saberes indígenas', 'universidade' vs. 'índios' (sic)...” (Ibidem, 2018, p. 241; grifos da autora).

Logo, o que a professora está propondo é o que Boaventura de Sousa Santos denomina como ecologia de saberes, uma vez que rompe com uma espécie de rixa sociológica e antropológica na constituição dos saberes, bem como também propõe a restituição aos povos originários dos “benefícios materiais obtidos com o patenteamento e o uso de seus recursos e saberes” (Ibidem, 2028, p.241), ou seja, o reconhecimento do povo indígena como o primeiro habitante do Brasil, sendo, portanto, a universidade desde sempre território indígena¹⁹, ainda que esse lhe fora usurpado.

Assim, o CEAI é formalmente criado em 2017, não obstante, sua caminhada se dá seis anos antes, conforme busquei demonstrar. Os trabalhos coletivos voltados à produção de materiais didáticos diversos para as escolas indígenas do povo kaingang – e não tão somente voltados à alfabetização em kaingang, embora o objetivo central seja esse, mas que também promoveriam a partir do aprendizado da língua, o contato com a própria cultura; dentre elas sobre a produção de remédios na tradição kaingang – foram produzidos pelos próprios indígenas em parceria com outros pesquisadores não indígenas. Essas são as marcas evidentes de uma práxis descolonial a que essencialmente se presta o Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

¹⁹ Aqui explico o uso das aspas em **A ecologia de saberes e a tradução intercultural como práxis descolonial: o espaço universitário “convertido” em território *também* indígena**, uma das seções (sub-capítulo) dentro do capítulo 2. O espaço universitário sempre foi um espaço indígena por direito, uma vez que foi construído em seu território. Não obstante, ideologicamente fora construído um discurso que nega e aos povos originários o acesso e permanência a esses locais que estão em território indígena invadido, cabendo a eles, povos da terra, retomar seu espaço. Com isso, temos sua reexistência e sua afirmação. Daí se “converter” o espaço universitário em território *também* indígena. Trata-se, antes, de relembrar a história (verdadeira) à sociedade do Brasil.

3.2- A produção acadêmica dos povos indígenas no CEAI: *Coleção Retomadas*, práxis afirmativa

No projeto que visava à busca por recursos necessários para viabilização das publicações da *Coleção Retomadas: perspectivas e resistência*²⁰, cuja autoria é das/dos autoras/autores **Felipe Coelho Takariju (UEPG)**, **Eliana Souza Pinto (UECE)**, **Álvaro Franco da Fonseca Jr. (UEPG)**, **Ligia Paula Couto (UEPG)**²¹, assim está definido o porquê da existência dessa importante Coleção:

“Esse projeto se justifica pelo fato de que, ainda atualmente, a versão “oficial” da história do Brasil e da América Latina, que prevalece em livros didáticos, é contada a partir do ponto de vista do colonizador... Dessa forma, a presença indígena na história do nosso país é relegada à época do descobrimento e invisibilizada nos dias atuais, o que inclui a invisibilidade da cultura indígena, concebida como ‘outra cultura’” (TAKARIJU; PINTO, JÚNIOR, COUTO, 2021, pp.02-03; grifos dos/das autores/autoras).

Logo, considerando a justificativa do projeto, cujo público-alvo são docentes indígenas e não indígenas, percebo que subjaz nessa afirmação a presença também dos discentes indígenas e não indígenas. Ou seja: o público-alvo é a sociedade em si e as instituições que a representam formalmente, com destaque para as de ensino e de aprendizagem. Isso posto, os objetivos das obras que compõem a CR são:

*“Essa coleção visa mostrar e retomar outras perspectivas de vida, sensibilidade e pensamento trazidos pelos povos indígenas originários, por meio do a) **questionamento da história ‘oficial’ do ‘mundo moderno’**, do b) **relato das experiências coletivas indígenas de sentir e perceber a Terra e da c) expansão e apresentação das retomadas indígenas conceituais, buscando criar e ampliar áreas de pensamento acerca da própria Universidade e para além dela**. A coleção conta com **autores indígenas de diferentes lugares do Brasil** e, num futuro breve, queremos alcançar a América Latina” (Idem, pp.03-04, 2021; grifos meus).*

²⁰ A que a partir desse momento será escrita nesta pesquisa como CR.

²¹ Este quarteto é formado por dois indígenas acadêmicos, Felipe Coelho e Eliana Souza Pinto, e por dois não indígenas acadêmicos, sendo Ligia Paula Couto professora da UEPG no curso de Letras e também membro do CEAI. O pesquisador Álvaro Franco Júnior também é membro do CEAI, inclusive ilustrando muitas das obras da Coleção Retomadas, uma vez que é arte-educador.

O propósito descolonial da *CR* está mais do que evidenciado. Ao questionar o chamado “mundo moderno”, historicamente marcado pelo ano de 1492, conforme expus no capítulo 1 da pesquisa, as obras, cujo teor é traz uma revisão da assim compreendida história oficial, nos levam ao não dito. Portanto, o que se tem nesses livros são denúncias e anúncios, os quais, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos se configuram como verdadeiras sociologias das ausências (denúncias) e das emergências (anúncios).

Diante disso, as intenções “b” e “c” se mostram complementares – não que “a” seja um mundo à parte –, porquanto as experiências coletivas denotam a existência de uma forma outra de pensar a história humana e de sua relação com o mundo. Explico: os povos originários percebem suas histórias como um *continuum* que os constituem, ou seja, uma marca atemporal em seus modos de viver, apesar da invasão cultural e territorial que sofreram. Não se trata de uma visão irreduzível de que o mundo é movimento e que, portanto, os aproximam da concepção de Parmênides, como se a realidade fosse estanque e imutável (ou que se deseja imutável). Pelo contrário. Sabe-se que a transformação é constante, entretanto, sabe-se também que é preciso ressignificar a ideia de tempo [histórico], porquanto a sabedoria ancestral não pode ser abandonada. Isso seria assumir o projeto colonial de vida.

Noto, em diálogos com os pesquisadores indígenas no CEAI, que se no mundo apresentado pelo homem branco a história deve ser sempre de superação, pois existem lutas basicamente marcadas pelo movimento hegemônico (manutenção de privilégios) e contra-hegemônicos (resistência a esses privilégios), logo, de uma sociedade resultante do *patriarcalismo, racismo e capitalismo*, no mundo dos povos originários a história é marcada pelo *bem-viver* e pelo orgulho de suas tradições. Daí o *continuum* ser bem aceito. Não é preciso romper laços, uma vez que a lógica não é da dominação do outro. A vida é coletiva e não individualizante.

Sei que esta visão soa ingênua e praticamente uma caricatura do mito do *Bom Selvagem*, de Rousseau. Não obstante, não se trata disso. Percebo que entre os indígenas com os quais pude ter contato a existência de dissonâncias de pensamento, bem como a existência também indígenas que não se veem como pertencentes aos povos originários. Ou seja, que não se percebem como “parentes”, como costumam se tratar. Conquanto, considero que em sua maioria resistam a essa compreensão de sociedade e civilidade imposta pela modernidade e toda visão de mundo que deriva dela.

Com isso, chegamos à universidade, espaço inicialmente pensado pelos pesquisadores indígenas como plural de ideias, mas que não se mostra assim. Joel Anastácio e Renato Pereira (2017) demonstraram estranhamento no contato com a universidade. Dois anos depois, 2019, Felipe Coelho Takariju²² nos revela o mesmo sentimento: “Quando nós, das minorias sociais, pensamos em universidade, logo vem em nossa memória algo sério, erudito e 'difícil'” (TAKARIJU, 2019, p.49). E que, portanto, deveria significar a pluralidade de discursos e saberes, mas

“Aquilo que 'conhecemos' na universidade, as formas de se abordar o mundo são todas convencionadas por normas, cristalizadas numa tradição acadêmica que forja uma fôrma (sic) 'clássica' de se fazer ciência, de se pensar e de se produzir conhecimento” (Idem, 2019, p. 49).

Partindo desse pressuposto, os acadêmicos indígenas devem se insurgir contra o caráter unitário de se produzir conhecimentos nas universidades, a fim de que reexistam [historicamente] nesses espaços. Essa pedagogia, podemos assim chamar, eu diria, resgata a educação como prática para a liberdade, citando Paulo Freire. Isto é: é preciso romper a alienação imposta à sociedade, a qual subalterniza os saberes dos povos originários, bem como outras formas de pensar o mundo, de modo a descolonizar nosso olhar fruto do eurocentrismo. Esse que vê o outro como sub-humano.

Para tal, é preciso que reconheçamos o fato de que o currículo, da Educação Básica até o Ensino Universitário, é marcado por disputas e, portanto, não é politicamente neutro²³. Isso posto, “O currículo, ou grade curricular, funciona como uma coleira que amarra, violenta e disciplina estudantes [indígenas e não indígenas. E acrescento: os professores], pois é impossível reduzir a uma grade curricular as potencialidades dos encontros da vida” (Ibidem, 2019, p.52; grifo meu).

Essa concepção de ensino e de aprendizagem, que reflete a lógica dominante/eurocentrada reflete “a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (HOOKS, 2017; p.51).

Não se trata de generalização. O movimento de desaprender defendido por

22 Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEPG e membro do CEAL.

23 “...esse poder é [...] invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem [...]. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo” (Bourdieu, 2009, p. 8-9).

pesquisadores e militantes das causas das minorias sociológicas não negam as contribuições das ciências ofertadas à humanidade pelo pensamento historicamente constituído. O que se propõe, e eu já – insistentemente – trouxe esse ponto ao longo desse trabalho, é a ampliação das ciências, de maneira a forjar uma verdadeira ecologia de saberes, ideia defendida por Boaventura de Sousa Santos. Tal tese é clara e precisa em afirmar que os conhecimentos produzidos pelo mundo Ocidental, que objetivem a equidade, são bem-vindos nesse novo entendimento sobre saberes. Posto que as ecologias de saberes se baseiam na horizontalidade, sua luta é romper com o paradigma baseado na verticalidade oriunda do Norte global.

Considerando esse conjunto de questões, é preciso pensar a universidade e sua história enquanto espaço de convivências e, principalmente, de saberes. Logo, um espaço multicultural e intercultural. O pesquisador indígena Felipe Coelho Takariju em seu artigo *“Relatos selvagens: a margem do sujeito acadêmico, trajetórias e resistências”* apresenta críticas ao sistema eurocêntrico que rege o currículo e suas respectivas grades curriculares – independentemente do curso que se observe – das universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

De modo geral, o autor descreve o contexto das bases do currículo universitário do curso de Filosofia, o qual serve amostragem da práxis excludente e assimiladora do outro²⁴, convertendo-o em um ser ideologicamente europeu. Tal realidade nos remete a uma das afirmações de Enrique Dussel, o qual afirma que o processo de invasão territorial, mas que também fora cultural, epistêmica e corporal, objetivava o *ensimesmamento* do outro, sendo o outro tudo aquilo que não fosse europeu. E as universidades, como um dos aparelhos ideológicos de Estado na educação formal, são a extensão dessa invasão iniciada em 1492:

“A trajetória acadêmica colonial, ou normal, faz muito mais do que violentar as formas de pensamento e moldar o pensar. Nela, muitas vezes, em quase todas, o corpo somatiza as cobranças, as burocracias, os preconceitos, as formas de pensar, as culpas por não se adequar. Tudo isso causa enfermidades de vários matizes. Então, podemos perceber que todos os que estão incluídos na universidade sofrem a sua influência institucional e aqueles que não se sujeitam de bom grado sofrem um pouco mais sem apoio ou voz dentro dos cursos e da instituição” (TAKARIJU, 2019, pp. 52-53).

24 O *Outro* aqui equivale aos povos originários.

Esse relato e conhecimento oriundo da luta, nos releva ou corrobora o conceito de exclusão não-abissal de Boaventura de Sousa Santos, do qual já tratei no capítulo 2º da pesquisa. O racismo existe na universidade, o/a estudante/pesquisador/a indígena o acusa e marca sua posição de resistência e com isso, reexistindo sociologicamente, não obstante a prática racista é parte integrante do contexto universitário.²⁵

À esteira disso, é preciso sinalizar a urgência de salas de aula – desde a Educação Básica – transformadas em ambientes multiculturais críticos. Ademais,

“Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (HOOKS, 2017, p. 51).

Partindo desse pressuposto (de um ambiente de sala de aula pautado no multiculturalismo crítico), o/a pesquisador/a indígena não pode – por dever ético e étnico – deixar de dizer o que é necessário ser dito. Ele/a deve ser a *rosa antieuclydeana* de Drummond nesse universo da universidade, ressignificando a própria concepção de universidade; trazendo a ela a chance de ser pluriversal por meio da sua descolonização. Isso é tarefa principalmente dos povos originários, os quais devem falar por si e a *CR* se trata disso.

Ainda neste sentido (espaço de fala e de escuta), Takariju é categórico em dizer:

“Criar outro fluxo de sujeito é criar um fluxo que respire a potência da singularidade de cada um, buscando contemplar os problemas que atravessem o cotidiano de seu povo, um fluxo de sujeito acadêmico não-marginalizado, e, portanto, não

²⁵ À esteira do relato/denúncia do pesquisador indígena, trago fato que retifica o que Felipe Takariju expõe em seu artigo. No ano de 2022, momento em que pude visitar um dos *campus* da UEPG, após a pandemia pelo novo coronavírus ser controlada a contento, graças à vacina que venceu o obscurantismo e a truculência – vírus que inclusive vitimou diversos indígenas Brasil afora em virtude de um governo omissivo e defensor da necropolítica de Estado (Obrigado, STF, por garantir a Constituição de 1988 a nós. Peço licença para esta manifestação necessária, posto que minha pesquisa foi prejudicada pelo vírus e pela inação do governo de plantão), fui conhecer um espaço recentemente conquistado pelo CEAI; sendo uma espécie de anexo de sua sede neste outro espaço da universidade em questão. Muito que bem. Este espaço outrora pertencera ao curso de Educação Física e parte significativa de seus discentes não aceitavam a perda desse local. É importante frisar que se trata de um modesto salão, cabendo algumas poucas mesas e estantes de livros, mas que possui uma cozinha, a qual não foi negado acesso aos estudantes de Educação Física. Resumindo os fatos, ocorre que houve muito conflito entre os estudantes indígenas, agora responsáveis pelo local e cujo direito de uso lhes era garantido, e seus *ex-inquilinos*. Ocorre que no cerne da querela, segundo relato de professores da Instituição, está, sim, os preconceitos étnico-raciais. Ou seja, a universidade como território indígena não é tão somente uma força de expressão ou uma metáfora. Trata-se de algo vivenciado ao rés do chão.

constrangido, mas deixando-o livre para criar, criticar e tensionar as forças políticas dentro da universidade e fora dela...criar paisagens com o paladar, com todas as partes do corpo, descolonizar o corpo, o território e a universidade, levando novos sabores enquanto saberes” (Idem, 2019, p. 57).

Portanto, o sujeito acadêmico proposto por Felipe Coelho Takariju é insurgente e transgressor. Ou seja, descolonial e cuja práxis está alicerçada na lógica das epistemologias do sul. As ideias do pesquisador vão ao encontro do pensamento de Bell Hooks (2017), pois

*“Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora...À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional... A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por que?... Os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à **educação bancária**. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo” (HOOKS, 2017, pp. 56-57; grifo meu).*

A educação bancária, expressão cunhada por bell hooks dos textos de Paulo Freire, é uma das formas de construção do pesquisador “duro”, conforme Takariju adjetiva a ciência positivista que prevalece ainda hoje na universidade. Não obstante, a educação de princípios críticos busca justamente abalar a naturalização com que se aceita a exclusão de outros saberes, competindo ao pesquisador indígena ser – *para poder deixar de ser após **descolonizar** o ensino universitário e seus derivados, como as relações humanas ali existentes*²⁶, penso – no espaço universitário um “marginal”, também segundo o *indígena filósofo/filósofo indígena* Felipe Takariju.

Ailton Krenak, na obra **Futuro Ancestral** (2022), tece em um de seus capítulos crítica severa à concepção ocidental do que é educar. O pesquisador/filósofo indígena busca a reflexão sobre a infância e a educação eurocêntrica e a coteja com a educação dos povos originários, inclusive inserindo neste contexto um relato de sua própria experiência de criança, quando levou um coice de uma égua de seu irmão. Krenak assim inicia suas reflexões sobre essa temática:

²⁶ Como procurei demonstrar a partir de bell hooks, o cerne do Multiculturalismo fundamenta-se nessa prática.

“Ao pensar na relação entre educação e futuro me deparo com uma ambiguidade. Tenho percebido em conversas com educadores de diferentes culturas – não só dos povos originários, mas que trabalham com outras abordagens da infância – que, já no primeiro período da vida, todo aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente...São práticas ligadas à produção da pessoa...Quando atuamos no sentido de incidir sobre o design original de um ser, seja ele humano ou não, e formatá-lo para que tenha alguma utilidade, estamos incorrendo em uma violência sobre o percurso que ele já está habilitado a percorrer aqui na Terra” (KRENAK, 2022, pp.93-95; grifo do autor).

Ailton Krenak aponta para o fato de que a educação segundo a lógica eurocêntrica, por conseguinte consagrada historicamente, é uma reprodução viciosa da invasão cultural, uma vez que concebe o indivíduo criança como um não ser ou um ser inferior o qual precisa ser instruído conforme as pretensões de quem educa. Ou seja, a educação que prevalece é a “bancária”, adjetivo dado por Paulo Freire a essa concepção tradicional e epistemologicamente violenta de se pensar e praticar a educação.

As palavras de Krenak vão ao encontro às do pesquisador Felipe Takariju. Krenak denuncia uma educação que apaga a existência do outro já na infância – ainda que esse outro não seja só indígena, mas todos que nesta lógica estejam inseridos –, enquanto Felipe, centrado na figura do indígena, observa no espaço universitário a continuidade desse processo. Aqui gostaria de fazer uma ressalva: Felipe Takariju está sim voltado aos povos originários que sofrem racismo e, a partir disso, outras violências na universidade, sendo sua mais flagrante denúncia o epistemicídio. Não obstante, todos, em certa medida, são vítimas desse contexto que mutila saberes, uma vez que ao negar o valor dos saberes ancestrais, a universidade também tolhe o crescimento dos não indígenas. Tolhe a criatividade e leva também, em nome de uma tradição do Norte global, todos a uma única forma de pensar o mundo e de narrá-lo. Perde-se o “saber com sabor”.

Krenak acrescenta:

“Penso nas palavras 'molde', 'forma', 'formar', 'formatar' etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande. Já vão podendo espíritos que poderiam trazer muita novidade para a Terra...deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos” (KRENAK, 2022, pp. 99-100; grifos do autor).

Krenak não se refere apenas à cultura indígena neste trecho, mas a todas, pois a educação proposta pela mentalidade do invasor, e que ainda se apresenta nos dias atuais, porquanto é uma das facetas da colonialidade, mata a possibilidade de práticas reais, de acordo com o referido autor, de educação. Esse pensar outro, esse pensar diferente, também defendido por Felipe Takariju (2019), é dificultado, quando menos, porquanto na maioria das vezes é impossibilitado desde a infância, como estou tentando demonstrar ao trazer esses autores indígenas. Cada vez menos os seres humanos se percebem como parte do ecossistema e cada vez mais vê a natureza como serviçal de seus desejos capitalistas (KRENAK, 2022, p.101).

A *CR*, com suas publicações escritas por autores indígenas, tem como propósito descolonizar nossa visão de mundo. Romper com essa educação que tolhe a capacidade dos humanos de se perceberem *no* e *com* o mundo, de maneira a respeitar a Terra como Mãe²⁷ e de valorizar os povos originários, posto que têm muito a ensinar para desaprendermos aquilo que fere a vocação humana, segundo Paulo Freire, isto é: a negação de nossa humanidade.

²⁷ Ainda sobre a educação, Ailton Krenak em **Caminhos para a cultura do bem viver** afirma: “Os educadores vão ter que reivindicar um outro lugar, que é um lugar de engajamento com as famílias na formação de pessoas. Nós não podemos mais continuar atendendo a esse pedido do mercado de formar profissionais, de formar técnicos, de formar gente para operacionalizar o sistema. Nós vamos ter que pensar em ajudar a formar seres humanos para habitar a Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica. Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver. O Bem Viver são corpos vivos em terra viva. A gente não pode incidir sobre a Terra como se a gente fosse uma máquina retroescavadeira. Nós não temos que formar técnicos. A gente tem que ajudar a formar seres humanos” (KRENAK, 2020 pp. 19-20). Aqui é importante observar que Ailton Krenak faz o uso do verbo “formar” o qual critica na obra **Futuro Ancestral**. Não obstante, penso que o faz apenas como meio de viabilizar a comunicação, posto que este verbo é largamente difundido nas Políticas Públicas para a educação escolar. Ademais, a obra **Futuro Ancestral** é posterior ao referido ensaio, sendo aquela de 2022 e este de 2020; logo, Ailton Krenak desenvolveu novos entendimentos sobre o sentido do verbo “formar” e seu emprego discursivo.

3.2.1- As obras da Coleção Retomadas: sabedorias e reexistências

O projeto de publicação da CR, quanto ao linguicídio de que já tratei neste trabalho, traz importante afirmação:

No século XVIII, por exemplo, o Marquês de Pombal, através do Diretório dos Índios (1758), estabeleceu que a única língua que podia ser falada era o português. Na sequência, o processo de imposição da língua portuguesa como única foi ratificado pela chamada política de nacionalização do ensino, implementada a partir de 1938, pelo governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que fechou escolas e proibiu o uso de línguas indígenas bem como das línguas de imigrantes, principalmente alemão e italiano. Como resultado desses processos, a língua portuguesa e a cultura eurocêntrica substituíram as outras línguas que eram faladas e culturas presentes no país (TAKARIJU; PINTO, JÚNIOR, COUTO, 2021, p.03).

Com isso, a CR traz como filosofia a produção acadêmica indígena, escrita por indígenas em suas respectivas línguas e traduzidas para o português e o espanhol – isto é, a CR é trilingue – como forma de levar os saberes dos povos originários cuja obra faça parte dessa Coleção. Não obstante, é importante também frisar que algumas obras trazem capítulos predominantemente em português, tendo apenas excertos na língua indígena do/a autor/a. Este ponto nos revela o fato de que, em alguns casos, o/a próprio/a autor/a é vítima do linguicídio praticado pelo invasor sua escrita é uma retomada que serve de cura a si mesmo/a. Vejamos:

Menu Proposta Coleção Retomad... A lenda do fogo ebo... x + Criar Fazer logon

Todas as ferramentas Editar Converter Assinar Localizar texto ou ferramentas

PĪ TO KĀMÉN

Kanhgág ag ga mág tá ag tóg pī han ki kagtīg nýtīgťi, kŷ ag tóg jagtar ja nī. Ū tóg tŷ Minarā nī, kanhgág ū ja vĕg tī, tī hā pī nīgťi, ti kāsīn fi vŷ kīrīr tī, laravi fi vĕ, kŷ fi tóg kīrīr há han tī.

Kanhgág ag mŷ tóg jagy tīgťi Minarā jykre ti. Hāra kyjĕn ūn kyrŭ , kanhró mré jykre há, ti jyjy ā vŷ Fiietó he mŭ, kŷ tóg Minarā tŷ nén ven tŷg ĕn ki kanhrān sór mŭ. Kŷ tóg vĕsŷ Sāgsó kupri han mŭ kŷ tóg ti ĩn ra tī mŭ ti pī tŷ gru nī ĕn tá.

Kŷ tóg tá laravi fi tŷ mro nī vĕg mŭ gé goj mág tŷ xopin he tī, Ki tóg vĕnh fón pĕ han mŭ ti tŷ goj ĕn vó ki nār mré tīg jé tytāg ĕn fi kātá. Kŷ fi tóg ti mrér tī ĕn vĕg mŭ ti vāg mŭ sir, pī rā hā ti fīg mŭ

Pesquisar 34°C Pred ensolarado POR PTB2 14:13 16/12/2023

Menu Proposta Coleção Retomad... A lenda do fogo ebo... x + Criar Fazer logon

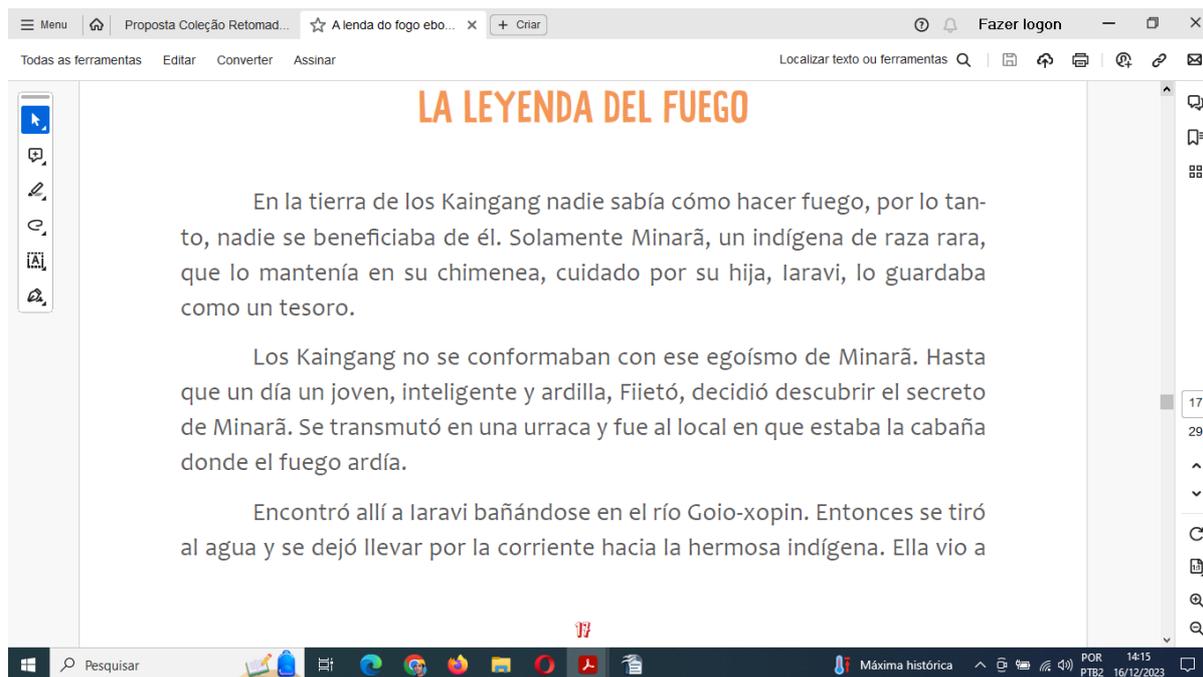
Todas as ferramentas Editar Converter Assinar Localizar texto ou ferramentas

A LENDA DO FOGO

Na terra dos Kaingang, ninguém sabia como fazer fogo, portanto ninguém dele se beneficiava. Apenas Minarã, um índio de raça estranha, que o mantinha em sua lareira, zelado por sua filha, laravi, que guardava como um tesouro.

Os Kaingang não se conformavam com esse egoísmo de Minarã. Até que um dia um jovem inteligente e ardiloso, Fiuetó, decidiu descobrir o segredo de Minarã. Transformou-se em uma gralha branca e foi até o local onde estava a cabana em cuja lareira o fogo ardia.

Pesquisar Máxima histórica POR PTB2 14:14 16/12/2023



As telas apresentadas foram extraídas da obra **A lenda do fogo**, do pesquisador e escritor indígena Florêncio Rekeyg Fernandes²⁸. Esta obra, que foge ao padrão trilingue das demais pertencentes à CR, porquanto traz traduções para o inglês e para o francês, chama a atenção para a existência de territórios kaingang conforme a tradição de seu povo: *“Depois do incêndio, extensas áreas de florestas viraram os campos que hoje conhecemos: os Campos Gerais, os Campos de Palmas e os Campos de Guarapuava”* (FERNANDES, 2022, p.09).

As narrativas são as formas mais difundidas de transmissão do conhecimento entre as gerações indígenas. Os povos originários têm nesta tipologia uma metodologia de aprendizado cultural, intelectual, étnico e ético. A maioria de suas contribuições uns aos outros se dá por meio das narrativas, as quais são recursos de memória ancestral e assim suas cosmologias buscam sobreviver ao longo da história.

28 “Professor da rede estadual de ensino Florêncio Rekeyg Fernandes, tem 46 anos. Pedagogo e mestre em Educação, ele pertence ao povo Kaingang, do clã Kamé, um dos grupos que compõem a etnia natural da Terra Indígena de Rio das Cobras, localizada em Nova Laranjeiras, no Centro-Sul do Paraná. Ele pode se tornar o primeiro de sua etnia a conquistar um diploma de doutorado [pela UFPR]. O indígena aprendeu a falar além do kaingang, português, espanhol e inglês, de maneira pró-eficiente, e com o incentivo de seu cacique José Olibio, líder de sua aldeia-mãe, se tornou professor” (Fonte: <https://cbncuritiba.com.br/materias/indio-kaingang-pode-se-tornar-o-primeiro-da-etnia-no-parana-a-conquistar-diploma-de-doutorado/acesso>: 16 de dezembro de 2023; grifo meu).

Walter Benjamin (2012) em seu reconhecido ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” – e que farei recorrente referência daqui para frente nesta pesquisa – inicia o texto com uma afirmação a qual não posso negligenciar em virtude de sua importância:

“O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais...São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Benjamin escreve nos anos 30 do século passado este ensaio e, ainda hoje, ele nos diz muito. O pensador da Escola de Frankfurt notadamente alerta para nossa perda da capacidade comunicativa²⁹. Assim,

“A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos... A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tivermos presentes ambos esses grupos. ‘Quem viaja tem muito que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante” (Idem, 2012, pp. 214-215).

Das figuras do narrador apresentadas por Benjamin, o camponês sedentário é a que se mostra mais afim ao narrador indígena. Isso porque a vivência de sua terra e a aprendizagem resultante dessa relação orgânica com seu povo, são marcas evidentes

²⁹ “Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? E o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 214). Evidentemente que Benjamin está em outro contexto político, social e histórico quando nos apresenta suas considerações sobre nossa incapacidade de narrar, se o comparamos ao dos povos originários. Não obstante, os indígenas também estão em guerra e constante, embora ela tenha facetas outras que não tão somente a bélica. Isso posto, é importante notar que Benjamin chama a atenção para o fato de que as experiências intersubjetivas estão cada vez menos presentes numa vida marcada exclusivamente (ou quase que exclusivamente) pela informação. Ou seja, pelo fato acompanhado por explicações já dadas, o que aliena as pessoas ao privando da capacidade de imaginar e refletir. Talvez disso resulte nosso estranhamento perante as narrativas.

nos textos verbais orais e verbais escritos dos povos originários. Essa experiência coletiva se traduz no que denominei como um forma outra de se relacionar com a história, diferentemente da maneira como o mundo ocidentalizado o faz, uma vez que os povos indígenas buscam a manutenção da memória e da história como tradição, ao passo que o mundo Moderno nos põe frente à história como dominação do outro e subalternização. Devendo, portanto, a história ser essencialmente ruptura, posto que não existe enquanto direito inato a equidade. Essa, a equidade, é fruto de luta e de conquista³⁰. Ou seja, essa faceta da história corresponde à resistência.

Nesses termos, para que haja a resistência e a reexistência, as narrativas indígenas são formas de luta, porquanto uma das virtudes dos narradores – todos, indígenas ou não – “é um homem [ou mulher] que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas se 'dar conselhos' soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo sua comunicabilidade” (Ibidem, 2012,p.216. Grifo meu)³¹.

Assim, algumas das obras da *CR*, cuja tipologia textual é narrativa, traz marcas desse narrador conselheiro. Aqui exemplifico essa afirmação com passagens da obra *Histórias de um Guarani* (2019), de Nelson Florentino³²:

30 Os povos indígenas também estão inseridos nesse sentido atribuído à história enquanto luta por direitos. Não obstante, lhes foi imposta essa lógica pela invasão, não devendo confundir a concepção de história dos povos originários com a concepção eurocêntrica de história. A história enquanto luta, num espírito competitivo e não cooperativo, é oriunda da cultura dos invasores da terra. Enquanto aquela é coletiva e sua tradição é entendida como sinônimo de sabedoria – ainda que em etnias, por exemplo, patriarcais existam hoje questionamentos sobre essa tradição (conforme pude em 2022 ouvir de uma professora na UEPG durante minha visita aos *campus* da universidade) –, esta é, reafirmo o que escrevi em páginas anteriores, unitária (ou metonímica muitas vezes) e nunca coletiva. O espírito de coletividade dentre os povos originários significa todos e não parte dentro desse todo (metonímia).

31 Essa visão desvalorativa sobre dar conselhos também atinge os povos originários. Em relato feito por uma das indígenas presente em um dos encontros online no CEAI, entre o fim de 2021 e início de 2022, nos foi dito que uma das lutas era para evitar o consumo excessivo de álcool por parte dos jovens (problema esse o qual já citei nesta pesquisa), combater o êxodo desses das aldeias em que vivem, bem como restabelecer o contato dos mais jovens com a tradição de seu povo, o que inclui o resgate da própria língua.

32 Toda obra é composta por narrativas na língua indígena guarani e sua tradução para a língua portuguesa e espanhola.

Menu ☆ Histórias de um Gua... + Criar Fazer login

Todas as ferramentas Editar Converter Assinar Localizar texto ou ferramentas

JUKY NEĨ KAVÕ NDOIKUAAI RÃ QUARE

Yma nhande kuery ikuai ka'aguy rupi anho. Ha'e kuery ndoikuaai mba'e nunga pa juky, neĩ kavõ ma voi ndoikuaai okuapy. Ha'e gui ma je peteĩ ara ma je peteĩ paraguai ome'ẽ vaka ro'okue pirukue he'ẽ ro va'e. Ha'e gui je peteĩ ava omboi ho'okue oexy aguã. Ha'e gui je oa'anga. Ha'e rã je he'ẽ ro rive ty ra'e. Ha'e rã je opa onyvõmba. Ha'e vy aipoe'i gua'yxy pe: "Eraa ke kova'e xo'o,



25 130

Pesquisar Máxima histórica 17:27 POR PTB2 16/12/2023

Menu ☆ Histórias de um Gua... + Criar Fazer login

Todas as ferramentas Editar Converter Assinar Localizar texto ou ferramentas

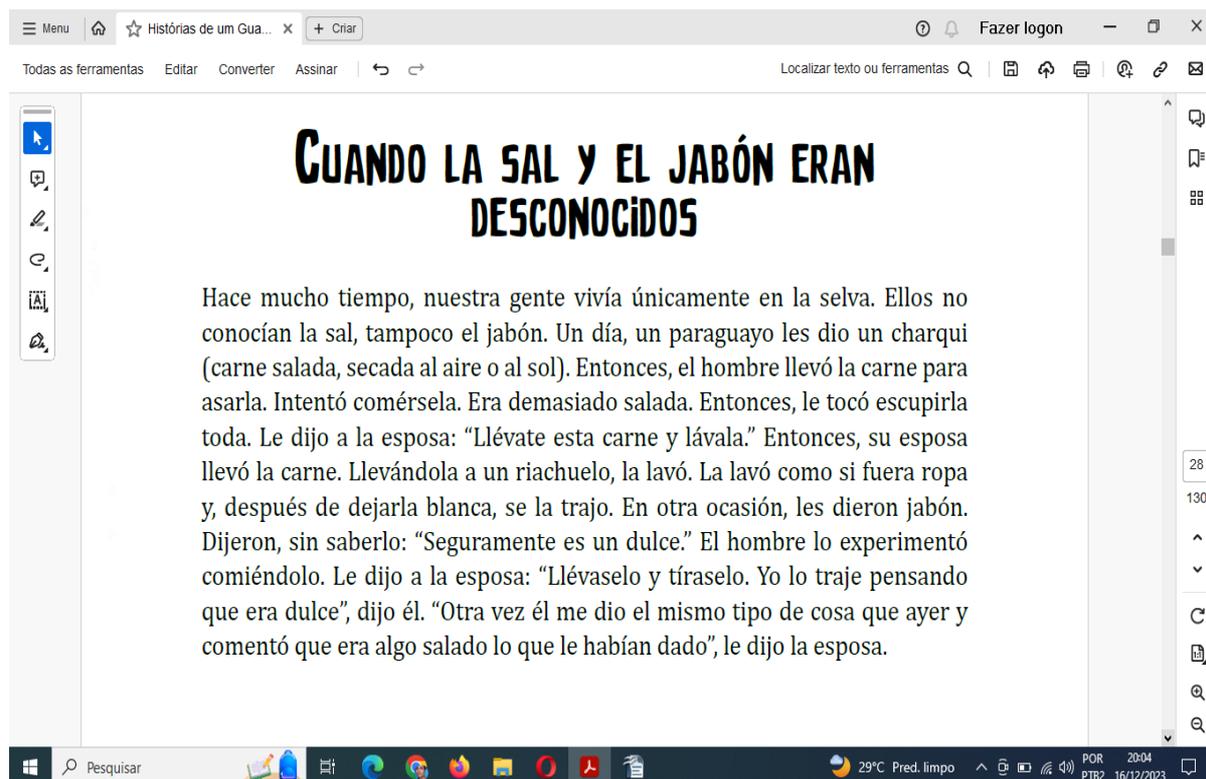
QUANDO O SAL E O SABÃO ERAM DESCONHECIDOS

Muito tempo atrás, a nossa gente morava somente na selva. Eles não conheciam o sal, nem o sabão. Um dia, um paraguaio lhes deu um charque (lit., carne salgada, secada no ar ou ao sol). Então, o homem levou a carne para assá-la. Daí, tentou comê-la. Era salgada demais. Então, cuspiu tudo fora. Disse à esposa: "Leve esta carne e a lave." Então, sua esposa levou a carne. Levando-a a um riacho, ela a lavou. Lavou a carne como se fosse roupa e, depois de deixá-la branca, trouxe de volta. Em outra ocasião, foi-lhes dado sabão. Disseram, sem saber: "Decerto é um doce." O homem o experimentou, comendo-o. Disse à esposa: "Leve isso e jogue fora. Eu o trouxe pensando que fosse doce", ele disse. "Outra vez ele me deu o mesmo tipo de coisa que ontem e comentou que era algo salgado que lhe tinham dado", disse a esposa.

HISTÓRIAS DE UM GUARANI 21

28 130

Pesquisar 34°C Parc ensolarado 17:28 POR PTB2 16/12/2023



O marcador temporal “Muito tempo atrás” atribui o aspecto de memória ao texto e, somado ao sujeito “nossa gente” e ao restante da sentença, “morava na selva”, são elementos responsáveis por caracterizar a prática de narrar a partir de experiência a ser compartilhada com seu povo, resgatando (ou melhor: *retomando*) sua história.

Nessa narrativa, cujo gênero textual é o relato de memória – sendo essa memória, aqui, fruto de uma experiência coletiva e não de uma vivência exclusivamente do autor³³ – temos o narrador sedentário de Benjamin atuando. Dessa narrativa surgirá o conhecimento de produtos estranhos àqueles que viviam tão somente na “selva”, segundo o texto. Trata-se do sal e do sabão (em pedra), presumo a partir da ilustração na página. Esses são apresentados por um paraguaio que “Um dia, lhes deu um charque” (p.27). Portanto, ainda que residam muitos indígenas guarani no Paraguai, podendo ser ou não este homem um descendente/parente indígena (não fica clara essa questão na narrativa), essa experiência pode ser resultado de um encontro de culturas.

Essa dúvida que me pairou é outra característica do bom narrador, uma vez que os

³³ Nelson Florentino faz nesta obra o uso do relato de memória ora fruto de experiências pessoais, ora de experiências coletivas. Esse é um expediente do verdadeiro narrador, pois “retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

textos narrativos não visam à explicação dos fatos, competindo ao ouvinte/leitor fazê-lo, segundo Benjamin.

“Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio. A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar, uma história, evitar explicações... [O leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (BENJAMIN, 2012, p. 219; grifo meu).

Essa consciência de que o bom narrador é aquele que sabe dar conselhos está explicitamente posta na obra de Nelson Florentino na história “A velha cantadora”. A passagem que abre o texto assim está escrita: “Antigamente havia uma velhinha. Ela sempre cantava para aconselhar sua filha” (FLORENTINO, 2019, p. 49). E segue a narrativa com passagens como: “A velhinha cantava assim: ‘Trá-lá-lá lá-lá, minha filha não está dormindo. Não venham de jeito nenhum’”. Ao final traz o referido conselho, porém, em explicá-lo, como se espera da boa narrativa:

“...minha filha já está quase dormindo. Não venham de jeito nenhum.’ Estou aqui sozinha. Naquele momento ela escutou alguma coisa vindo pelo caminho. Quando olhou, viu uma onça vindo! A onça vinha rapidamente até chegar na rede da criancinha. Ela pegou a criança dormindo e levou-a pulando para a mata” (Idem, 2019, p.49).

Os Guarani assim concebem o conhecimento:

“[...] em suma os saberes são parcialmente adquiridos em um momento anterior ao nascimento, quando as almas-palavras estão na companhia de seus pais celestes, sendo o conhecer, portanto, um 'relembrar'. Isso, por sua vez, implica em uma ação do sujeito que aprende: é preciso interessar-se, engajar-se nas atividades e rememorar o que foi vivido em outro espaço-tempo; é preciso 'ter vontade' de aprender/lembrar. Na Terra, cada pessoa deve, portanto, estabelecer uma relação contínua com os nhanderu kuery, uma conexão constante entre patamares celestes e terrestres, que permitam o fluxo de saberes” (OLIVEIRA e SANTOS, 2016, p.121; grifos dos autores).

O processo de aprendizagem, como se vê, parte do próprio Guarani, que não pode

abrir mão de seu esforço para compreender sua história. Para isso, os mais velhos – em específico o homem mais velho – passa a ser a fonte primária desse movimento de busca pelo saber. Todavia, para se aprender é preciso, juntamente à vontade, a dedicação. Não se aprende perguntando, mas sim ouvindo e pensando. “Cada pessoa deve adquirir um saber por caminhos próprios, o 'ensinador'... não tem como função transmitir um saber a um neófito, mas estimulá- -lo para que ele consiga elaborar um entendimento ou uma habilidade, o que no limite gera conhecimentos particulares” (Idem, 2016, p. 123).

O autor indígena Guarani Nelson Florentino, ao não trazer uma história que tudo apresenta e tudo explica, age no sentido de estimular o pensamento de seu ouvinte/leitor; o que possibilita processos particulares de conhecimento e, por conseguinte, de educação dos mais jovens pertencentes ao seu povo – e não apenas de seu povo ou dos demais povos indígenas: os não indígenas também são postos nesse cenário de crescimento epistêmico. Ou seja, como indígena Guarani sábio, Nelson Florentino busca “estimular reflexões próprias, fomentar o esforço necessário ao aprendizado” (Ibidem, 2016, p. 123). Assim, não é pelas definições prontas e “fáceis”, típicas da mentalidade ocidental, que se faz o percurso do ser pensante Guarani. A sabedoria é fruto de experiências, silêncios e paciência. Saber ouvir é imprescindível, pois “não se aprende tudo, nem de uma só vez” (Ibidem, 2016, p. 123).

Quanto aos saberes oriundos da conexão do povo Guarani com o céu e a terra, o autor Nelson Florentino também nos narra uma história com elementos próprios desse contexto:

KUARAY, JAXY HA E ANHA REKO OĨA

Yma je jaxy ha'e kuaray oo yakã yvÿry rupi. Ha'e gui je mombyry ma ooa py je oexa peteĩ anha. Ha'e va'e anha je piky je ojopi oiny. Ha'e rã je kuaray aipoe'i guyvy jaxy pe: "Xee ko aa ta ambotavy vy", he'i. Ha'e vyve je kuaray je ha'e guive je oike ovy yy guÿry rupi. Ha'e vy je anha pinda xã re omoatã. Ha'e rã tu je anha vaikue'i ha'e vy je ojavy merami. Ha'e vy katuve je nda'eveive ma. Ha'e gui je omoatã porã rami ramo ma je omombo ra'aga vy je ojavy jevy. Ha'e gui ma je kuaray ou jevy guyvy jaxy oĩa py. Ha'e ma ramo ae ma je jaxy aipoe'i guyke'y pe: "Aÿ xee jevy ma taa tambotavy" he'i. Ha'e ramo ma je tyke'y kuaray aipoe'i guyvy jaxy pe: "Ndejuru py e' ÿ ta'vy era pinda", he'i. "Ha'e rami eme ke", he'i va'ekue. Ha'e rire je jaxy oo vy ojuru py rive ogueraa pinda. Ha'e gui tu je oo aje'i'i ma rire je pinda ogueraa porã jekuaa. Ha'e ramove je anha omombo jekuaa. Ha'e vy je haxy'i py ma oguenoẽ. Nhuii'a bagre, iundi vy ma

O SOL, A LUA E O DEMÔNIO

Antigamente, a lua e o sol estavam indo pela beira de um rio. Depois de terem caminhado certa distância, viram um demônio. O demônio estava sentado, pescando. O sol disse ao seu irmão mais novo, a lua: "Eu vou lá, enganá-lo." Então, o sol entrou por baixo da água. Puxou o anzol do demônio. O coitado do demônio puxou sua linha, mas aparentemente não pegou a presa. Ficou triste. Outra vez o sol mexeu no anzol, e o demônio puxou, mas aparentemente havia errado outra vez. Então o sol voltou para onde estava a lua. A lua disse ao irmão mais velho: "Agora deixe que eu vá enganá-lo." Seu irmão mais velho lhe disse: "Não leve o anzol à sua boca. Não faça isso de jeito nenhum." Então a lua saiu e, sem pensar, levou o anzol à sua boca. Quando havia levado o anzol

Essa narrativa, que claramente equivale na tradição não indígena a uma fábula, pois atribui características e atitudes humanas a seres não humanos, traz em seu conjunto de fatos metafóricos que se sucedem (alegoria) a necessidade de se tomar o devido cuidado com o demônio, pois quanto mais perto dele, mais perigo há. O demônio

não se deixa enganar por muito tempo. Considero interessante a presença da figura demônio na narrativa, uma vez que essa personagem é própria da concepção cristã e foi introduzida na realidade dos povos originários a partir das Missões Jesuíticas na América Hispânica. O fato dessa figura constituir a narrativa Guarani é a confirmação do quão o projeto do invasor foi capaz de se instalar na mentalidade indígena ao longo dos tempos; reflexo da colonialidade.

Por fim, a obra do autor indígena Nelson Florentino demonstra outra virtude do bom narrador – hoje em extinção – de acordo com o entendimento de Walter Benjamin:

“Nada facilita mais a memorização das narrativas do que aquela sóbria concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia... Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BEJAMIN, 2012, pp. 220-221).

Logo, o autor indígena Nelson Florentino, ao contar as histórias de seu povo e suas próprias experiências, o faz como um artesão da linguagem; artesanaria essa também definida por Walter Benjamin em seu ensaio, posto que a narrativa “durante tanto tempo floresceu num meio artesão” (Idem, 2012, p. 221).

Até aqui apresentei duas obras da CR as quais por meio de narrativas expõem o saber ancestral. Agora passarei a outras duas obras, mas que se constituem como textos de teses, por assim dizer. Isto é, forma e conteúdo de tipologia dissertativa. São elas: **Wúpy Taowá: vestindo-se de linguagens** (2022), de Merremii Karão Jaguaribaras e **Alienindi-a: os portais dos mundos** (2021), de Felipe Coelho Iaru Yê Takariju (o indígena pesquisador-filósofo Felipe Takariju). Não obstante, preciso tecer algumas outras reflexões que considero importantes para que se possa compreender a potência crítica desses textos escritos em estrutura dissertativa quase que em sua totalidade. *Por isso, desde já peço paciência ao leitor que se dispôs à luta descolonial e que se propôs a ler este trabalho até aqui.*

Ambas são obras descoloniais, pois, além de resgatar as tradições de seus respectivos povos, denunciam as práticas de violência decorrentes da invasão. A

descolonização está posta de diversas formas, seja na construção da linguagem, ressignificando a escrita acadêmica, seja na concepção epistêmica que rege o fazer científico da autora e do autor. Merremii é socióloga pela UNILAB-CE³⁴ (além de artista plástica, agricultora e ambientalista) e Felipe, filósofo (como já se sabe), o que nos convida a também compreender as contribuições que ambos trazem a essas duas correntes científicas de pensamento a partir do saber ancestral que nos oferecem em suas obras. Ao meu ver, isso se configura como práxis descolonizadora, porquanto a universidade ainda é um espaço colonizado e que conserva uma das facetas da invasão aos moldes de 1492: a dominação de mentes.

Se a dominação de terras e corpos “dissipou-se” juridicamente, a das mentes sequer aconteceu. Sei que o termo “decolonial” é atribuído a esse entendimento e a essa prática de dominação, uma vez que a manutenção do espírito colonial ao longo da história, após o rompimento administrativo/jurídico com a colônia, constitui-se como cultura ainda nos dias atuais. Todavia, justifiquei nesta tese o porquê de eu optar por “descolonização” no contexto universitário. Para mim, a universidade permanece – embora tenhamos fricções ocorrendo – atrelada formalmente ao projeto colonial; a começar pelo linguicídio e epistemicídio insistentemente praticados em suas salas de aula e em seus currículos oficiais e ocultos.

Sobre esse movimento colonial na academia, Felipe Takariju – em artigo que já trouxe neste capítulo – assim o demonstra ainda existir: “...uma trajetória de resistência, por vezes solitária, cheia de dificuldades e sem nenhum apoio dentro da academia” (2019, p. 48). E complementa:

“A pressão colonial é imposta num regime vertical e numa só direção, de cima pra baixo, como um martelo, como um 'deus punitivo' e, ao mesmo tempo, disciplinador que se faz sólido, inquisidor e fiel aos seus princípios de sujeito acadêmico ideal. É assim que o processo de recolonização [o qual entendo como manutenção da colonização de acordo com os tempos e espaços e não o resgate dessa] vai a todo vapor com seus 'lattesfundários' [trocadilho de suma importância no contexto e que vai ao encontro de minha tese: a universidade é ainda território colonizado] cada vez mais 'ricos de conhecimento' e 'capital cultural', aumentando seus 'hectares de conhecimento', polindo o conhecimento eurocêntrico, trazendo e internalizando uma demanda que não é nossa. E relegando ao esquecimento e à morte o conhecimento e sabedoria de vida de nossos povos originários” (TAKARIJU, 2019, pp. 50-51; Grifos do autor

34 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

e grifos meus).

A CR questionará, portanto, o “status quo” acadêmico-universitário, aos moldes propostos por Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em sua reconhecida obra **Pode o subalterno falar?**³⁵. Ou seja, tensionará a existência da Europa como Sujeito que age como um panóptico epistêmico a fim de manter inalterada a concepção de ciência, conhecimento e saber. Por conseguinte, permanecer fomentando o projeto de poder hegemônico estabelecido pela Modernidade.

Mas o que seria esse poder hegemônico? Penso que ele é um discurso e, portanto, um mito – conforme já tratei a partir da conceituação feita por Roland Barthes. E este mito se constituiu historicamente enquanto ideologia dominante. Assim, para me fazer melhor entender, recorro a István Mészáros:

*“Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma **posição alternativa** bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos. O próprio ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente apresenta as seguintes determinações 'racionalis' preestabelecidas: a) quanto (ou quão pouco) nos é permitido questionar; b) de que ponto de vista; e c) com que finalidade. Naturalmente, aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como estrutura objetiva do discurso 'racional' e 'erudito' rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante. Assim, em nome da 'objetividade' e da 'ciência', eles precisam desqualificar o uso de algumas categorias vitais do pensamento crítico” (MÉSZÁROS, 2014, p.58; Grifos do autor e grifo meu).*

Fica evidente nas palavras de István Mészáros que o discurso dominante é pautado no silenciamento do outro e, portanto, no epistemicídio, uma vez que qualquer “posição alternativa” ao modelo vigente deve ser desacreditada e posta à margem; consequentemente, desqualificada enquanto pensamento científico. O que é isso senão o projeto da Modernidade (1492), o qual desumaniza aquele que não é reflexo de sua visão e prática de mundo?

³⁵ A principal voz silenciada é a da mulher, inclusive em espaços e contextos epistêmicos. Trata-se do apagamento do Outro não ocidentalizado e que resiste a essa lógica. O título é ambíguo, porquanto permite duas compreensões: O/A subalterno/a tem espaço de fala? Ou: Cabe ao/à subalterno/a falar? Cabe no sentido de é permitido ou não. Spivak é uma feminista indiana que atua como crítica/teórica literária na Columbia University. Sua corrente de estudos é a pós-colonial.

Nessa lógica, ou seja, “no contexto da produção colonial”, o corpo e a mente subalternizados correspondem ao indivíduo que “não tem história e não pode falar” (SPIVAK, 2010, p.85). É justamente contra esse mito perverso que a CR se propõe a lutar, posto que a proposta descolonial pauta-se por um caminho alternativo de alternativas.

No que se refere ao apagamento histórico dos povos violentados das mais diversas formas e das insurgências contra essa tática do opressor, Conceição Evaristo afirma que:

*“A busca do passado histórico pelos povos subjugados, ontem e hoje, tem sido um movimento marcante e de cunho emancipador. Como tal passado não se escreveu na história elaborada pelos dominadores, sofrendo processo de apagamento – ou, quando escrito, foi violentamente deturpado –, o fenômeno literário surgido a partir desses sujeitos históricos vem de uma veia subterrânea na qual estão inscritos. História que aflora desafiando, questionando e transgredindo os relatos instituídos, oficializados por uma cultura hegemônica. Observa-se, pois, uma **história e uma ficção** que se voltam para o interior de uma realidade própria circundando mundos específicos, trazendo um discurso próprio que revela a **voz dos que, até então, haviam sido silenciados**” (EVARISTO, 2021, pp.24-25; Grifos meus).*

Tendo cada vez mais clara luta que se trava no contexto das epistemologias do sul, passemos agora às obras em si, as quais me propus a apresentar aos leitores desse trabalho e a aprender(mos) com elas. A pesquisadora indígena Merremii Karão Jaguaribaras, assim nos apresenta **Wúpy Taowá: vestindo-se de linguagens**. A seguir trago uma imagem do livro em seu miolo e espero que seja legível a sua leitura:



Nessa passagem da obra, escrita em tom de convite à memória ancestral de seu povo, a indígena socióloga estabelece a nós aquilo que Krenak define como “mundializar”. Para ele, “esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos” possibilita que se abra “outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos*” (KRENAK, 2022, p. 83). Com isso, o texto de Merremii, por meio da alegoria da serpente, também nos remete à cultura dos povos originários, os quais se percebem e têm a consciência de que a espécie humana é parte do ecossistema, reiterando, assim, as afirmações de Krenak – as quais já expus – neste mesmo sentido.

Após este convite à leitura, a pesquisadora se dirige à sua terra e, por conseguinte ao seu povo: “A minha Nação indígena Karão Jaguaribaras e à Mãe Terra que, além de lar, é professora” (JAGUARIBARAS, 2022, p. 06). Essa dedicatória não é como a dedicatória Ocidental, pois ela é carregada de ancestralidade. Trata-se de um rito como um pedido de licença para os sábios Karão Jaguaribaras e à Mãe Terra para compartilhar os conhecimentos que advêm de sua “Nação” com outros povos originários e fazer a luta contra o mundo Ocidental.

É este sentimento de pertencimento evocado pela pesquisadora indígena que traz

à obra seu caráter coletivo. Ao se apresentar ao leitor, Merremii explicita a concepção de história que move os povos originários. Em específico, o seu povo:

“Sou parte do sangue derramado das caboclas serpentes: o clã das cobras pretas, da Nação Karão Jaguaribaras. Esse clã, também titulado como 'Caboclas Flexeiras', era composto por mulheres que ficavam na linha de frente das guerras no período colonial e, com suas flechas, retardavam os opressores enquanto os demais clãs de minha nação avançavam³⁶. Não posso limitar meu início de vida ao meu nascimento, pois estaria esquecendo os meus antepassados e toda a genealogia dos meus antecedentes. O máximo que posso me definir é que sou a continuação da história de meu povo, uma das sementes germinada no calor das opressões. Na minha infância, eu brincava com serpentes, elas faziam parte do meu cotidiano e ainda fazem até hoje. Elas são contribuintes para a minha educação, ajudam-me a entender os comportamentos. Merremii, meu nome étnico, significa serpente de várias faces. Esse nome me foi dado em um rito de passagem, quando comecei a entender como funcionava o círculo da vida e, só depois, com meu amadurecimento, fui entender a grandeza e o peso deste presente (Idem, 2022, p.09; Grifo da autora).

Dessa significativa passagem, é possível observarmos o conceito de *timecídio*, proposto por Boaventura de Sousa Santos em **Descolonizar: abrindo a história do presente** (2022), uma vez que o espírito guerreiro dos povos originários, os quais eram indispensáveis à luta contra os opressores, foram inculcados na mentalidade das gerações pós-invasão, logo, nos descendentes dos colonizadores, ou seja, os brasileiros, que os indígenas eram bárbaros e violentos. Assim, sua bravura e espírito de sobrevivência, instinto de defesa, é posto na história como algo a ser extirpado, justificando-se as atitudes do homem branco. Ainda nesse ponto, não posso deixar de perceber que o timecídio é duplamente perverso, posto que desonra o espírito guerreiro indígena e enaltece o do homem branco. Afinal, na Grécia Antiga, esse espírito era próprio do homem digno, aquele que possuía a *areté*³⁷.

36 É preciso destacar a importância histórica de tal passagem. Conceição Evaristo, em recente artigo cujo título é “Narrativas de (re)existência”, traz o seguinte depoimento: “[...] Recentemente tive acesso a um livro e fiquei impressionada com meu desconhecimento relativo à colonização indígena em terras brasileiras. Soube então que vários sujeitos indígenas, à frente de seus grupos de pertença, se rebelaram contra a invasão portuguesa. Eu não fui formada com esses conhecimentos. Talvez hoje os estudantes tenham esses ensinamentos em currículos escolares justos e democráticos” (EVARISTO, 2021, p. 27). Esta citação, cuja autora é uma intelectual à luz das epistemologias do sul, demonstra mais uma vez a relevância dos títulos que compõem a CR, uma vez que seu propósito é aprender a desaprender, conforme Mignolo traz em seus mais variados textos.

37 Trata-se principalmente de uma virtude moral, uma espécie de excelência, mas que por extensão se aproximou do homem guerreiro na Grécia Antiga. Para melhor compreender, conferir JAEGER, Werner.

Também é preciso observar que a pesquisadora nos alerta para o fato de que o passado e o presente constituem um ao outro, porque a sua história é a história de seu povo. Assim, o seu nascimento não é o princípio de uma nova história. O espírito coletivo dos povos originários os lembra de que eles são antes um continuum como já expliquei. Partindo desse pressuposto, Merremii chama atenção para o fato dela não ser, mas de que está sendo, num devir constante em que o passado/presente justificam a luta para a transformação de um futuro, ainda que o futuro seja uma miragem, segundo Krenak.

Merremii Karão Jaguaribaras também faz uso da palavra “semente”. Tal vocábulo é igualmente empregado por Boaventura de Sousa Santos, entretanto, ao fazê-lo – no conceito de ruínas-sementes – o sociólogo português nos apresenta a palavra semente, junto à ruína, numa perspectiva de recuperação, não saudosista, de um passado anterior à invasão³⁸. Não obstante, isso se difere do emprego por Merremii, porquanto ela utiliza a semente germinada no interior da luta, o que enaltece seu espírito guerreiro.

Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga, afirma que: “pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória” (CUNHA, 1994. p.121)³⁹. A memória é traço notadamente presente nas obras indígenas e a CR exemplifica isso de modo cristalino. Nesse cenário, a produção acadêmica da pesquisadora indígena Merremii desde o início evidencia ao leitor que seu texto é densamente constituído de identidade étnica. Após se apresentar ao leitor – sempre destacando a coletividade presente em sua existência – a autora resgata a história de seu povo mais uma vez, mas sem jamais ser tautológica no pensamento.

*“Os Karão Jaguaribaras têm suas origens, segundo as oralidades em Ybutritê (Serra de Baturité), ‘descendentes do bicho onça da tribo das onças pintadas’. Habitamos o território cearense e fomos protagonistas nas lutas contra os projetos coloniais. Um povo que se organiza de maneira coletiva. Houve um período em que fomos silenciados. Motivo? Massacre do nosso povo! Mas continuamos aqui, **resistindo e existindo**, com o lema de levante: ‘quebrando o silêncio!’” (JAGUARIBARAS, 2022, p. 09; grifos da autora e grifo meu).*

Paideia: a formação do homem grego, 2013.

38 Tratei desse conceito no capítulo 2 da tese.

39 Fonte: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9651/11221>; acesso: 18 de novembro de 2023.

Das palavras de Merremii Karão Jaguaribaras constata-se a denúncia de um passado de opressão que silenciou seu povo, bem como das mesmas palavras extraímos a luta em forma de resistência e de existência, ou seja, a reexistência. A quebra do silêncio é marca da ação insurgente e seu texto é a demonstração de que o epistemicídio, por mais que tenha se alastrado ao longo da história, ainda assim, não foi mais forte do que a resistência do povo Karão Jaguaribaras; afinal, estamos diante de uma obra que materializa a sociologia das ausências e concomitantemente, a sociologia das emergência.

À medida que os capítulos denunciam a barbárie e as violências impostas aos povos originários, e de forma específica aos Karão Jaguaribaras, desde a invasão, as ausências eivadas à compreensão da verdadeira história do Brasil vão ficando cada vez mais notáveis e lembradas tanto pelos povos indígenas quanto, com destaque, pelos povos não indígenas. Assim, de forma complementar, emergem-se a característica pós-abissal da obra da autora, porquanto objetiva superar o pensamento ocidentalizado da história.

A pesquisadora/autora esclarece que “*WÚPY TAOWÁ* é um conjunto de linguagens transmissoras de mensagens, insere-se como uma arte filosófica, antropológica, sociológica e cosmológica” (Idem, 2022, p.10; grifo da autora). Nesse sentido, vestir-se de linguagem é aglutinar saberes vários à constituição dos povos Jaguaribaras e, portanto, à sua reexistência contra o linguicídio, o epistemicídio, o ontocídio, o timecídio e o kairocídio. Merremii Karão Jaguaribaras destaca que:

*“As Taowás⁴⁰ vêm carregadas de linguagens, diversas expressões acompanhadas de simbologias que nos permitem adentrar em um espaço **pluricultural**. Fazem parte do Kalembre: o eterno lembrar, aquilo que não se pode esquecer. Descrivê-las é imortalizá-las, codificar as linguagens é incentivar as interpretações. A arte indígena sempre existiu e um dos exemplos é a arte rupestre, que está em nosso meio desde tempos inimagináveis, e aflora como uma energia de expressão de ser e estar, que se vincula às nossas tradições. É importante destacar que nem toda tradição é apenas um costume, mas também um rico conhecimento guardado nas amostras tradicionais. Sejam elas uma dança, um rito, um*

40 Merremii Karão jaguaribaras em sua obra destaca: “...reproduzo *Taowás* com a intenção de imortalizar as diferentes linguagens. Enquanto as *Taowás* são as memórias ancestrais de meu povo que ainda vivem, também têm uma função social: não nos deixam esquecer que o povo Karão Jaguaribaras existe e resiste” (JAGUARIBARAS, 2022, p.20). Logo, trata-se de um posicionamento político de reexistência e afirmação, o qual não deve ser confundido com simples pinturas corporais de caráter essencialmente estético.

objeto feito à mão ou, até mesmo, em uma pintura no rosto, os olhares atentos é que irão decifrar o que estas tradições querem dizer” (Ibidem, 2022, p. 10; Grifos da autora e grifo meu) .

É importante compreender que as Taowás não como simples linguagem, mas como linguagem ancestral e, portanto, carregadas de sabedoria para seu povo. Essa sabedoria é transmitida por um equivalente ao narrador sedentário de Walter Benjamin:

“O uso dessas práticas mantém-se vivo graças às sabedorias de nossos anciãos, que repassam a importância de entender essas linguagens. Essa parte da nossa cultura resiste, mas sofreu muito com os projetos coloniais, com ideologias eugênicas que não aceitam as pluralidades, se mantendo bem tímida para garantir a sobrevivência. As Taowás fazem parte de nossa cultura desde a ancestralidade e, hoje, eu sou uma das responsáveis por transmitir as mensagens que elas carregam. Reproduzo-as em corpos humanos e não humanos, e elas são o foco principal de conexão com os mundos” (Ibidem, 2022, p.21; Grifo da autora).

As *taowás* se constituem, em seus grafismos, pinturas e cores, formas de enfrentamento do mundo colonial e, com isso, atitudes descoloniais superando o silenciamento epistêmico, étnico e cultural imposto pelos opressores aos povos Karão Jaguaribaras.

No que tange ao espaço pluricultural (destacado em excerto anterior a este), ele rompe com a lógica monocultural imposta pelo invasor e a indígena socióloga chama nossa atenção para este fato em seu texto. Ademais, a pluralidade cultural que compõe as culturas dos **povos** indígenas, sem jamais homogenizá-los, é também práxis pedagógica. O eterno lembrar por meio de diversas linguagens exige, *a exemplo das narrativas indígenas, o esforço para se aprender, uma vez que os saberes não são oferecidos carregados de explicações que excluem o seu receptor da ação de interpretar, alienando-os com esse tipo de condução educativa.* Pelo contrário: na tradição indígena a manutenção das tradições se faz por meio de suas compreensões verdadeiras e vivências práticas; o que exige de cada um a postura crítica necessária para de fato desenvolver conhecimentos.

“Trago, neste primeiro momento, como uma simbologia de abertura ritualística para nossos diálogos no decorrer das próximas páginas, um conto. Julgo importante essa linguagem, pois representa uma forma de comunicação de nossos troncos sábios, que usavam de sua oralidade para repassar o saber, e esse saber está representado também em forma de narrativas,

que por sua vez, incentivam nossas mentes a decifrar o que se faz necessário. Para isso, a interpretação fica com vocês, leitores. Busco, aqui, deixar o grito da Mãe Natureza, a expressão do antes, do agora e do depois” (Ibidem, 2022, p.12)

À esteira desse raciocínio, é preciso destacar que a luta – conforme já demonstrei ao longo desta tese – é o lugar de onde os saberes e conhecimentos surgem, sendo a marca principal das epistemologias do sul. No que tange à CR, a luta é epistêmica e linguística, quando menos, posto que também é étnica, racial e ambiental. As abissalidades que marginalizam os saberes outros levam ao entendimento de grande parte dos não indígenas que os conhecimentos originários é um *tipo de saber*, mas jamais um *autêntico saber*.

Ainda que os povos originários tenham pleno entendimento de suas terras, inclusive as nomeando de acordo com suas características fundamentais e as respeitando – uma vez que a humanidade é parte do ecossistema e não dona dele –, ou ensinando o homem branco como extrair da mandioca brava substância tóxica e mortal, preservando dessa forma sua vida, ou lhes (“os civilizados”) ensinando como se mover nas matas do território que invadiram, seus saberes são historicamente impregnados de preconceito por aqueles que nada de autêntico tem a dizer sobre o espaço e a realidade indígenas.

Com isso, o conto proposto pela indígena socióloga nos alerta para a manutenção do espírito colonial (colonialidade) que conduz, ainda, a relação humanidade-Mãe Terra:

“Já é tarde, tudo está certo, porém nada no lugar. O vento dorme e tudo parece estar pronto para o despertar. O fruto na árvore amadurece, a natureza engrandece e muito me entristece saber que, neste plano, há quem não saiba apreciar seus presentes divinos... Suas raízes penetrantes são a ligação profunda para uma vida saudável de riqueza verdadeira. Oh, natureza bela, quanta sabedoria guardada você tem. Sua alma grandiosa nos abraça sem olhar a quem. O despertar me chama e as lágrimas invadem meu espírito. Olho à minha volta e vejo fúria e clamor. A natureza pede socorro! Estão causando terror, acabando com nossas vidas em troca de objetos sem vida. Estão nos alienando da mãe natureza a cada dia. A natureza pede Socorro: - Estão me matando, estão me devorando, estou sucumbindo à desertificação! - Grita nossa Mãe Terra. Está faltando mais amor, o Hãnhã huon num nok está deixando de ser ouvido. Mais um ano se passa e as ideologias se repetem, a cada dia te devoram e pouco a pouco te convertem. Estão te ensinando a esquecer o que de belo a natureza tem. Estão esquecendo a importância que a natureza

tem. [...] Com os umbigos rompidos, tudo parece estar se perdendo, a sabedoria ancestral parece desviar-se, morre por entre os dedos de quem se nega a entender sua importância.” (Ibidem, 2022, pp. 13-14).

O conto nos leva a pensar sobre todo o processo capitalista de exaustão do meio ambiente, fruto da mentalidade invasora que vê no extrativismo prática habitual, porquanto os países do Norte global percebem-se como superiores aos do Sul global. Com isso, geram cada vez mais miséria e impõem, igualmente cada vez mais, os ditames do Imperialismo às camadas subalternizadas; o que mantém a colonização, mesmo que com novas roupagens, em marcha na contemporaneidade. Sobre essa prática de violência à Mãe Terra, denunciada pela autora em sua obra, Ailton Krenak nos traz o seguinte conhecimento:

“O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou de extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. Como disse o pajé yanomami Davi Kopenawa, o mundo acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo que somos capazes de experimentar. A experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós. Essa tragédia que agora atinge a todos é adiada em alguns lugares, em algumas situações regionais nas quais a política – o poder político, a escolha política – compõe espaços de segurança temporária em que as comunidades, mesmo quando já esvaziadas do verdadeiro sentido do compartilhamento de espaços, ainda são, digamos, protegidas por um aparato que depende cada vez mais da exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida” (KRENAK, 2020, pp.45-46).

Até dialogamos com os saberes dos povos Karão Jaguaribaras. Passemos então às aprendizagens em companhia de Felipe Coelho Takariju, representando o seu povo. E aqui aproveito desde já para destacar outro ponto de relevância na CR: os povos originários sendo representantes de si mesmos e não mais representados por terceiros. Ademais, o fato de que esses mesmos indígenas serem provedores de ciências. Logo, estamos diante de indígenas-pesquisadores e não mais tão somente indígenas pesquisados. Isso destacado, apenas para lembrarmos a que se presta este trabalho, pensemos sobre o título da obra de Felipe Takariju, o qual é bastante sugestivo.

Na apresentação da obra **Alienindi-a: os portais dos mundos**, Eliana Souza Pinto Tremembé, autora da referida apresentação, destaca temas/lutas constantes dos povos indígenas as quais compõem o conjunto de capítulos de **Alienindi-a...** Assim a pesquisadora abre os trabalhos:

“Não somos índios, não somos humanos e não somos animais. Tudo o que a ciência ocidental afirma sobre nossos povos não é verdade. Vocês não nos conhecem. É sob essa perspectiva, potencialmente polêmica para alguns, que o Alienindi ganha vida e força de ação. Uma obra movida por intuição e ousadia, que, a partir das visões do autor, de suas vivências enquanto Takarijú da Serra Grande, pode e pretende ajudar outros parentes no processo de Retomada. É um convite ao reencontro com nossas origens, ao pensamento crítico acerca dos conceitos coloniais que seguem nos violentando, um convite para pensar as diferenças que formam nossos povos e relação com a Terra. Uma obra que abre portais e oportuniza a criação e percepção de nossas próprias conexões e perspectivas de mundo” (TREMembé in TAKARIJU, 2021, p. 10).

Eliana Tremembé explicita que o interlocutor de Felipe Takariju: os povos originários. Antes que o olhar ocidental, tomado pela lógica positivista que marca sua concepção de ciência rechace as ideias postas já na apresentação de **Alienindi-a**, de forma inteligente e consciente, a pesquisadora deixa claro que o processo de retomada em curso tem seu espaço de diálogo crítico definitivo. Isso não significa que as demais pessoas estejam desconvidadas à reflexão. Pelo contrário; porém, se desejam participar desse movimento descolonial, que o façam respeitando a voz dos insurgentes, pessoas que não mais aceitarão ser subalternizados pelo Norte global que impõe sua epistemologia como **“a” epistemologia**.

O pensamento em **Alienindia-a** vai ao encontro da práxis descolonial, pois

“A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra acepção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial [descolonial] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas... Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser referência da legitimidade epistêmica... o pensamento descolonial está hoje comprometido com a igualdade global e a justiça econômica, mesmo afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, originadas na Europa, não são os únicos dois modelos com os quais orientar nosso pensamento e nosso fazer” (MIGNOLO,

2017, p.15; *Grifos do autor e grifo meu*).

Nas palavras de Tremembé, é preciso, por meio da descolonialidade, romper com a visão de mundo colonial, pois

“O pensamento colonial criou polos e valora no extremo negativo tudo o que difere das suas estruturas. É preciso que lutemos pelo nosso direito de existir em nossas diferenças, sem que sejamos exotizados como fetish exploratório das ciências modernas. Nossas formas de sentir e pensar foram subestimadas por muito tempo, silenciadas como nossas línguas e narrativas, que precisaram encontrar formas de sobreviver ao esmagamento da narrativa hegemônica colonial” (TREMEMBÉ in TAKARIJU, 2021, p. 10).

É neste sentido que **Alienindi-a** se coloca como visão contra-hegemônica e contra-epistêmica. Esta posição frente à história na contemporaneidade é, segundo Boaventura de Sousa Santos (2022) uma segunda característica de nosso tempo. Segundo o sociólogo, ela

“diz respeito ao investimento político e cultural num questionamento específico do passado que consiste em revisar e reavaliar o patrimônio intelectual de antes do período moderno, mais exatamente de antes do colonialismo moderno e das hierarquias e conflitos entre universos culturais entre universos culturais por ele gerados, patrimônio este que muitas vezes permaneceu apesar de fustigados e silenciados” (SANTOS, 2022, p.108).

Fica evidente a partir das ideias de Boaventura de Sousa Santos que os trabalhos propostos pela *CR* estão em consonância com o que os alemães chamam de *Zeitgeist*, o espírito de uma época, ou seja, uma forma de ver e de interagir com o mundo. A reflexão e problematização de um período anterior à invasão é resgatar a memória de um povo, de modo que essas “ruínas-sementes” se projetem como transformação; no contexto em questão: como descolonização de corpos e mentes.

Neste sentido, Boaventura complementa tais ideias:

“Compreende-se que a revisitação e reavaliação do passado moderno ou pré-moderno ocorra sobretudo nos universos culturais que foram derrotados ou humilhados pela modernidade eurocêntrica, mas de igual modo é observado no interior do universo cultural eurocêntrico” (Idem, 2022, p. 108).

De fato, não se pode negar que há pesquisadores não indígenas e não pretos

escravizados ou descendentes diretos dessas etnias e raças os quais estudam as cosmologias dos povos originários e dos africanos e/ou afro-brasileiros. Ainda que as ideias de Boaventura não sejam partilhadas, neste sentido, por Spivak, que tece duras críticas à representação e representatividade postulada por terceiros e não pelos povos subalternizados, mesmo assim, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos tem validade no contexto em que se apresenta. Isso porque, com efeito, aqueles que não são pertencentes aos povos indígenas e/ou aos povos escravizados de origem africana, também – em havendo o compromisso ético – podem perceber o quanto de conhecimento se perdeu e se perde devido à violência epistêmica e linguística imposta aos povos oprimidos historicamente.

Por fim, Boaventura salienta que

“A fim de propiciar a partilha e o encontro, é necessário partir do princípio de que a injustiça social global, causada pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado modernos, baseou-se num universo epistemológico, ontológico e cultural que sempre se caracterizou por sistemática e arrogantemente ignorar outras culturas, outras formas de ser e de saber, outras ontologias e outras epistemologias” (Ibidem, 2022, p. 109).

A *CR* e, por conseguinte, a obra de Felipe Takariju vão justamente denunciar esse silenciamento epistêmico de modo a construir uma leitura descolonial com seus parentes (forma como os povos originários tratam uns aos outros). O autor de **Alienindi-a** destaca seu objetivo de romper com a ficção dominadora. Sabe-se que o discurso da Modernidade buscou justificar a invasão de terras em nome do progresso, seja ele do próprio território (“A terra em que tudo que se planta, colhe”, célebre frase de Pero Vaz de Caminha), seja pela “devoção” do homem europeu ao “crescimento” do povo da terra. O fato é que a invasão das terras – dentre outros problemas que até hoje temos que enfrentar – resultou em conflitos vários entre os povos indígenas e os remanescentes coloniais. Assim, o pesquisador indígena, autor de **Alienindi-a** chama a atenção para esse problema que ainda em dias atuais causa a matança dos povos originários e de todos aqueles que aderem à luta indígena⁴¹:

“A disparidade fundiária no Brasil é a colheita maldita, fruto da

⁴¹Em 5 de junho de 2022, o indianista brasileiro Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips foram assassinados durante uma viagem pelo Vale do Javari, segunda maior terra indígena do Brasil, no extremo-oeste do Amazonas; fato esse que foi largamente noticiado tanto na imprensa brasileira, quanto na internacional. Essa atrocidade é uma das muitas que assolam o Brasil e seus autores são grileiros, madeireiros e outras faces do crime contra as terras indígenas no Brasil e na América do Sul.

invasão dos europeus e de todos os processos vigentes oriundos das épocas colonial, imperial e republicana até os dias de hoje. É forjada em processos de violentos avanços contra nossos povos originários, violência legitimada nas leis, forjando a posse das terras, criando uma verticalidade a partir da propriedade, impondo a nossos povos outras organizações e relações com a Terra. A partir disso, cria-se toda uma tensão de guerra cosmopolítica que envolve a questão fundiária relacionada aos povos indígenas e à demarcação de suas terras” (TAKARIJU, 2021, p. 15).

Felipe Takariju ao fazer essa ponte entre o passado e o presente alerta o povo indígena sobre a necessidade de todos manterem-se alertas, porquanto o projeto colonial não cessou, como a história largamente difundida pelos currículos educacionais no Brasil quer fazer todos acreditarem, com a Independência (Independência? De quem?) do País. Assim como a “Lei Áurea”, esse engodo histórico cujos propósitos foram e ainda são meramente capitalistas, não significou a libertação dos povos pretos escravizados no Brasil.

Sobre a luta dos indígenas por suas terras, Manuela Carneiro da Cunha sobre a relação indígenas e seus respectivos territórios nos leva à seguinte reflexão:

“[...] desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios (sic) estão no Brasil para ficar. [...] Outro fator de crescimento populacional, embora de menor impacto demográfico, é que muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica. No século XIX, sobretudo no nordeste, com o falso pretexto da inexistência ou de uma assimilação geral dos índios, as terras dos aldeamentos foram liquidadas e por sinal duramente disputadas entre os poderes locais. Ressurgem agora etnias, sobretudo no leste e no nordeste, que reclamam terras — em geral diminutas, mas por encontrarem-se em áreas densamente povoadas, enfrentam oposição violenta” (CUNHA, 1994, pp.123-124).

Fica evidente, portanto, que as palavras de Felipe Takariju e Manuela Carneiro da Cunha vão ao encontro uma da outra. Se há uma distinção entre elas é o espaço de fala – o que não significa diminuição de importância –, uma vez que Felipe Takariju é um indígena a também denunciar tal violência. Isto é: a continuidade da colonização (dentro dos dias atuais) o afeta diretamente.

Assim como Ailton Krenak, que tece duras críticas ao modo de vida eurocêntrico, o qual a relação das pessoas não indígenas – inclusive de algumas que são indígenas –

com a terra são eivadas por ganância de poder e lucro, Felipe Takariju não poupa esforços na busca por essa conscientização coletiva sobre a exaustão da terra. O capitalismo utiliza de diversas estratégias para explorar os recursos naturais e, talvez, o mais persuasivo e mentiroso deles seja o mito do progresso.

“Os problemas fundiários no Brasil são acontecimentos oriundos da colonização e de tudo que ela traz, ou seja, a fundação e formação do Brasil é o próprio problema no que se refere à posse e luta pelas terras. Antes disso não se fazia guerra pela Terra. Por essa razão, a percepção da Terra enquanto propriedade e lucro é o principal problema da formação fundiária do país. Essa percepção tornada sentimento 'naturaliza-se' como sociabilidade e isso vai mudando a relação não só com a Terra, mas com a vida. O sequestro e encarceramento da Terra em favorecimento do desenvolvimento territorial e econômico do Brasil atinge diretamente o modo de vida dos povos indígenas, que são os mais violentados quando se trata da questão fundiária no país” (TAKARIJU, 2021, p. 15).

Os impactos da manutenção da prática colonial nos dias atuais traz consigo desdobramentos não muito diferentes – pelo contrário: cada vez mais similares – do período iniciado em 1492:

“Desnutrição, malária, pneumonia e verminoses, além da violência constante de garimpeiros ilegais ocasionaram uma situação de crise sanitária e humanitária na maior terra indígena do Brasil, onde vivem cerca de 28 mil Yanomami. A desnutrição atinge mais de 50% das crianças, e há um alto número de casos de malária, relacionados à expansão do garimpo. Constatando a gravidade da situação, o governo federal decretou emergência de saúde e convocou voluntários para atuarem no local. A Terra Indígena Yanomami tem cerca de 9 milhões de hectares e está localizada nos estados do Amazonas e de Roraima, na fronteira com a Venezuela. Vivem nela oito povos, incluindo os Yanomami. Com o avanço de atividades ilegais na região, estima-se que 20 mil garimpeiros também estão no território. Indígenas denunciam a contaminação dos rios devido ao garimpo e os abusos sofridos pelas mulheres e crianças” (COLL e MENEZES, 2023. Fonte: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>; acesso: 22 de julho de 2023).

A notícia acima, publicada na página de notícias da Unicamp, dispensa apresentações. Infelizmente, a exemplo do crime sofrido por Bruno e Dom, esse também crime que atingiu os povos yanomamis, levando-os a óbito, não se difere das ações no período da invasão da América Hispânica. Trouxe essa questão no capítulo 1 da

pesquisa. Os povos originários eram mortos após serem infectados por doenças contra as quais não tinham imunidade, todas trazidas pelo homem branco para suas comunidades, e o opressor justificava a barbárie como sendo as vontades de Deus. Como sabemos não se trata da vontade de Deus, mas sim dos colonizadores. Sobre a relação doenças e extermínio dos povos originários, recorro – como já o fiz em outras passagens desse trabalho – a Olívio Jekupé, para que compreendamos a visão dos indígenas a respeito dessa passagem da história da outrora Pindorama:

“Antigamente nossos ancestrais não morriam de doença. Eles viviam bem e só morriam por idade, por acidente ou por guerras entre nações diferentes, mas por doenças, não... antes da chegada dos portugueses. Por isso é que eles viviam bem e morriam com idade avançada. Foi um período em que eles não conheceram as doenças. Naquela época não se falava em doenças, eles não tinham o tal de anticorpos, como os brancos na Europa. Já os europeus tinham porque carregavam consigo vários tipos de doenças, como exemplo a gripe, a pneumonia, a varíola, infecções em geral etc. Os antepassados começaram a ter as mesmas doenças a partir do momento em que entraram em contato com o invasor europeu” (JUKUPÉ, 2020, p.09).

Somemos a este fato outra prática de violência oriunda da colonialidade em curso no Brasil: os abusos de crianças e mulheres, conforme a notícia destaca. Esses abusos contra essa parcela dos povos originários também são denunciados por Felipe Takariju em **Alienindi-a**: “O Brasil, como nação em sua formação fundiária e ideológica, é fruto de um grande projeto físico e metafísico de roubo, assassinato, genocídio, estupro, epistemicídio e grilagem” (TAKARIJU, 2021, p. 16). Com isso, o indígena, afirma o autor:

“A invasão das terras indígenas foi oficializada por grandes processos de roubo, que tinham todo um aparato 'legal' de falsificação das documentações do território, feito pelos portugueses e outros povos europeus, amparado em suas instituições burocráticas. Esse foi o início de um dos processos de sequestro e encarceramento das terras, que destituiu os povos originários do seu livre acesso a elas, transformando terras livres em terras cativas, controladas pela vontade do colonizador, e os povos indígenas, filhos delas, em invasores” (Idem, 2021, p.16).

Nesse claro movimento de desaprendizagem da história, o pesquisador justifica, ao meu ver, o título de sua obra. No 5º encontro Vĩ-Porã, promovido pela UEPG em 2021, Felipe Takariju explica o porquê de assim nomear seu livro. Claramente o filósofo faz um trocadilho com as palavras “alien”, “alienígena” e “indígena”. Em explicação, Felipe disse que teve essa ideia após assistir ao filme **Alien, o oitavo passageiro**, de 1979. A ficção

científica conta a história de uma tripulação que tenta sobreviver ao ataque de um ser estranho que invade a nave onde ela está.

A metáfora proposta pelo pesquisador é bastante sugestiva e consciente, pois para o homem europeu os povos originários eram vistos como estranhos e invasores de suas próprias terras, como já demonstrei ao citar um trecho da obra sobre essa inversão ideologicamente orquestrada pelos opressores. Ademais, a palavra “alienígena” vem do latim *alienigēna,ae*, que significa estrangeiro/a ou aquele/a que vem de fora.

Nesse ponto reside uma contradição importante que o autor nos apresenta. Sendo o “alien” um “alienígena”, ele se projeta como algo diametralmente oposto ao indígena. Assim, como “alienígena” traz a derivação sufixal “gena”, “indígena” também é constituído pelo mesmo sufixo. O prefixo “in” significa “dentro” e “gen”, “nascido” ou “pertencente à terra”. Logo, indígena é aquele que habita a terra antes de qualquer outro, ou seja, povo originário. Não obstante, alien é aquele que não habita a terra, não originário.

Partindo desse raciocínio, ousou dizer que o alien/alienígena equivale na metáfora do autor, numa primeira tentativa de entendê-la, ao *inquilinus*, palavra derivada de *cola* e *incola*, ambas relacionadas ao vocábulo colonizador e colonização, segundo o professor Alfredo Bosi, cuja obra citei no capítulo 1 desta tese. Portanto, assim como o inquilino, o alien[ígena] também busca invadir a terra alheia como se fosse sua.

Entretanto, Felipe Takariju nos permite supor outra interpretação à sua metáfora: o indígena como alien. O autor ao afirmar que os invasores, responsáveis pela arbitrariedade histórica, transformam os invasores em nativos e os nativos em invasores, por meio de seus engodos legais (o que é um paradoxo evidente), mas sem jamais serem legítimos (TAKARIJU, 2021), ele ressignifica o emprego da palavra alien como aquele que se apodera do que é alheio para aquele que, pelas margens, ou seja, por fora, recuperará aquilo que lhe pertence.

Em seu já citado artigo “Relatos selvagens: a margem do sujeito acadêmico, trajetórias e resistências” (2019), Felipe Takariju nos apresenta aquilo que para mim parece ser a validação dessa possibilidade de entendimento sobre **Alienindi-a**⁴²:

⁴² Notem também que o título traz, dentre as palavras já citadas que constituem esse neologismo cujo trocadilho é carregado de sentido e de intenção, o nome Índia, responsável durante séculos pelo equívoco histórico de se chamar os indígenas de índio, graças a Colombo, como tratei no capítulo inaugural dessa pesquisa. Portanto, Alien[ÍNDIA]. Quanto ao hífen antes do “a”, confesso que não me atentei a tempo e no máximo faria uma ligeira leitura, correndo o risco de cometer uma falha cultural e

“Portanto, a partir de uma postura cosmopolítica, criar um novo caminho que não tenha nenhuma ligação com o universo do 'descobrimento', lutar para descolonizar o pensamento, implodir as categorias cristalizadas pela academia, se fazer um alien vivo, um fora-dentro, e criar singularidades na passagem pela academia. Estas são as 'funções' desse sujeito acadêmico 'marginal'” (TAKARIJU, 2019, pp. 64-65).

O pesquisador assim justifica seu compromisso ético com os povos originários: “A postura política de estudar as questões indígenas na universidade é uma 'demarcação de terra cósmica’”. E complementa: “demarcação do que quero aprender, do que quero fazer, de como quero pensar e não apenas ser conduzido por um regime de uma elite conservadora” (Idem, 2019, p. 64). Por conseguinte, Felipe Takariju está propondo a descolonização de corpos e mentes, porquanto a invasão de terras deu início ao mundo abissal de que Boaventura de Sousa Santos recorrentemente trata em seus estudos.

Não à toa **Alienindi-a** abre a obra com um capítulo destinado a essa violência ainda em curso no Brasil (e não tão somente): a cobiça dos descendentes dos opressores sobre as terras em reservas indígenas. E juntamente a isso, a tentativa de apagar a existência dos povos originários sob a denominação genérica de brasileiros; essa que uma estratégia perversa usada pelo discurso hegemônico que tenta construir uma espécie de identidade nacional.

“Nessa guerra cosmológica contra nossos povos originários, foram criadas algumas tecnologias de invasão, pensadas para irem destruindo e apagando nossos povos na mesma medida que vão criando a “história artificial” e impondo seus métodos de vida e sociabilidade, transformando povos plurais em uma massa de população genérica. Essas tecnologias de invasão implantadas pelos invasores foram demarcando o seu ritmo no cotidiano, nas leis, no imaginário e na forma de sentir a vida, atingindo as formas de resistência dos povos originários, mas não nos aniquilando por completo, pois fomos nos adaptando e mudando, continuando a luta” (TAKARIJU, 2021, p.20).

Nesse movimento acadêmico de desaprender para aprender outros saberes, o filósofo nos deixa claro o sentido em que a palavra alienígena é empregada em seu texto e, conseqüentemente, a tese de seu livro. Felipe Takariju busca romper as ausências impostas pela história oficial e, com isso, resistir/reexistir e se afirmar, sempre de forma coletiva, uma vez que ele é oriundo da terra e nela a coletividade, humana e não humana fazem parte *de* um todo e não parte *do* todo. Na filosofia dos povos indígenas a

antropológica. Por isso, não me arrisco a fazer conjecturas no momento.

metonímia ou sinédoque não formam suas identidades. Assim, o pesquisador expõe o que, em sua compreensão, é a ciência proposta pelos europeus e ao fazer isso o que significa alienígena no contexto da obra:

“Essa perspectiva de pensamento é legitimada pela ciência e pelos pesquisadores e historiadores que escrevem a 'história oficial' da colonização, justificando o avanço e as mortes no processo. A ciência, por sua postura universal incutida em seus métodos, coloca como sinônimo de verdade seus discursos e narrativas históricas acerca dos nossos povos. Então, quando a ciência diz que somos povos ALÓCTONES, ou seja, alienígenas da terra, cria-se o conceito e a justificativa perfeita para o avanço colonial, baseado numa verdade inventada pela própria ciência, que é criada pelos colonizadores e serve aos seus propósitos. Assim, percebemos que o movimento de colonização implantado não é apenas físico, territorial, mas também histórico, científico e conceitual” (Idem, 2021, p. 25; Destaque e grifo do autor).

As epistemologias do sul surgem nesse contexto de luta, na qual a ciência moderna se projeta como única forma de saber e criando outros universais a partir dela, a exemplo da língua. Dessarte, emergirem outras formas de pesquisar, de produzir ciências – no plural – é tarefa dos pensamentos insurgentes, dos pensamentos de reexistência e de afirmação.

Aqueles que assumem referenciais teóricos outros de investigação, tais quais as epistemologias do sul e o pós-colonialismo, se projetam num mundo em que as abissalidades promovidas pelo Norte global podem ser contra golpeadas. Suas lutas diárias trazem saberes, conhecimentos criticamente comprometidos com a superação de “slogans” que insistem em criar a noção de que o Brasil nasceu em 1500, ano definido pelos colonizadores como o de descobrimento da terra onde estamos. Não obstante, trata-se de seu encobrimento (DUSSEL, 1993) e, devido a isso, do silenciamento de modos de vida, da relação dos povos originários com a Terra.

“Pertencer à Terra, é pertencer a um lugar de escolha de relacional, é ter postura coletiva, bem diferente do querer 'ser dono' ...Os modos de vida que sentem, pensam e convivem com a Terra, relacionando-se com ela como cúmplices, não a veem apenas como territórios físicos, um chão que se habita, mas como horizontes de eventos que criam experiências coletivas singulares de povos que ampliam o campo de emaranhamento e ação da Terra. A Terra para nós, indígenas, é campo de vida que amplia as experiências coletivas singularidades de cada povo, as experiências entre os povos e com a própria Terra. É campo de campo, vida de vida, em que

*a morte não existe e nem é sentida como é para os ocidentais”
(TAKARIJU, 2021, p.76).*

A coletividade, o pensar e o sentir a Terra como Mãe é traço identitário claro e evidente na postura política dos povos originários que se mantêm enraizados a suas tradições. A não apropriação do ecossistema, prática comum na lógica capitalista, que vê a natureza como produto a ser consumido pela humanidade e que a exaure das mais diversas formas sem pensar nas consequências disso, é a demonstração da mentalidade colonial que persiste em grande parte da sociedade ao longo da história. Assim, as ciências dos povos originários não assume a humanidade como superior às outras espécies e seres que formam a natureza, pelo contrário, os indígenas entendem a horizontalidade das relações, porquanto todos são oriundos da mesma Mãe, a Terra. E sua ancestralidade lhes ensina tal história que constitui os saberes outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses quatro anos de pesquisa obtive crescimento pessoal e acadêmico, frutos da oportunidade que conquisei e que me foi oferecida pela sociedade brasileira por intermédio da Universidade Federal de São Carlos. Mas antes de traçar minhas considerações finais, considero necessário reiterar meu problema de pesquisa, o qual se constitui como seu propósito, ou seja, sua razão de ser: **A universidade (pública) possibilita e reconhece a presença dos saberes indígenas enquanto ciência em suas dependências ou ainda os silencia?**

Em negrito eu o apresentei na introdução desta tese e o mantenho nesta parte do trabalho. Creio que não seja possível dar uma resposta definitiva a ela, tampouco vejo como sendo necessário trazer resposta cabal a um movimento ainda recente e em curso na história. Também não julgo poder definir as universidades como um todo a partir do recorte que faço, ou seja, trato de uma universidade em específico. Isso posto, minhas considerações correspondem às vivências que tive com indígenas pertencentes ao CEAI, o qual está vinculado a curso de Extensão da UEPG, e esta ressalva preciso destacar neste texto.

Partindo disso, posso assegurar que, mesmo com a existência do CEAI – fruto da luta de alguns estudantes indígenas que aqui apresentei –, com sua importante Coleção Retomadas (*CR*), ainda há muito a ser feito para que de fato possamos dizer que a universidade reconhece e legitima os saberes dos povos originários matriculados em seus cursos. Se por um lado a *CR* se mostra como uma possibilidade de voz a quem o silêncio foi historicamente imposto (e não se deve desprezar tamanha conquista), por outro não posso aqui vender a ilusão de que esses mesmos saberes têm o mesmo peso científico nesse local eurocentrado.

Com certeza neste momento alguns dirão: E nem seria possível, uma vez que o processo de se ter indígenas pesquisadores e autores de seus próprios textos é muito novo. Não desconsidero esse raciocínio, pois se mostra coerente. Entretanto, existe um ponto nevrálgico na relação estudantes/pesquisadores indígenas e universidade, sendo a

afirmação acima algo lateral, portanto. Refiro-me ao reconhecimento de epistemologias outras de forma equânime.

Se por um lado é preciso reconhecer a conquista que é a *CR* – e reitero que é sim uma conquista marcante –, porquanto transforma a resistência/reexistência em afirmação, não se pode acreditar que está pacificada a relação universidade (berço do eurocentrismo epistêmico) e povos originários (estudantes/pesquisadores/ autores representantes de outras epistemologias). Pelo contrário, os estudantes indígenas ainda têm seus saberes rechaçados nas salas de aula, na apresentação de projetos de pesquisa e outros contextos de circulação das ciências nos espaços da UEPG (e que não deve ser muito diferente nas demais universidades no Brasil e no mundo).

Se devemos comemorar o nascimento da *CR*, uma notável resposta contra-hegemônica, por outro é preciso ficar vigilantes para que: primeiro, esses saberes circulem nos cenários acadêmicos, de maneira a não ficar confinado ao próprio espaço do CEAI, sendo consumido só por seus integrantes ou por pessoas de algum modo próximos ao Coletivo. Segundo, esta produção citada (e outras que existam) dos povos originários deve estar presente nas demais seções do site da UEPG. Por exemplo: os indígenas produziram uma espécie de cartilha em kaingang voltada à área de saúde. Esse material **deve estar** acessível aos demais estudantes (indígenas e não indígenas) desse segmento na UEPG, ou seja, os estudantes de Medicina desta universidade devem conhecer e reconhecer a ciência ancestral de seus colegas kaingang que também cursam Medicina.

O que estou afirmando é que não podemos permitir que a *CR* (e as demais produções acadêmicas indígenas) se transforme em slogan na universidade, porque sabemos que hoje a descolonialidade pode se tornar apenas uma “modinha” entre pesquisadores e cabe aos realmente engajados na causa, com destaque às minorias sociológicas, não permitir que as conquistas já obtidas sejam colocadas em uma espécie de prateleira de troféus visando apenas a contemplação e exibição dos resultados.

Com isso, passo agora a outras considerações a que cheguei neste trabalho. A luta descolonial no âmbito da *CR* e do CEAI, por óbvio, nos ensina que o linguicídio é uma das facetas da dominação/violência praticada pelo invasor. Inviabilizar a transmissão dos saberes indígenas entre os próprios povos originários foi letal a um possível e

iminente contragolpe desses, conquanto, mesmo com essa estratégia de neutralização comunicativa imposta pelos colonizadores, alguns povos se organizaram para resistirem às investidas dos portugueses no Brasil e dos espanhóis nos demais territórios da América Ibérica.

Por isso, apresentar o guarani e o kaingang é uma forma de reexistência e de afirmação. Mostra-se como luta contra-hegemônica que visa, inclusive, dissuadir os próprios povos originários de que ser indígena não é revelante ou digno – mentalidade essa inculcada pelos invasores. Esses, ademais, perseguiram os povos originários que mantivessem os modos de vida próprios e, evidentemente, suas formas peculiares de comunicação. Resgatar essa memória ancestral pela própria língua é, à esteira do pensamento de Spivak, a “desubalternização” (termo por mim assim compreendido) dos saberes de tais povos.

A partir do resgate de suas narrativas e formas de perceber o mundo e tudo que decorre disso, os indígenas nos apresentam as “ruínas-sementes” de que Boaventura de Sousa Santos trata. Sim, a *CR* cumprem esse propósito, pois não resgata o passado anterior à invasão com um saudosismo paralisante, e sim como uma utopia possível, a qual não se curva aos ditames dos colonizadores de terras, corpos e mentes, constituindo-se deste modo em práxis de resistência/reexistência e afirmação.

Some-se a isso outra importante contribuição desta Coleção: a denúncia do silenciamento dos saberes ancestrais e o anúncio de alternativas de pensamentos epistêmicos. Isto é: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências de acordo com Boaventura de Sousa Santos. A *CR* e os demais movimentos de resistência no âmbito do CEAI convergem para essa ação. Por meio dos textos de autoria indígena, não apenas se conta a história pela perspectiva dos oprimidos, como esses mesmos oprimidos anunciam a superação da cultura de silenciamento de corpos e mentes, bem como das inúmeras tentativas de continuidade do saqueamento de terras indígenas. Tudo isso nos revela que a colonização não foi totalmente superada com uma canetada; portanto, descolonizar é processo em marcha na atualidade.

Os autores e demais indígenas que constroem a história do CEAI nos mostram que a universidade deve se constituir como um território também indígena. Para isso, uma ecologia de saberes faz-se imprescindível, uma vez que o objetivo não é negar os

conhecimentos historicamente erigidos pelos não indígenas, mas sim expandir o conceito de episteme. Trata-se de colocar os saberes numa relação horizontal e não tão somente vertical, sendo o Norte aquele a definir o que é ou não conhecimento válido, ou seja, fortalecendo sempre um cânone eurocêntrico. O rompimento com esse Norte epistêmico é a luta do Sul epistêmico.

Trouxe ao longo da tese que o Norte global e o Sul global não são definidos pela geografia territorial, mas pela geopolítica, ou seja, por visões de mundo nortistas e sulistas que se manifestam independentemente de nossa posição física. Logo, é possível (e de fato ocorre) a existência de indígenas racistas que foram assimilados pela lógica do invasor. Indígenas que reiteram o esteriótipo de “índio” imposto pelos invasores e que tornam suas culturas em comércio, que facilitam a terra para grilagem, que se tornam madeireiros, dentre outras formas de contradição em face da luta dos povos originários. Contra essas práticas os/as autores (as)/pesquisadores (as) originários/as voltam seus conhecimentos e nos oferecem em seus respectivos textos e aqui destaco aqueles publicados na *CR*. Cabe ressaltar que ainda há obras já escritas a serem disponibilizadas ao público leitor, pois estão em fase final de editoração, mas cujas capas já se encontram no site da UEPG.

Por fim, posso afirmar que os estudantes indígenas na UEPG estão em luta constante contra a exclusão não-abissal nos prédios da universidade e que não mais se calarão diante de discursos racistas e opressores, tanto de estudantes quanto de docentes. Não mais aceitarão serem assimilados pela episteme acadêmica eurocêntrica e cada vez mais vão continuar se posicionando na pesquisa, trazendo a desconstrução de visões estereotipadas sobre o pensamento ancestral, sua língua, sua capacidade de aprender e de ensinar para que disso resulte o fortalecimento dos povos para superar a exclusão abissal, por conseguinte. Portanto, os povos originários vão continuar a reexistência e a afirmação até que um dia não precisem mais reexistir, mas somente existir, uma vez que sempre existiram nesta terra que é deles, ainda que tenham sido transformados – como afirma o pesquisador Felipe Takariju – em aliens em seu próprio território.

É importante, assim, reiterar que os indígenas não reclamam o Brasil somente para si. Eles compartilham com os não indígenas o território, desde que a respeitem e se vejam como parte de um ecossistema e não como donos dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTÁCIO, Joel; FRAGA, Letícia. O CEAI como espaço de conciliação entre universidade e sociedade. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 65-74, 2018. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/issue/view/628>> acesso em 23 de outubro de 2020.

_____. et al. **A Criação de um Coletivo de Estudos e Ações Indígenas: a trajetória do CEAI.** Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/410>> Acesso: nov 2023.

ARISTÓTELES. **A política.** Trad.: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, número 11. Brasília D.F.: maio-agosto de 2013, pp.89-117.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** Trad.: Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República** – das origens à 1889. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. _____. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp.213-240.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad.: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2009.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito.** Trad.: J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Antropologia filosófica:** ensaio sobre o homem. Trad.: Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, s/d.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Trad.: Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2017.

COLL, Liana; MENEZES, Adriana Vilar de. **Situação dos Yanomami expõe abandono dos indígenas pelo Estado.** Unicamp Notícias, jan 2023. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>> acesso: 22 de jul 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro. **O futuro da questão indígena**. Estudos avançados, 8 (20), 121-136; Revista USP, 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9651>> acesso: 18 de nov 2023.

CBN Curitiba. Índio kaingang pode se tornar o primeiro da etnia no Paraná a conquistar diploma de doutorado. Disponível em: <<https://cbncuritiba.com.br/materias/indio-kaingang-pode-se-tornar-o-primeiro-da-etnia-no-parana-a-conquistar-diploma-de-doutorado>>. Acesso: 16 de dez de 2023.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade**. Trad.: Jaime A. Clasen. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1993.

ELLIOTT, J.H. A conquista espanhola e a colonização da América. BETHELL, Leslie (org.) **História da América Latina: América Latina colonial**, vol.1. Trad.: Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Brasília, D.F: Fundação Alexandre Gusmão, 2018. pp.135-194.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. PEREIRA, Amílcar Araujo (org.). **Narrativas de (re)existência – antirracismo, história e educação**. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 2021. pp. 23-47.

FARAH, Paulo Daniel. A gente aprende para ter felicidade na vida: interculturalidade, políticas linguísticas, estudos subalternos, pós-coloniais e subversões epistêmicas. **Alterciência: proposições críticas e processos criativos**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2022. Disponível em: <https://biblio.fflch.usp.br/Farah_PD_3128599_AGenteAprendeParaTerFelicidadeNaVida.pdf> Acesso em: 22 set 2023.

FERNANDES, Florêncio ReKayg. **A lenda do fogo**. Ponta Grossa: Ed. UEPG-PROEX, 2022. Livro eletrônico.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do Cristianismo**. Trad.: José da Silva Brandão. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013.

FLORENTINO, Nelson. **Histórias de um guarani**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre, R.S.: L&PM, 2015.

GOMES, Renata Andrade. **“COM QUE DIREITO?”: análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda - Valladolid, 1550 e 1551**. Dissertação de Mestrado em Teoria do Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_GomesRA_1.pdf>. Acesso: 09 de junho de 2022.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. **REVISTA USP**. São Paulo n. 101; p. 223-235, março/abril/maio 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/87829>>; acesso: 14 de maio de 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja Católica no Brasil colonial. BETHELL, Leslie (org.) **História da América Latina**: América Latina colonial, vol.1. Trad.: Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Brasília, D.F: Fundação Alexandre Gusmão, 2018.pp. 553-568.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad.: Artur M. Parreira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAGUARIBARAS, Merremii Karão. **Wúpy Taowá**: vestindo-se de linguagens. Ponta Grossa. Ed. UEPG-PROEX, 2022. Livro eletrônico.

JEKUPÉ, Olívio. **A invasão**. Bragança Paulista: SP: Hecatombe, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. Caminhos para a cultura do bem viver. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em 20/09/2023.

_____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MESZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Trad. Magda Lopes; Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGNOLO, Walter D. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política”. **Gragoatá**, vol. 12, número 22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, P.R., 1 (1), 2017. pp. 12-32.

_____; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. WALSH, etnografias salesianas (1920-1970). São Paulo: EDUSP, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PONSO, Letícia Cao. Letramentos de reexistência no ensino superior indígena: desafios

de uma política lingüística para a interculturalidade. TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Criatina Mielczarski dos (orgs.). **Lugares de fala, lugares de escuta-** nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira. Porto Alegre: Zouk, 2018. pp.233-252.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Orientalismo:** o Oriente como invenção do Ocidente. Trad.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Trad.: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O direito dos oprimidos:** sociologia crítica do direito, parte 1. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Trad.: José Luis Exeni R.; José Guadalupe Gandarilla Salgado; Carlos Morales de Setién e Carlos Lema. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. **Descolonizar** – abrindo a história do presente. São Paulo: Boitempo, 2022.

_____. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SARTORI, Dailor Junior. **Pensamento descolonial e direitos indígenas:** uma crítica à tese do “marco temporal da ocupação”. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 2018.

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

SOBREIRO, Carolina. **Trilhas imaginárias sobre os indígenas e demografia antiautoritária:** um experimento de antropologia anarquista. União da Vitória, P.R.: Monstro dos mares, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG,

2010.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. Relatos selvagens: a margem do sujeito acadêmico, trajetórias e resistências. CORREA, Djane Antonucci; FRAGA, Letícia; COUTO, Lígia; BRAGA, Lucimar (orgs.). **O sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento?** Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2019.pp. 47-66.

_____. **Alienindi: Os portais dos mundos.** Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê; PINTO, Eliana Souza; JÚNIOR, Álvaro Franco da Fonseca; COUTO, Lígia Paula. Coleção Retomadas: perspectivas e resistência, UEPG: 2022. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/proex/eaex-conex>>. Acesso: nov 2023.

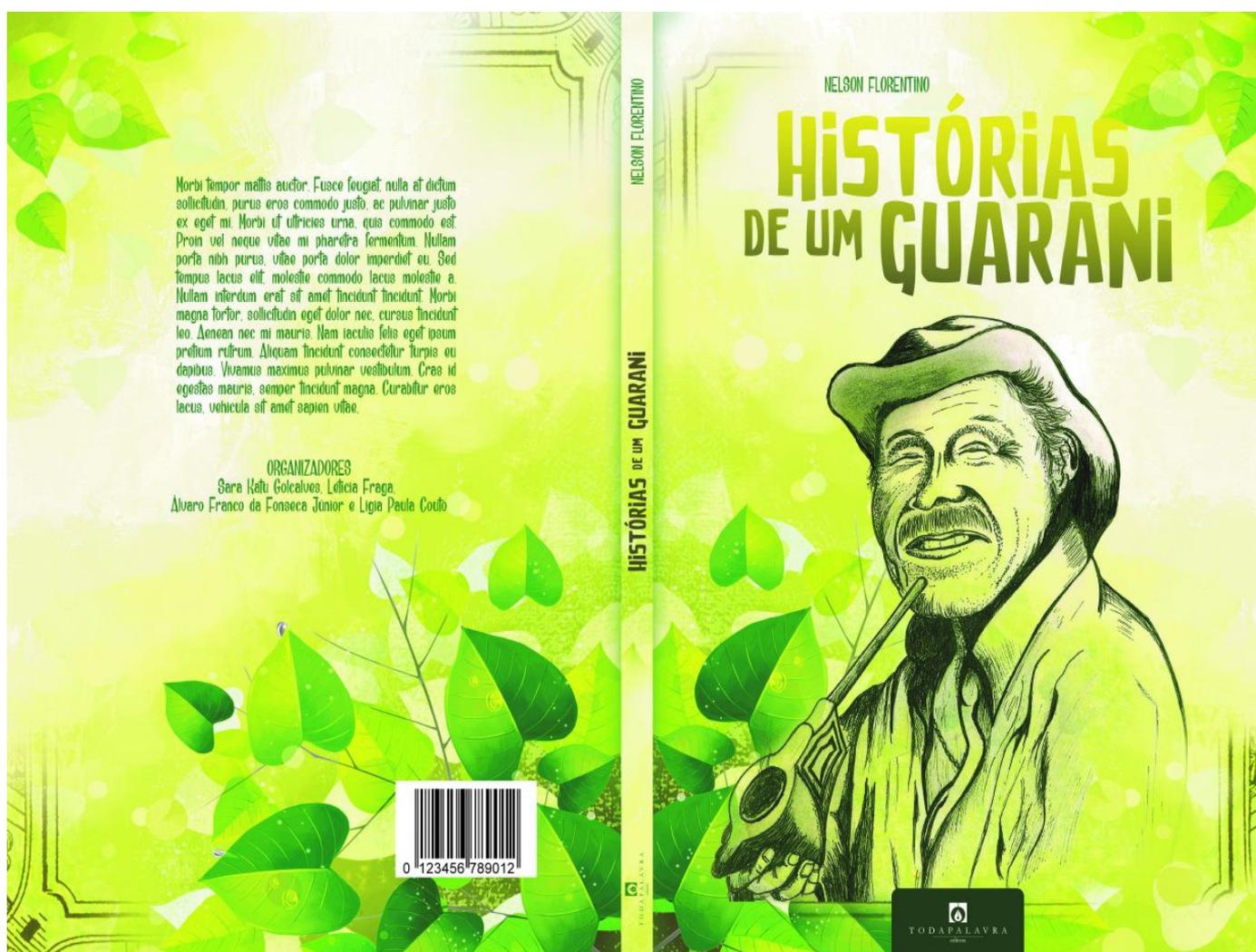
TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** Trad.: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Trad.: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANEXO A

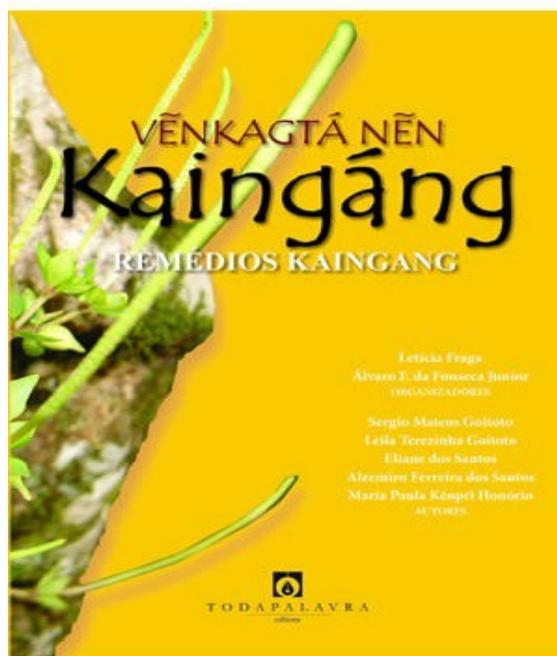
CAPAS DE OBRAS E CARTILHAS PRODUÇÕES CEAI

A seguir trago as capas de obras e cartilhas produzidas por indígenas, sendo algumas delas com selo *Coleção Retomadas* e outras cujo selo é Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI):



- *Obra vinculada ao CEAI – em formato bilíngue*

* Obra vinculada ao CEAI – em formato bilíngue



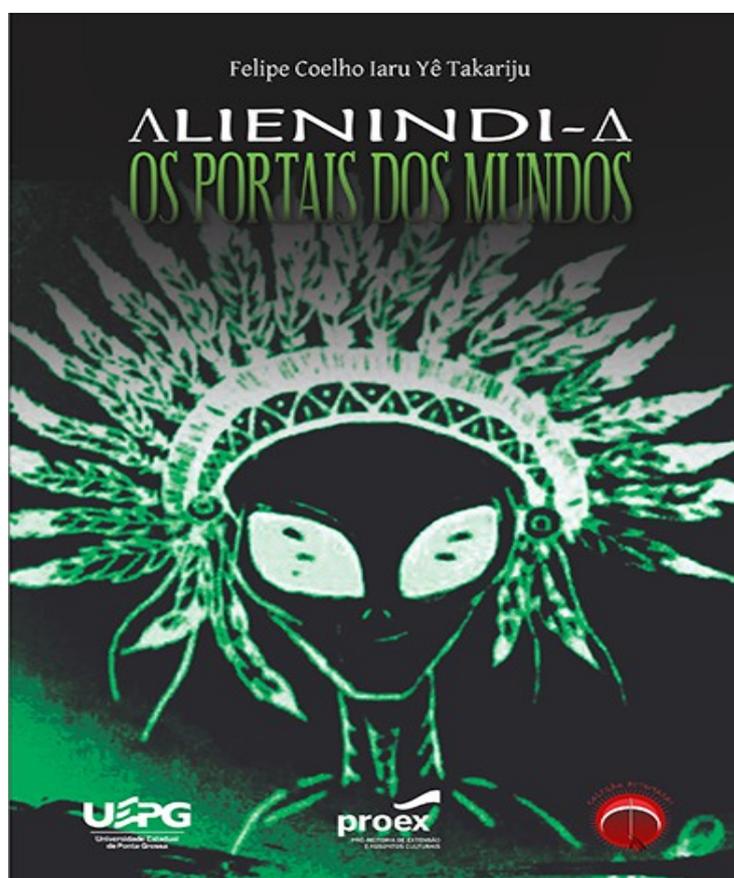
* Obra pertencente à Coleção Retomadas – formato bilíngue

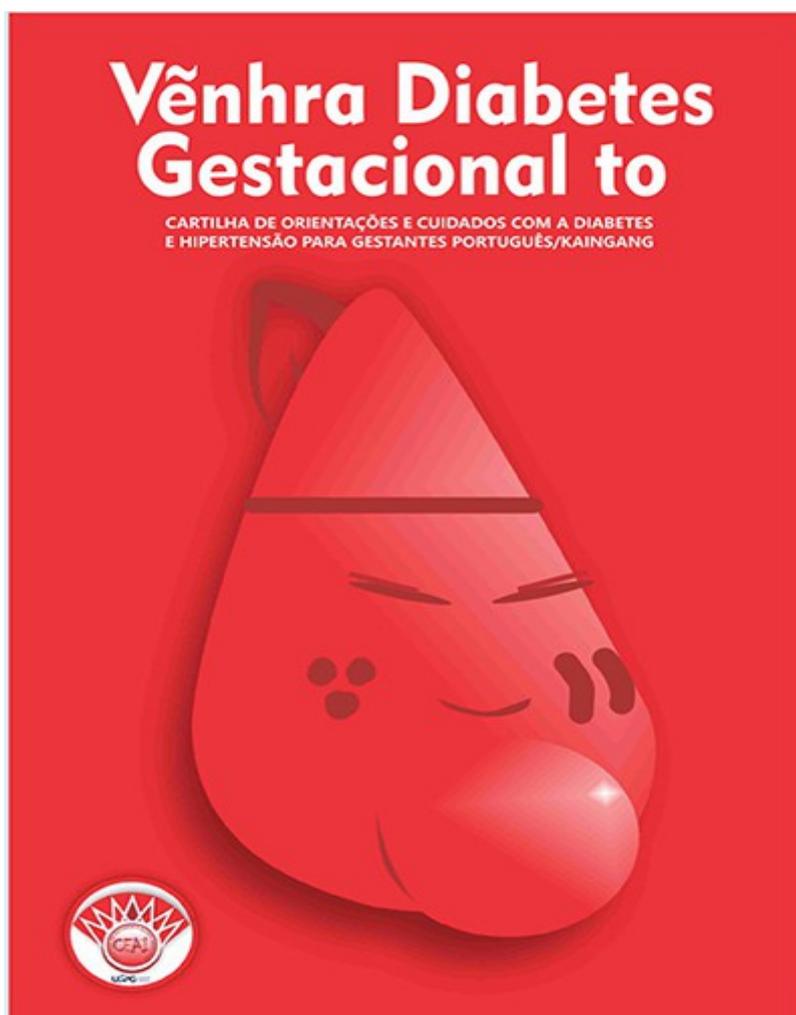


* Obra pertencente à Coleção Retomadas – em formato bilíngue

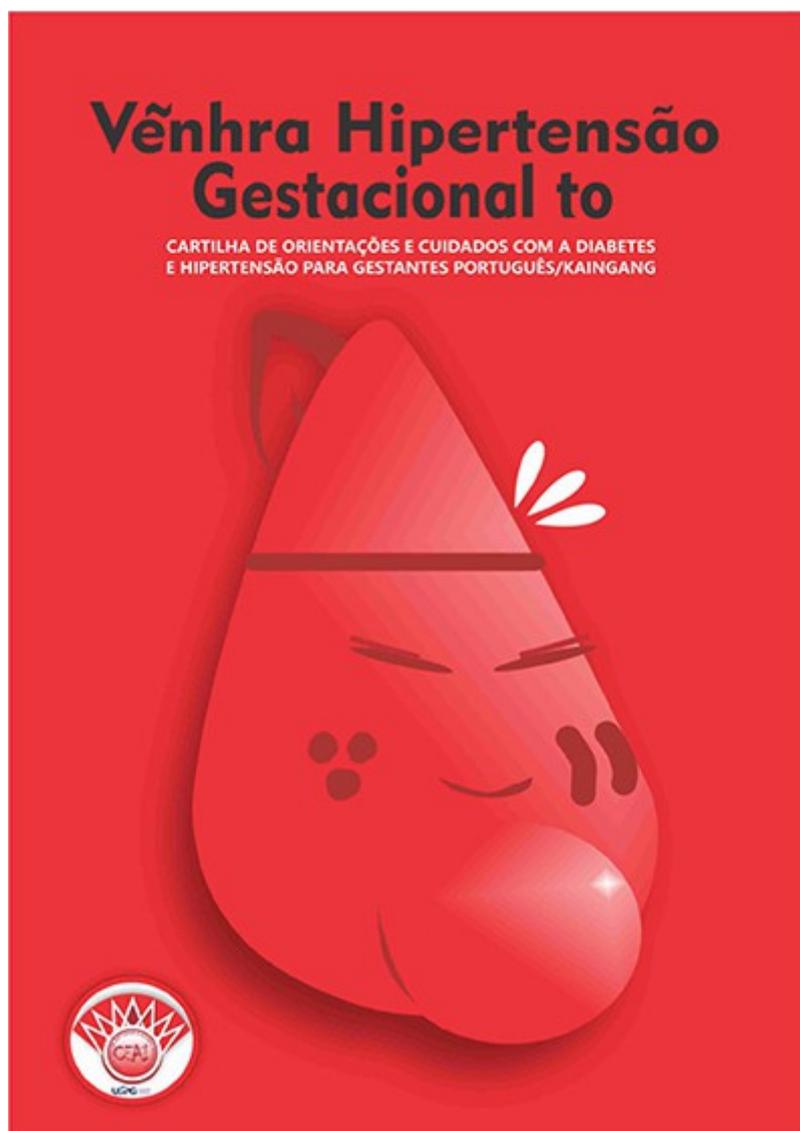


* Obras pertencem à Coleção Retomadas

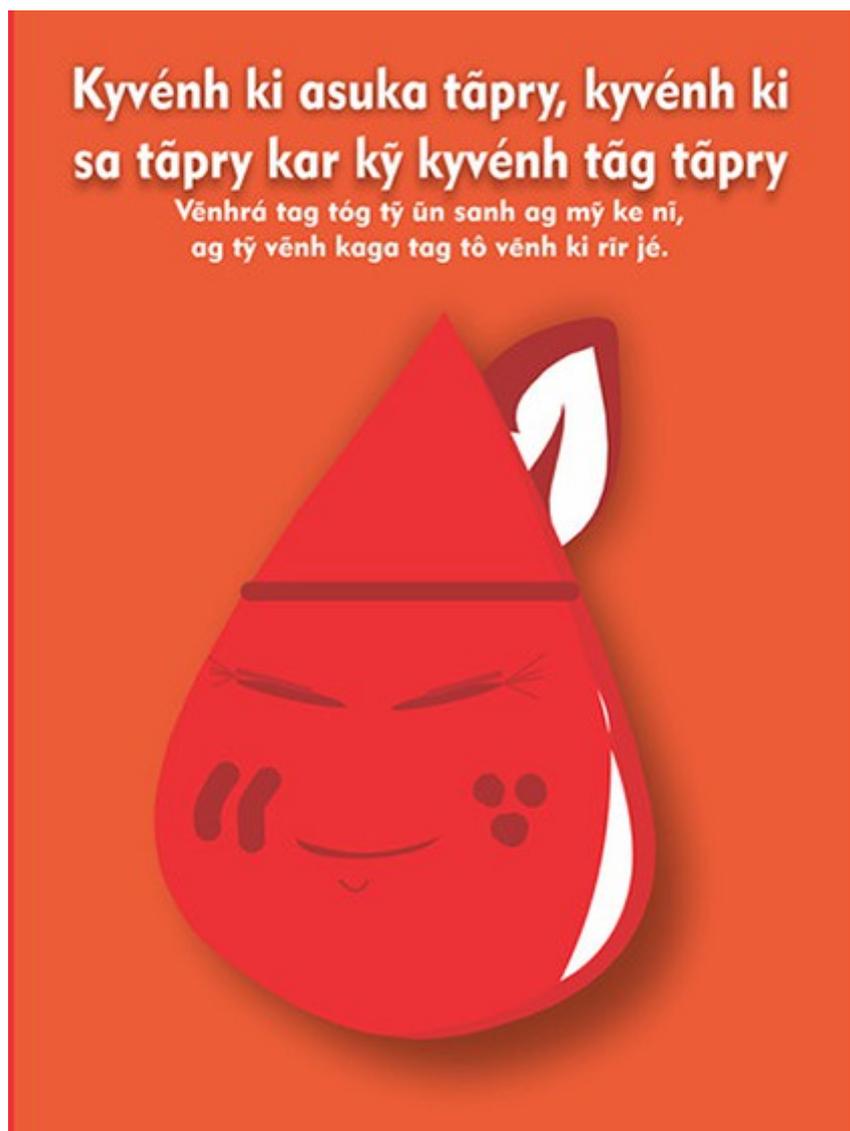




* Cartilha de orientação à saúde indígena em formato bilingue – Produção CEAI



* Cartilha de orientação à saúde indígena em formato bilingue – Produção CEAI



* Cartilha de orientação à saúde do idoso em língua kaingang – Produção CEAJ



**Cartilha de saúde bucal indígena em língua kaingang – Trata-se de Produção CEAI resultante da iniciação científica do pesquisador indígena Renato Pereira, um dos fundadores do CEAI, formado no Curso de Odontologia da UEPG.*



- *Cartilha de higiene corporal indígena em formato bilíngue – Produção CFAI*



* Demais obras em versão impressa – Coleção Retomadas



* Publicação (em versão impressa) recente da Coleção Retomadas – autora: Gésica Nunes Guarani Nhandewa.

PS.: A obra não foi contemplada na tese, porquanto, apesar do lançamento no Abril Indígena 2023, não estava disponível ao público. Com isso, quando publicada, não havia mais tempo hábil para análise e incorporação ao texto a ser enviado à Banca de Defesa. Com efeito, traria grande contribuição à pesquisa, mas ficará para momento futuro, quando pretendo escrever um artigo resultante deste trabalho de 4 anos.