



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORA DE ENSINO DE PÓS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

ZENAILDE RODRIGUES COSTA

**TENTEHAR: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES INDÍGENAS
SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**



Teresina-PI
2024

ZENAILDE RODRIGUES COSTA

**TENTEHAR: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES INDÍGENAS
SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: **Educação,
Diversidade/Diferença e Inclusão.**

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria do Socorro Borges da Silva

Teresina-PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C837t Costa, Zenilde Rodrigues

Tentehar : saberes experienciais de docentes indígenas sobre educar em direitos humanos / Zenilde Rodrigues Costa.

– 2024.

114 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dr^a. Maria do Socorro Borges da Silva.”

1. Direitos Humanos. 2. Saberes Experienciais. 3. Docentes Indígenas. 4. Cultura Indígena. I. Silva, Maria do Socorro Borges da. II. Título.

CDD 323.4

FOLHA DE APROVAÇÃO

ZENAILDE RODRIGUES COSTA

TENTEHAR: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES INDÍGENAS SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 30 de abril de 2024.

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA
Data: 27/10/2024 09:15:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Socorro Borges da Silva (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI).

Documento assinado digitalmente

gov.br

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Data: 22/10/2024 19:58:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI).

Documento assinado digitalmente

gov.br

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA
Data: 16/10/2024 08:39:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (Examinadora Externa)
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPG FOPRED/UEMASUL).

DEDICO

A Raimundo Rodrigues, meu saudoso e amado pai (in memória), aquele que sempre me incentivou nos meus estudos vibrando comigo à cada conquista.

Para Joana da Costa, minha amada mãe, que esteve comigo durante todo esse processo, orando para que Deus me alcançasse com a sua Graça todos os dias.

Para Micael Iruk, meu filho amado, que sempre compreendeu minhas ausências quando tinha que estudar.

Para todos os povos indígenas que com os seus saberes ancestrais, nos mostram um outro modo de viver.

AGRADECIMENTO

“Sim, realizações grandiosas fez o SENHOR por nós, por esse motivo estamos felizes!” (Sl.126.3).

Acredito que nossos encontros como os desencontros são conduzidos, antes do ventre e até depois do túmulo, sempre estamos onde, com quem, no espaço e no tempo que devemos estar. Há uma força maior, que rege todo o universo, e através da sua energia se constrói tudo o que existe, regendo tudo que foi criado. Tal força continua nos movendo e nos acompanhando por todo sempre. Portanto, os bons e maus encontros são regidos e não são obras do mero acaso. Assim, agradeço primeiramente a Deus, minha força, meu guia por ter impulsionando minhas vontades e interesses proporcionando meus (des)encontros até aqui. Ele subsiste e existe e atende por centenas de milhares de nomes chamados por povos e culturas diferentes no mundo, por isso sou grata a Ele que me guiou nessa pesquisa junto aos seus filhos da Terra Indígena Cana Brava.

Nesses caminhos, na minha passagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação –PPGED/UFPI, devo agradecimentos a todos os meus professores e professoras do programa que indiretamente e diretamente, contribuíram com minha formação em conversas informais, em eventos acadêmicos ou nas disciplinas ministradas.

Expressar a minha gratidão a querida professora Maria do Socorro Borges que me acolheu como orientanda, gerando em mim, afetamentos que me proporcionaram experiências incríveis durante esse processo. Obrigada por me acolher as vezes como uma filha, por me ensinar sobre a dimensão da vida e o Educar em Direitos Humanos.

Quero deixar os meus agradecimentos as queridas professoras Shara Jane, Ilma Maria e Roseli Bernado, e querido professor Francis Boakari pelas contribuições valiosas na construção desse trabalho.

Agradeço a minha família, base para que cada passo fosse dado. Aos meus pais, Seu Raimundo Rodrigues (in memoria) e Dona Joana da Costa pela educação, sustento e pelos afetos, ao meu filho Micael Iruk que com seu jeito amoroso de ser me reinicia todas as vezes que me abraça e me chama de mãe.

Pelo caminho cartográfico da pesquisa, essa dissertação não seria possível sem o povo Tentehar-Guajajara da Terra Indígena Cana Brava e de outras terras. Homens, mulheres, jovens e anciãos que tiveram contato comigo, transformando-me:

ao cacique Magno Guajajara e sua esposa Michelly Guajajara, Cacique Acrísio Guajajara, Ozany Guajajara, Leonardo Guajajara e, a todos os indígenas da Terra Indígena Cana Brava e Pindaré, muito grata pelas contribuições.

Meus agradecimentos pela amizade e parceria à minha amiga Karoline Mayana, por estar ao meu lado me apoiando, incentivando e sendo meu suporte em todo esse processo.

Katu... Ikatu ahy!

Quando o último peixe estiver nas águas e a última árvore for removida da terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer seu dinheiro
Krenak (2020, p.18).

A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo
Sônia Guajajara (2020, p.3).

Costa, Zenilde Rodrigues Tentehar: saberes experienciais de docentes indígenas sobre educar em direitos humanos / Zenilde Rodrigues Costa. – 2024. Dissertação (Mestrado) 110 f. – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida como um meio de afirmação da identidade cultural, existência e instrumento de luta contra o processo de colonialidade dos povos indígenas, de modo a corroborar com outros modos de educar. Assim, esta pesquisa de mestrado objetiva, analisar os saberes experienciais de docentes indígenas, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma Educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena. Nos objetivos específicos, busca-se, mapear saberes de docentes indígenas que potencializam modos de Educar em Direitos Humanos, identificando nos relatos experienciais de docentes indígenas, saberes sobre o que é Educar em Direitos Humanos trazidos da cultura indígena, e perceber dispositivos pedagógicos sobre Educação em Direitos Humanos trazidos dos saberes experienciais de docentes indígenas. As bases teóricas deste trabalho sustentam-se nos estudos epistemológicos atuais das relações étnico-raciais realizados por Krenak (2022), Kambeba (2020), Munduruku (2017), Baniwa (2022), Kopenawa (2015), Silva (2022), Candau (2012), Deleuze e Guattari (1995; 2010), Panikkar (2004), Gauthier (2012), Silva e Adad (2021), Boakari (2022) dentre outros teóricos indígenas e que atravessam o campo da Educação em Direitos Humanos. De abordagem metodológica qualitativa, faz uso da cartografia de Deleuze e Guattari (1995, 2010) e (Kastrup, 2014), com realização do mapeamento das experiências envolvendo 08 docentes indígenas que trabalham na Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*, no território denominado: Terra Indígena Cana Brava, na Aldeia Indígena Santa Maria, no Maranhão. Para a criação dos dados, a pesquisa foi desenvolvida em três momentos, denominados de “Círculos de Cultura”, com inspiração em Paulo Freire (2019), voltados à produção coletiva de conhecimentos dialogando com a circularidade indígena e, a perspectiva do Educar em Direitos Humanos, utilizando-se das potencialidades da cultura e dos saberes indígenas. No processo de criação dos dados da pesquisa, destacam-se: o canto na língua indígena, o maracá, o arco e a flecha, a pintura corporal indígena e o conto indígena como dispositivos, para pensar a Educação em Direitos Humanos a partir dos saberes experienciais de docentes indígenas. Os saberes experienciais dos docentes indígenas são advindos de seus ancestrais trazendo a história de resistência dos povos originários, que desde a infância aprendem a conviver com as diferenças, diversidades e, a valorizar a dimensão comunitária do viver comum. Nos relatos experienciais de docentes indígenas identificou-se dispositivos para pensar uma educação de caráter celebrativo, que proporciona alegria valorizando a vida e, que se baseia na ancestralidade, na circularidade da natureza e na oralidade por meio dos seus cantos e contos. Uma educação maracá, arco e flecha que além de serem instrumentos de lutas e resistência, trabalham a circularidade potencializando as tradições e saberes indígenas, a transcendência, a sonoridade, e a defesa do território, ativando a memória dos ancestrais. E o grafismo que fixando-se na pele traz sinais de pertencimento, identidade, memórias de territorialização além de ser símbolo de proteção do corpo e equilíbrio do espírito.

PALAVRAS – CHAVE: Educação em Direitos Humanos. Saberes Experienciais. Docentes Indígenas. Cultura Indígena.

Costa, Zenilde Rodrigues Tentehar: saberes experienciais de docentes indígenas sobre educar em direitos humanos / Zenilde Rodrigues Costa. – 2024. Dissertação (Mestrado) 110 f. – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

ABSTRACT

Human rights education can be understood as a means of affirming cultural identity, existence and an instrument of struggle against the process of coloniality of indigenous peoples, in order to corroborate other ways of educating. Thus, this master's research aims to analyze the experiential knowledge of indigenous teachers, using them as devices to think/build human rights education based on indigenous culture. In specific objectives, we seek to map indigenous teaching knowledge that enhances ways of educating in human rights, identifying in the experiential reports of indigenous teachers, knowledge about what it means to educate in human rights brought from indigenous culture, and understanding pedagogical devices on rights education humanities brought from the experiential knowledge of indigenous teachers. The theoretical bases of this work are based on current epistemological studies of ethnic-racial relations carried out by Ailton Krenak (2022), Márcia Kambeba (2020), Munduruku (2017), Baniwa (2022), Davi Kopenawa (2015), Silva (2022), Candau (2012), Deleuze and Guattari (1995; 2010), Panikkar (2004), Gauthier (2012), Silva e Adad (2021), (Boakari (2022) among other Indigenous theorists who cross the field of Human Rights Education. With a qualitative methodological approach, it uses cartography (Kastrup, 2014), mapping the experiences involving 08 indigenous teachers who work at the Wazayw'yzara Integrated Indigenous School Education Unit, in the territory called Cana Brava Indigenous Land, in the Santa Indigenous Village Maria, in Maranhão. To create the data, the research was developed in three moments, called "culture circles", inspired by Paulo Freire (2019), aimed at the collective production of knowledge in dialogue with indigenous circularity and the perspective of educating in human rights , using the potential of indigenous culture and knowledge. In the process of creating research data, the following stand out: singing in the indigenous language, the maraca, the bow and arrow, indigenous body painting and the story as devices to think about human rights education based on experiential knowledge of indigenous teachers. The experiential knowledge of the original teachers comes from their ancestors, bringing the history of resistance of indigenous peoples, who from childhood learn to live with differences, diversities and to value the community dimension of common living. Regarding the results, observing the experiential reports of indigenous teachers, we identified in the devices an education of a celebratory nature, which provides joy, valuing life and which is based on ancestry, the circularity of nature and orality through its songs and stories. A maraca, bow and arrow education that, in addition to being instruments of struggle and resistance, works on circularity, expanding each time it returns and rescues indigenous traditions and knowledge, transcendence, sound, and the defense of the territory, activating the memory of ancestors. And finally, the graphics that stick to the skin bring signs of belonging, identity, memories of territorialization in addition to being a symbol of protection of the body and balance of the spirit.

KEY WORDS: Human Rights Education. Experiential Knowledge. Indigenous Teachers. Indigenous Culture.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Início da Área Indígena Cana Brava/Guajajara..... | 19 |
| Figura 2. Fachada do Centro de Educação Escolar Indígena Wazy' w yzara..... | 20 |
| Figura 3. Parte interna do Centro de Educação Escolar Indígena Wazy' w yzara... | 21 |
| Figura 4. Pintura feita na pesquisadora, à base da seiva de jenipapo..... | 36 |
| Figura 5. Terras Indígenas Guajajara por extensão..... | 47 |
| Figura 6. Barraca de artesanatos produzidos pelos Guajajara..... | 65 |
| Figura 7. Barraca de artesanatos produzidos pelos Guajajaras..... | 66 |
| Figura 8. Grafismo indígena desenhado com jenipapo (perna)..... | 67 |
| Figura 9. Grafismo indígena desenhado com jenipapo (braço) | 67 |
| Figura 10. Material usado nos Círculos Culturais..... | 70 |
| Figura 11. Momento de Criação do canto..... | 71 |
| Figura 12. Momento de Criação do canto..... | 71 |
| Figura 13. Momento de Criação da maracá..... | 80 |
| Figura 14. Momento de Criação do maracá..... | 80 |
| Figura 15. Momento de Criação da flecha..... | 88 |
| Figura 16. Momento de Criação do arco..... | 88 |
| Figura 17. Momento de Criação do grafismo indígena..... | 90 |
| Figura 18. Grafismo indígena concluído | 90 |
| Figura 19. Criação do conto: A raposa e a pombinha..... | 95 |
| Figura 20. Pesquisadora e os decentes indígenas Acrisio e Magno Guajajara..... | 102 |
| Figura 21. Pesquisadora e os decentes indígenas que participaram da pesquisa . | 100 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena

ECT – Estudo do Componente Indígena

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

ISA – Instituto Socioambiental

MPF – Ministério Público Federal

ONG's – Organizações Não Governamentais

PF – Polícia Federal

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema único de Saúde

UFPI- Universidade Federal do Piauí

UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: O CAMINHO DE VOLTA | 14 |
| CAPÍTULO 1: CARTOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UMA KARIKUSÃ EM COMUNIDADE INDÍGENA | 24 |
| 1.1 À sombra da árvore, tecendo redes, produzindo saberes..... | 24 |
| 1.2 À beira do rio, compartilhando o peixe: “Tudo em comum” | 25 |
| 1.3 Ezema’ema’e, kuzà tà’i (Pinte-se, menina!) | 28 |
| 1.4 Hoje é dia de festa na aldeia: Menina Moça..... | 30 |
| 1.5 Festa do rapaz..... | 36 |
| 1.6 Transversalidade de experiências | 38 |
| CAPÍTULO 2: POVOS INDÍGENAS DO BRASIL | 41 |
| 2.1 O povo tentehar – guajajara: “Gente verdadeira – Donos do Cocar” ... | 43 |
| 2.2 Direitos Humanos e as conquistas dos povos indígenas..... | 52 |
| CAPÍTULO 3: FLUXO DO RIO: O TERRITÓRIO DE PESQUISA GUAJAJARA | 56 |
| 3.1 Metodologia nômade: Cartografia..... | 56 |
| 3.2 Artesania da produção de dados..... | 62 |
| 3.3 Caminho de passagem da pesquisa | 63 |
| CAPÍTULO 4: TECELAGEM: CRIAÇÕES DE SABERES DE DOCENTES INDÍGENAS E O EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS | 68 |
| 4.1 Saberes do Canto..... | 70 |
| 4.1.1 Círculo Zawató | 71 |
| 4.2 Saberes do Maracá | 78 |
| 4.2.1 Círculo Wiriri | 79 |
| 4.3 Saberes do arco e flecha | 87 |
| 4.3.1 Círculo Wyrahu | 87 |
| 4.4 Saberes do grafismo | 89 |
| 4.4.1 Círculo Zawixi | 90 |
| 4.5 Saberes do conto: o grande círculo..... | 93 |
| 5 NEM INÍCIO, NEM FIM: CONSIDERAÇÕES DESTE CÍRCULO | 101 |
| 6 REFERÊNCIAS | 106 |
| 7. ANEXOS: PARECER DE MÉRITO CIENTÍFICO -CNPq | 112 |

INTRODUÇÃO: O CAMINHO DE VOLTA

Então temos essas comunidades humanas, que adaptaram suas formas de vida ao coletivo e ao uso comum do território. Eles são o principal alvo, nesse tempo em que nós estamos vivendo agora, de um tipo de violência que inclui a discriminação, uma violência cultural, e que também passa por outras violências, como a invasão desses territórios e um incentivo a um tipo de desenvolvimento e ocupação de algumas áreas onde esses povos vivem, pelo projeto colonial

Ailton Krenak (2021, p.103).

A Educação em Direitos Humanos para os povos indígenas atualmente pode ser compreendida como um meio para que tenham sua cultura e identidade reafirmada e valorizada, um instrumento de luta contra os processos de aculturação e colonização dos povos indígenas à sociedade. É importante refletir sobre o Educar em Direitos Humanos entre os povos indígenas, para melhor compreensão dos desafios enfrentados por esses povos ao longo do tempo, para que tenham uma vida com seus direitos e valores culturais respeitados, atendendo suas especificidades e necessidades.

Os indígenas são populações de grandes diversidades étnicas e socioculturais no Brasil e, ainda que até o momento não estejam no centro do palco dos interesses nacionais, principalmente da mídia, nos últimos anos estes povos vêm conquistando espaço no cenário nacional, mesmo que de forma tímida. Assim, nos desafia nesta produção, apresentar a singularidade cultural que carregam os indígenas da etnia Guajajara, bem como, os direitos já garantidos segundo as Leis do nosso país.

De acordo com o último censo IBGE em 2022, o número de indígenas em território nacional brasileiro corresponde a 1.693.535 pessoas, o que representa um percentual de 0,83% da população total do país. O IBGE também registrou 896,9 mil indígenas, ou 0,47% de residentes no território nacional. Podemos dizer que houve um aumento expressivo da população indígena no contexto atual, mas é bom lembrar que se trata de uma pequena fração dos milhares de povos e dezenas de milhões de indígenas que viviam nas terras que foram denominadas pelos invasores na América latina e, em especial no Brasil.

Esses dados também mostram que a maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivia na Amazônia Legal, região do Brasil formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. Além disso, houve também aumento no número de Terras Indígenas, passando de 505 para 573 entre

2010 e 2022. O censo de 2022 também revelou um total de 274 línguas faladas por indígenas pertencentes a 305 etnias diferentes, o que se apresenta como, aproximadamente, 10%, apenas, da população existente à época da colonização.

O Maranhão é o estado em que somente algumas etnias sobreviveram aos nossos dias como os *Krikati*, *Kanela*, *Guajajara-Tenetehara* e *Gavião*, dessas, os Tentehar - Guajajara são ao menos 32 mil pessoas em suas Terras Indígenas demarcadas, sem contar com aproximadamente 15 mil indígenas vivendo fora das aldeias em diversas cidades maranhenses e em outros estados do Brasil.

Segundo o Censo 2022, do IBGE, o Maranhão é o terceiro estado do Nordeste com a maior população indígena, tinha 57.214 indígenas de diversas etnias, sendo que 72,93% estavam vivendo em terras indígenas. Entretanto, 15.488 desses indígenas estavam fora desses territórios, vivendo em cidades ou áreas não demarcadas. Segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), atualmente, o estado possui 20 territórios indígenas, sendo 17 demarcadas.

A Terra Indígena Cana Brava/Guajajara, onde esta pesquisa aconteceu é a mais populosa do estado e, a 8ª do Brasil, abrangendo as cidades de Jenipapo dos Vieiras, Grajaú e Barra do Corda. No início da década de 1990 teve a demarcação de suas terras homologadas, tem cerca de 137 mil hectares, segundo as lideranças indígenas desta região, afirmam que há entre 80 e 100 aldeias, a maioria situada às margens da Rodovia Federal BR 226.

Durante o processo desta pesquisa os dados de órgãos indigenistas oficiais em 2021 mostram uma população de 4.510 pessoas na Terra Indígena Cana Brava (Socioambiental, 2021), menos da metade, segundo o levantamento independente feito pelos próprios indígenas. Magno Guajajara, cacique da aldeia Monalisa, afirma que no último levantamento populacional independente, era para mais de 10 mil Tentehar¹ vivendo nessa Terra Indígena, números esses que vão de encontro com os dados oficiais do último censo (IBGE, 2022), que somam um total de 10.824 pessoas, dessas, 10.662 são declaradas indígenas, tendo 2.665 domicílios ocupados permanentemente. Uma média de 4 moradores por domicílio.

¹ Os Tentehar assim se autodenominam, *povo ou gente verdadeira* na sua língua, a *Ze'egete* (fala verdadeira), esses indígenas se estabeleceram em várias terras no vale da Amazônia oriental. Entre os regionais maranhenses e nas mídias locais, são mais conhecidos como Guajajara, nome dado pelos Tupinambá segundo Gomes (2002), referindo-se em tupi, a expressão *Wazay'w yzara*, "povo do cocar".

Essa realidade nos desafia a pensar outros modos de educar que partam das experiências dessa população, ao mesmo tempo, em que a reconhece como lugar de saber da cultura, oferecendo um campo fértil de novas pesquisas e abordagens que ultrapassem um viés dominante e colonizador, que nos permita perceber uma diversidade cultural e uma ecologia de saberes ainda não reconhecidos pela ciência e pouco estudada no âmbito da educação.

Em novembro de 2009, eu, Karikusã², que significa “mulher branca”, na língua Tupi-Guarani, recebi o convite para visitar uma amiga que já vivia há muitos anos na aldeia indígena Igarana, localizada na Terra Indígena Cana-Brava município de Jenipapo dos Vieiras-MA. Na época, ela desenvolvia um trabalho comunitário com a etnia Guajajara já fazia mais de dez anos e fomos ali com uma equipe de pessoas levar donativos para ajudá-los.

Eu nunca havia tido contato com os povos indígenas, meu conhecimento se limitava somente àquilo que aprendi com a literatura brasileira ensinada nas escolas. Passamos quatro dias, e, depois daquela convivência, minha vida nunca mais foi a mesma. Em fevereiro do ano seguinte resolvi retornar definitivamente para morar na comunidade indígena, e, junto àquela comunidade, desenvolver um processo de alfabetização, e foi quando tive a oportunidade de aprender um pouco sobre a língua Tupi-Guarani, como também aprender sobre a cultura e os saberes do povo Guajajara.

Na época, eu totalmente influenciada pelos ensinamentos cristãos de viés eurocêntrico, não percebia que aquela cultura não precisava de ajuda, no sentido colonizador de que nós os pudéssemos salvar, embora eu tenha levado muito tempo para descobrir isso. Pelo viés eurocêntrico que me foi ensinado, parecia que nós éramos os únicos a produzir saberes. Eles estariam mais para aprender.

Minha experiência diz exatamente algo diferente, eu fui, de certo modo, modificada. Eu fui ajudada, no sentido de compreender a minha própria existência, cultura, lugar de fala, conhecendo uma cultura de pertencimento, descolonizando a minha mente. Os povos indígenas são parte de cada brasileiro que aqui habita “pois não se trata de sangue, mas, sim, de pertencimento.” (Munduruku, 2017, p.9).

² Nome que os povos indígenas me atribuíram durante minha vivência e experiência docente dentro da comunidade indígena, que na língua Tupi-Guarani significa “mulher branca”.

Dediquei aproximadamente nove anos da minha vida às causas indígenas, como docente alfabetizadora, convivendo diariamente com eles. Dentro de suas comunidades, aprendi sobre o que é viver uma vida na sua simplicidade e totalidade. Depois desse tempo, retornei à minha cidade de nascimento, Teresina - Piauí, mas dentro de mim tudo que vejo, falo, ouço, sinto, é que há uma conexão muito forte com a cultura indígena.

No contexto dessas transformações, esses posicionamentos profissionais, em diferentes situações, fizeram-me compreender a educação sob diferentes perspectivas. Uma delas é a relevância da formação de professores indígenas em relação aos saberes ancestrais, e de que modo esses potencializam outros modos de educar, como por exemplo, o educar em Direitos Humanos.

Depois dessas experiências, minha curiosidade só aumentou, à medida que o tempo passava. Até que, na universidade, encontramos-nos novamente, só que, desta vez, por meio da pesquisa, meio pelo qual faço o caminho de volta à comunidade indígena. As narrativas que traço e trago comigo a partir desses momentos são memórias que permanecem até hoje vivas, e me trouxeram muitos afetamentos.

Portanto, trago fragmentos de memórias cartografadas dessa experiência, tomando momentos das vivências com o povo Guajajara em comunidade indígena, os quais denomino de “territórios de passagem” de acordo com a filosofia deleuzeana (Deleuze; Guattari, 2010), e, nos quais, ao me (re)encontrar no presente, por meio das narrativas das experiências cartografadas, recorro os saberes indígenas que carrego na minha trajetória docente.

Refletindo-se essas questões neste trabalho, no campo de estudos das relações étnico-raciais, recorre-se aos trabalhos realizados por Ailton Krenak (2022), Marcia Kambéba (2020), Daniel Munduruku (2017), Baniwa (2022), Davi Kopenawa (2015), Hooks (2022), Silva (2022), Kastrup (2014), Candau (2012), Panikkar (2004), Gauthier (2012), Deleuze e Guattari (1995), Silva e Adad (2021), Boakari (2022) dentre outros, tratando da Educação Indígena e que atravessam o educar em Direitos Humanos, além de estudos feitos no processo de mestrado da autora.

Escrever sobre essa experiência é um processo de lembrar as raízes originárias, de que pertencemos a algum lugar. É um caminho de retorno a si mesmo, de autoconhecimento, de construção de si e de mundos, como é próprio do cartógrafo, traçando um plano comum, sem o qual a pesquisa não acontece, pois, a cartografia é

um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente (Kastrup, 2014). Nesse sentido, a experiência é o próprio lugar de imanência da vida, dos problemas, produzindo processos de afecções e afetamentos, ao passo que ganha contorno de acontecimento (Larrosa, 2016).

Os saberes experienciais de docentes indígenas, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para qualquer proposta educativa ousada e, que ainda está em via de construção, como é o caso da Educação em Direitos Humanos, pois a vida é o eixo articulador da educação em direitos humanos (Candau, 2003).

Assim, busco responder à seguinte problemática: O que se aprende com os saberes experienciais de docentes indígenas, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma Educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena?

Na tentativa de responder à problemática, tenho por objetivo geral: analisar os saberes experienciais de docentes indígenas, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma Educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena. Nos objetivos específicos, buscou: mapear saberes de docentes indígenas que potencializam modos de educar em Direitos Humanos, identificando nos relatos experienciais de docentes indígenas, saberes sobre o que é educar em Direitos Humanos trazidos da cultura indígena, e perceber dispositivos pedagógicos sobre educação em Direitos Humanos trazidos dos saberes experienciais de docentes indígenas.

O método para alcançar tais objetivos tem base na abordagem qualitativa cartográfica, no método cartográfico (Deleuze, 2010), e (Kastrup, 2014), com realização do mapeamento das experiências docente que a pesquisadora carrega no corpo, fazendo o caminho de volta às memórias vivenciadas no lugar da cultura, na Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*³, que está localizada na terra indígena Cana Brava, na Aldeia Santa Maria as margens da BR 226, também as contribuições de Paulo Freire (1987), que me inspirou ao criar os “círculos culturais”. Partindo de uma experiência docente vivenciada na comunidade indígena, como educadora voluntária no processo de alfabetização na educação básica na região Cana Brava, na época pertencente ao município de Barra do Corda -MA, de

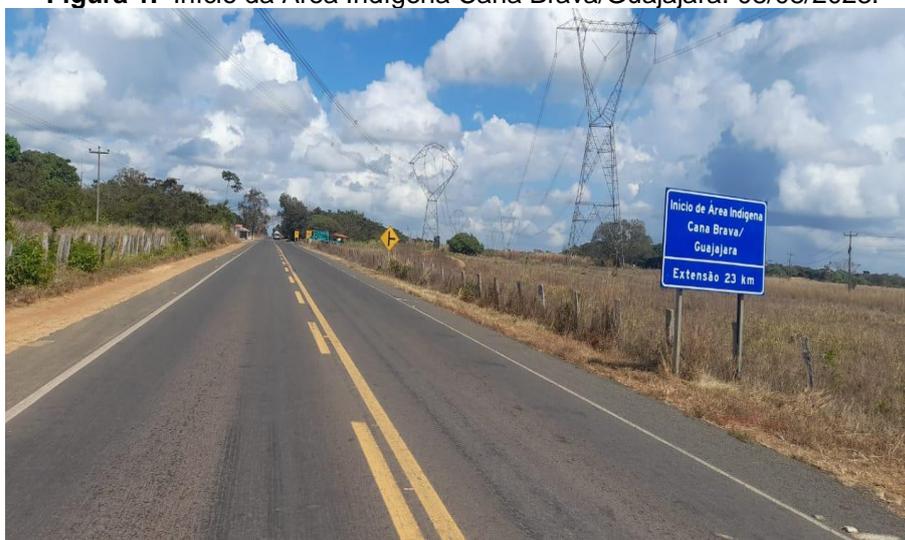
³ Significa “a dona do Wazayw”, o *Wazayw* é o adereço que a mulher usa na cabeça, o homem usa o cocar.

onde veio a relação com o território da pesquisa e o afetamento por esta temática, criando novos problemas de investigação.

Assim, esta pesquisa desenvolveu-se na Terra Indígena Cana Brava, hoje, pertencente ao município de Jenipapo dos Vieiras, propriamente no centro – sul do Maranhão entre os municípios de Barra do Corda e Grajaú.

Esta pesquisa envolve 08 (oito) participantes, todos docentes indígenas Guajajaras, que trabalham como professores na Unidade Integrada de Educação *Escolar Indígena Wazayw'yzara*. Os principais instrumentos utilizados nesta pesquisa foram imagens fotográficas, áudios e diário de itinerância da autora. É neste encontro de caminhos e culturas, entre os indígenas e o “homem branco” que está localizada a Aldeia Indígena Santa Maria.

Figura 1. Início da Área Indígena Cana Brava/Guajajara. 08/08/2023.



Fonte: Arquivos da autora.

Com extensão territorial de 23 km, essa terra indígena fica entre as cidades de Barra do Corda e Grajaú, mas atualmente pertence ao município de Jenipapo dos Vieiras, sendo a cidade mais próxima da Terra Indígena, aproximadamente 20 km entre as duas localidades. Segundo o cacique Magno Guajajara, a Terra Indígena Cana Brava abriga em sua extensão territorial cerca de 299 aldeias sendo algumas localizadas na BR 226, já outras, se localizam dentro da mata ou as margens do rio corda, sendo elas: Santa Maria, Castanhal, Boa vista, Castanhal, Igarana, El Betel, Cabeça da onça, Jerusalém, Alto Alegre e Coquinho dentre outras. São aldeias bem próximas umas das outras, algumas separadas apenas por uma escola, um campo de futebol, ou uma igreja.

A aldeia Santa Maria, é a primeira aldeia que encontramos ao entrar a Terra Indígena Cana Brava, é de fácil acesso e, fica bem próxima a entrada à cidade de Jenipapo dos Vieiras. A aldeia Santa Maria durante muitos anos foi liderada pela cacique Iracy que passou longos 60 anos de sua vida lutando pelos direitos do seu povo. Atualmente a liderança da aldeia está sobre os cuidados do seu filho Osvaldo Guajajara, que também tem vivido uma vida em prol das causas indígenas.

Por ser localizada logo no início da Área Indígena Cana Brava, a Aldeia Santa Maria, é uma das mais antigas naquela região, tendo a escola mais tradicional, o Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*. Antigamente a lotação de alunos era feita somente nessa escola, atendendo crianças indígenas da educação fundamental, adolescentes e jovens no Ensino Médio. Com o projeto “Escola Digna”⁴, quase todas as aldeias ganharam escolas novas, sendo assim, uma conquista para o povo Guajajara.

Figura 2: fachada do Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*. 08/08/2023.



Fonte: Arquivos da autora.

Atualmente o Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*, é administrada pelo estado do Maranhão em parceria com o município de Jenipapo dos Vieiras oferecendo educação na modalidade de ensino regular e EJA. No quadro administrativo atendem certa de 220 alunos, e tem 14 professores indígenas

⁴ Criado pelo governador Flávio Dino, em 2015, com o intuito de alavancar a educação do Maranhão, o 'Escola Digna' se tornou o maior programa educacional da história do estado e, um dos mais robustos em termos de investimentos no país pois, além de transformar a infraestrutura escolar, apoia as redes públicas municipais com a oferta de: formação continuada, kits pedagógicos, doação de transportes escolares, entre outros. Ações estas que estão em 216 municípios maranhenses, formando um amplo Pacto pela Aprendizagem.

trabalhando nessas etapas durante o dia. A escola possui 06 salas de aula, sala dos professores, refeitório, almoxarifado, secretaria, banheiro, sala da diretoria, além disso sala de informática e sala de leitura, que no momento não estão funcionando por falta de reformas e materiais próprios para a sala como: computadores, cabines e livros didáticos.

Figura 3: Parte interna do Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*. 08/08/2023.



Fonte: Arquivos da autora.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, na *Introdução: o caminho de volta*, descrevo o retorno a comunidade agora como pesquisadora. Esse caminho de volta feito através da cartografia traz uma outra perspectiva sobre os modos de viver dos indígenas Guajajaras, agora proporcionando um encontro com a ancestralidade.

No primeiro capítulo: *cartografia de experiências docente de uma Karikusã em comunidade indígena*, descrevo as vivências e os afetamentos que vivi durante quase nove anos dentro da comunidade Guajajara, como o compartilhamento de saberes entres os indígenas, através de um dos seus trabalhos cotidianos, que é a tecelagem de redes, momentos esses que eles aproveitam para conversar sobre saberes e ancestralidade.

Também trago as experiências vividas à beira do rio, lugar singular para os indígenas, em que eles aprendem e, também ensinam sobre modos de sobrevivência e saberes. Descrevo também a experiência que tive ao retornar à comunidade, transversalizando com as minhas experiências do passado. Nesse sentido, o capítulo também aborda o ritual de passagem da “menina moça” e a “festa dos rapazes”, momentos estes, que são celebrados e aguardados por todos da comunidade, é um momento de muita festa e alegria. A ideia é capturar dessas experiências modos de

educar em Direitos Humanos, a partir dos saberes experienciais, saberes esses advindos da ancestralidade indígena.

No segundo capítulo, *Povos Indígenas do Brasil* trago a discussão acerca dos povos indígenas no nosso Brasil como uma população de grande diversidade étnica e sociocultural, sua realidade no Brasil e, os movimentos sociais indígenas mostrando a sua força e resistência ao longo da história, articulando abordagens teórico-metodológicas, cruzando pensamentos e críticas, mostrando que este regime de historicidade Tentehar é pautada na ancestralidade. Ainda no segundo capítulo, há uma breve revisão da literatura etnográfica sobre como os Tentehar, enfatizando como esse povo é inserido na história, abrindo discussões para outras perspectivas de sua historicidade para além do marcante paradigma de “aculturação que tornou os Tentehar como povo - exemplo desse processo de mudança cultural.

No terceiro capítulo: *Fluxo do rio: O território da pesquisa Guajajara*, abordamos o caminho metodológico da pesquisa, e discussões embasadas com teóricos com a metodologia usada nesse processo, analisando as condições da pesquisa, descrevendo como realizamos os “círculos culturais”.

No quarto capítulo: *Tecelagem: Criações de saberes docentes indígenas e o educar em direitos humanos*, aborda toda a técnica usado nos “círculos culturais” para a produção dos dados no território da pesquisa, utilizando como dispositivos: saberes do canto, saberes do maracá, saberes do arco e flecha, saberes do grafismo, e saberes do conto, como saberes milenares, e extraíndo desses dispositivos saberes ancestrais e, o que eles nos ensinam sobre os modos de educar. A ancestralidade Tentehar e a presença dos anciãos, também é um fio condutor nesse capítulo.

Márcia Kambeba (2020, p.17) afirma que “os saberes a orientam na caminhada e no compromisso de lutar, junto com a coletividade, por direitos e formas de seguirmos sendo continuidade”. Compreender esses saberes, entender o tempo e o espaço, fortalecer as relações, estreitar os laços é fundamental na resistência dos povos indígenas, pois o tempo do aprender indígena ensinado pelos mais velhos não é o do relógio, que marca a educação vinda da cidade, com hora para começar e terminar, com conteúdo específico para cada série.

O tempo na aldeia, a educação vinda dos mais velhos, e os saberes trazidos da cultura indígena Guajajara e, a conexão com o mundo ancestral, obedece às rodas de cantorias, o barulho que ecoa na batida do maracá, nas narrativas dos anciãos, e

esse tempo circular que fortalece a união e, cria saberes que são absorvidos por todos que vivem nessa circularidade.

Na aldeia, tudo se traduz em ensinamentos, em saberes ancestrais. Esta pesquisa foi pensada justamente para convidar a um entendimento dessa forma de educação dos docentes indígenas Guajajaras, que passa pela preparação não só do saber escolar, mas educa para a pessoa se tornar responsável, mesmo na primeira infância; os saberes experienciais dos docentes indígenas Guajajaras são saberes advindos da ancestralidade, são saberes onde o indígena aprende a ser liderança, guerreiro, a prover o alimento da aldeia, a defender-se de ataques possíveis na mata, a conhecer seu lugar, conhecer sua história e os saberes que a natureza guarda em seu interior.

A perspectiva aqui proposta é a de pensar nos saberes e experiências de docentes indígenas Guajajaras para construir uma Educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena, embora sofram violações na condição de povos indígenas, muito temos o que aprender com suas experiências e saberes ancestrais.

CAPÍTULO 1: CARTOGRAFIA DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UMA KARIKUSÃ EM COMUNIDADE INDÍGENA

Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos de experimentação da vida no planeta

(Ailton Krenak, 2022, p.32-33).

1.1 À sombra da árvore, tecendo redes, produzindo saberes

Sentados à sombra de uma árvore, tecendo uma rede, uma manta, separando sementes para a confecção de suas lindas pulseiras, colares, ou conversando sobre a ancestralidade, era assim que sempre encontrava os indígenas, sentados às vezes em uma circularidade que representa algo que não tem início e nem fim, pois é assim que os saberes ancestrais são partilhados.

É na roda de saberes que os indígenas aprendem sobre os seus antepassados, sobre o passado de resistência que viveram, sobre as lutas travadas todos os dias para que seu lugar de pertencimento não fosse destruído ou anulado. É nessa circularidade que ouvem falar de um futuro melhor, “[...] e se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”, (Ailton Krenak, 2022, p. 11). Esse é o mistério da cultura indígena, um legado que vai passando de geração para geração.

Para o povo Tentehar, as mulheres têm papel importantíssimo na construção dos saberes indígenas. O artesanato é uma das fontes de subsistência nas comunidades. As mulheres são as principais artesãs, porém alguns homens também exercem essa função. As mães não obrigam os seus filhos a aprenderem ou fazerem artesanato, isso vai muito da iniciativa da própria criança, de querer aprender ou não. Assim, por meio das técnicas do artesanato com fios de algodão, são tecidas as redes, os panos, os mocós, as tipoiás, os cocares e as saias. Com as sementes, cabaças, penas e miçangas são produzidos brincos, colares, pulseiras, braceletes e prendedores de cabelo, maracá, e ornamentam arcos e flechas. É nesse momento, enquanto trabalham com o artesanato, que partilham saberes, que as mulheres mais velhas orientam, aconselham e muitas vezes corrigem as mulheres mais novas.

As experiências que compartilho não têm relação com a concepção de tempo cronológico, mas com o mapeamento daquilo que me “tocou e me atravessou”

(Larrosa, 2016) durante esses anos convivendo com os indígenas. Esses atravessamentos permitiram me sentir um deles, embora eu fosse conhecida como a “karikusã”, mas as travessias que fui me permitindo passar dentro da cultura indígena possibilitaram que eles olhassem e avistassem alguém que sente a dor deles, que carrega o desejo de lutar, de resistir pela sua existência, pela sua cultura, que não lhes ofereceu espelhos ou bugigangas, e foram esses os processos de afetamentos, o território indígena que emergi e me constituí como pesquisadora e educadora na luta pelos Direitos Humanos.

Nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória. Planejamos e traçamos nossa vida por meio de tudo o que lembramos, seja dos momentos mais mundanos, como dizia meu pai, ao mais glorioso. É onde conhecemos a nós mesmos por meio da arte e do ato de recordar. São as memórias que nos oferecem um mundo onde não há morte, onde somos sustentados pelos rituais de afeto e lembrança, pois, para atender ao chamado de me unir à natureza, refletir sobre o educar em Direitos Humanos, retornei ao único estado em que eu havia conhecido uma cultura de pertencimento, olhar para a minha ancestralidade e recuperar essa herança e poder perceber um eu multicultural.

Assim, entendi a importância de descolonizar minha mente e a me conectar com a natureza, pois os indígenas acreditam que esta, tem muito a nos ensinar se estivermos atentos a ela. Para isso, desafia-nos a descolonizar nossa mente da cultura ocidental, para, só assim, podermos pensar de forma diferente sobre a natureza e sobre a destruição causada pelo ser humano.

1.2 À beira do rio, compartilhando o peixe: “Tudo em comum”

Durante esses anos de experiências na comunidade da etnia Guajajara, uma das narrativas singulares que trago comigo é a vivida às margens dos rios Corda e Pindaré. Ambos os cursos de água em territórios e terras indígenas diferentes no estado do Maranhão, porém, as tradições e os saberes experienciais, mesmo sendo singulares, são experiências coletivas. Segundo Ailton Krenak (2022, p.16) “os cursos d’água são capazes de percorrer longas distâncias, de encontrar novos caminhos, de mergulhar dentro da terra”. A base da educação indígena que trago para o Direitos Humanos é feita pelas narrativas afetivas e pelos afetamentos que o contato com o cotidiano provoca.

Uma comunidade que é formada no coletivo e que tem tudo em comum, é assim que os vejo. Observava quando os pescadores retornavam do rio, das tapagens, muitos com a canoa ou os sacos de estopa cheios de peixes de todos os tamanhos e espécies, algo que chamava a minha atenção era que nenhum indígena separava o seu, nem mesmo aqueles que haviam pescado enfrentando os perigos das águas. Os diversos peixes eram colocados em cima do jirau ou em espetos, e, ali, logo após assarem, eram colocados em bacias grandes, ou até mesmo em cima de folhas, servidos com muita farinha azeda ou tibéu (farinha e água) e sentados no chão, em uma forma de circularidade, todos comiam em um mesmo ritmo.

Para Bell Hooks (2022, p. 139), uma comunidade de verdade tem como base a reciprocidade emocional e a relação entre indivíduos que compartilham a mesma visão sobre as possibilidades e as potencialidades do ser humano. Esse contato com a vida e o coletivo proporciona o educar em direitos humanos num campo de subjetividade no qual aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer, preparando a pessoa para qualquer tarefa, pois, na comunidade indígena, eu pude perceber exatamente o que o Ailton Krenak (2022) afirma:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo (Ailton Krenak, 2022, p. 117).

Nesse sentido, vemos que um dos pilares da educação indígena e que podemos trazer para o educar em Direitos Humanos, é a noção de que dentro de uma comunidade indígena a educação começa na infância, e é nesses momentos de compartilhar que percebemos que o mais importante é pensar em coletivo, estar em meio aos povos indígenas é uma experiência com a cultura fundamentada na anarquia, como pensa Hooks (2022, p. 30), há similaridade com a comunidade indígena, no sentido de que “[...] são pessoas que acreditavam que liberdade significa autodeterminação, podiam viver com menos”, pois eles acreditam que liberdade significa autodeterminação.

Habitar em uma casa de taipa, palha ou paredes feitas de esteiras, ou uma cabana improvisada, preparar o peixe na beira do rio sem muitos ingredientes, e ainda assim sentir o sabor da verdadeira comida, pois os hábitos cotidianos seguiam os valores e as crenças de cada um, é se sentir empoderadas. É isso que define a cultura

de pertencimento. Poder se sentir pertencente ao lugar, sem agredi-lo, habitando-o e sendo habitado por ele. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. “Os que as nossas crianças aprendem desde de cedo é a colocar o coração no ritmo da terra” (Ailton Krenak, 2022, p. 117).

Tal afetamento diz respeito ao que Bell Hooks reflete, em sua obra *Pertencimento: Uma Cultura do Lugar* (2022, p.44), quando trata sobre viver em comunidade:

Uma íntima conexão com a terra à qual se pertence, uma relação empática com os animais, autocontrole, responsabilidade ambiental, deliberação consciente, equilíbrio, expressividade, generosidade, igualitarismo, maturidade, afinidade com modos alternativos de conhecimento, ludicidade, inclusão, resolução não violenta de conflitos e mente aberta.

Entre os povos indígenas Guajajaras, dentro de suas comunidades, aprendi valores e normas éticas de Educar em Direitos Humanos que norteiam minha vida. Percebo que há muitos elementos indígenas presentes em nossas vidas, no nosso cotidiano, os quais carregamos e mantemos sem refletirmos sobre sua origem, o que mostra o quanto é importante buscarmos a nossa ancestralidade, e percebemos essa conexão que há entre nós e os saberes indígenas que herdamos dos nossos antepassados, conectando-nos até hoje ao nosso cotidiano. É o que “Aprendo com o outro a me libertar de mim, me tornar mais humano, me espiritualizar” (Gauthier, 2012, p. 19).

Trata-se de enxergar os diversos legados indígenas dos quais nos apropriamos, mas renunciamos à sua origem, as vezes por desconhecimento. Daniel Munduruku (2017, p. 10) afirma que “[...] os indígenas são parte de cada brasileiro que aqui habita, até dos que não tem ascendência indígena alguma”. Por isso, é importante o papel da escola nesse processo formativo, para que haja busca e retomada desses saberes, para que possamos reconhecer aspectos da ancestralidade indígena presentes na cultura brasileira.

Na cultura indígena, é uma função dos homens a prática da pesca e caça, são habilidosos, ágeis nessa função, enquanto as mulheres se dedicam aos afazeres de casa, aos filhos e à fabricação dos artesanatos. Quando os homens chegam da caça ou da pesca, elas estão esperando ansiosas para ajudá-los a tratar os peixes e preparar as carnes. Também há mulheres que são experientes na pesca,

normalmente acompanham seus esposos nessas funções, principalmente na época de tapagem, que é um período que há muita fartura de peixe.

1.3 Ezema'ema'e, kuzà tà'i (Pinte-se, menina!)

Um dos afetamentos que surge no meu processo de estudos e reflexões foi vivenciada nas aulas do curso de Mestrado em Educação, mas especificamente na disciplina de Educação e Diversidades Culturais, momento que provocou em mim a experiência de deslocamento e pertencimento ao mesmo tempo.

Um doutorando, aluno da disciplina que cursávamos juntos, após umas das minhas apresentações e discussões sobre textos que abordavam a cultura indígena, logo após ter compartilhado a minha experiência dentro da comunidade por alguns anos, fez a seguinte colocação: “é hora de você voltar a pintar-se de jenipapo”. Aquela expressão me impactou, e por dias fiquei refletindo sobre essa proposta, que até hoje me provoca deslocamento, pois faz-nos pensar sobre outras vertentes e perspectivas no tocante ao modo de como a entender em seus saberes e modos de educar, apontando pistas sobre possibilidades de educar em Direitos Humanos, entendendo que a cultura indígena é interface da cultura de Educação em Direitos Humanos, ambas as sabedorias têm como centro à vida.

Então, pensar a Educação em Direitos Humanos dos povos indígenas atravessa a dimensão desse pertencimento, que nós também fazemos parte desses povos originários, e trazemos na nossa cultura esses modos de vida dos originários – uma educação que seja para vida, que parte dessa vivência de que tudo é comum.

Esse rito de voltar à pintar-se de jenipapo significa retornar ao passado, à aldeia, aos afetos, aos amores, às vivências, à comunidade indígena, significa voltar ao lugar de memória, mas também afirmá-la no presente como algo que me define, é afirmar, na minha identidade, esse lugar que existe em mim como lugar de pertencimento; é retornar à minha originalidade, é voltar o mais próximo de mim, mas não volto sozinha, volto com todos os outros da aldeia, porque é um lugar comunitário.

Atravessar o tempo ou os tempos, passado e presente, cartografando os saberes docentes trazidos pela experiência, significa entender o que Daniel Munduruku dirá:

Para os indígenas existem dois tempos: o *passado* e o *presente*. O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no

tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto onde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. É ele que nos obriga a sermos gratos, a cantar e dançar ao Espírito Criador. É ele que nos lembra o tempo todo que somos seres de passagem (Daniel Munduruku, 2017, p. 49-50).

Diante da estranheza da cultura e da necessidade de desterritorialização do pensamento, esse voltar a pintar de jenipapo me faz voltar ao meu lugar de pertencimento, faz-me refletir sobre a importância que este momento tem para os indígenas, e para a valorização da sua cultura, pois quando um indígena pinta totalmente o seu corpo com jenipapo e urucum, ele está demonstrando a todos a que cultura, e a que etnia pertence. Essa pintura pode expressar vários sentimentos naquele momento, pode ser por causa de uma celebração ou um rito de passagem, uma alegria, um protesto, e até mesmo um momento de dor.

A Educação em Direitos Humanos para os povos indígenas atualmente pode ser compreendida como um meio para que tenham sua cultura e identidade reafirmadas e valorizadas como instrumentos de luta contra os processos de aculturação e integração dos povos indígenas à sociedade. É importante refletir sobre o educar em Direitos Humanos entre os povos indígenas, para melhor compreensão dos desafios enfrentados por esses povos ao longo do tempo, para que tenham uma vida com qualidade, com seus direitos e valores culturais respeitados, atendendo às suas especificidades e necessidades.

Os saberes experienciais de docentes indígenas, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para qualquer proposta educativa ousada e que ainda está em via de construção, como é o caso da Educação em Direitos Humanos, pois “a vida é eixo articulador da Educação em Direitos Humanos” (Candau, 2003).

Nesse sentido, esse contexto étnico da nossa sociedade nos exige pensar sobre esses grandes temas: educação, diversidades culturais e direitos humanos. Essas temáticas emergem da necessidade de criar e inventar outros modos de pensar práticas educativas e políticas públicas.

Candau (2012) afirma que a luta pelos direitos humanos tem sido protagonizada pela busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos. Isso, apesar de ter suscitado várias políticas para garantir a igualdade entre todas as pessoas, denunciando as múltiplas desigualdades que precisamos superar para que se assegure a efetivação dos direitos humanos, ainda é uma realidade muito distante,

principalmente quando se refere aos grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade.

Dessa forma, os Direitos Humanos precisam ser vistos como:

Uma janela através da qual uma cultura determinada concebe uma ordem humana justa para seus indivíduos, mas os que vivem naquela cultura não enxergam a janela; para isso precisam da ajuda de outra cultura, que por sua vez, enxergam através de outra janela. Eu creio que a paisagem humana vista através de uma janela é, a um só tempo, semelhante e diferente da visão da outra. Se for o caso deveríamos estilhaçar a janela e transformar os diversos portais em uma única abertura, com o conseqüente risco de colapso estrutural, ou deveríamos antes ampliar os pontos de vista tanto quanto possível, e acima de tudo, tornar as pessoas cientes de que existe, e deve existir, uma pluralidade de janelas? A última opção favoreceria um pluralismo saudável (Panikkar, 2004, p. 210).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de descolonizar o pensamento, o ensino e o conhecimento sobre Direitos Humanos. A posição que ocupamos hoje na sociedade e a visão que temos devem ser pautadas no respeito à posição que outro indivíduo ocupa na sociedade. É preciso valorizarmos a experiência do outrem como um componente fundamental para a formação e transformação. É necessário, muitas vezes, “estilhaçar” a janela que impede que tenhamos uma visão ampla, do todo, do coletivo, transformando-a em um “portal”, de modo que todos possam ter a mesma visão e entender a sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.4 Hoje é dia de festa na aldeia: Menina Moça

Durante os anos de convivência com o povo Tentehar-Guajajara, presenciei diversas festividades culturais na aldeia, a que eu mais gostava era a Festa da Menina Moça. Dado o afetamento por essa vivência, se tornou uma das festas que aguardava ansiosamente durante todo o ano, sem contar com o “Dia dos Povos Indígenas” que é um momento de celebramos a resistência dos povos originários em todo o Brasil, por isso, esta festa tornou-se objeto de interesse da pesquisa.

O ritual de passagem da Menina-Moça abrange três fases importantes: a) a tocaia, b) a caçada e, c) a festa de apresentação. Tudo se inicia com a primeira menstruação ou a menarca. Ao notar o sangramento, a moça não pode guardar segredo, deve imediatamente contar aos pais ou quem estiver mais próximo de sua confiança. Guardar segredo sobre a menarca pode trazer sérios problemas físicos e

psicológicos à moça, uma vez que a fase da tocaia segunda a cultura indígena é fundamental para a sua proteção.

A tocaia é o lugar em que a moça fica reclusa por sete dias quando tem sua primeira menstruação. Na tradição Tentehar-Guajajara, preparava-se uma pequena casinha dentro de um quarto da casa, cujas paredes e porta de entrada são feitas com palha de palmeira de coco babaçu. Todavia, nos dias atuais, dependendo da situação ou região, o próprio quarto da moça ou qualquer outro quarto da sala pode servir de tocaia, desde que tenha porta ou cortina para fechá-lo.

Quando a menina menstrua pela primeira vez, seu corpo fica frágil e suscetível às intervenções do mundo espiritual. A tocaia e a maioria dos procedimentos que são realizados em seu corpo têm a finalidade de protegê-la dos “espíritos ruins”, como traduzem. Por isso, a moça nunca pode ficar sozinha no período de reclusão, há sempre alguém por perto. Na maior parte do tempo são as crianças que fazem companhia a ela, já que os adultos estão ocupados organizando as coisas do seu ritual.

É interessante como o povo Tentehar-Guajajara se prepara muito tempo antes para esse momento. Como não há uma data marcada para a menarca acontecer, desde que percebem as transformações no corpo da menina, eles já vão preparando o que pode ser feito antes, como os colares, a esteira, os brincos, a vestimenta da festa, entre outros. Esse trabalho é feito tanto pelas mulheres, quanto pelas próprias meninas que ficarão moças.

Assim que a menina menstrua, a comunidade toda é avisada. Geralmente esse aviso vem por meio do barulho dos foguetes que a família da moça solta ao receber a notícia. É curioso a representação que os fogos têm nesse ritual, eles estão presentes do início ao fim: na tocaia, na caçada e na festa de apresentação. Segundo os indígenas, soltam-se os foguetes tanto para avisar que tem uma menina-moça na comunidade quanto para espantar os espíritos ruins. Após o aviso, todos os parentes ficam em êxtase e se reúnem para ir em busca dos jenipapos

No primeiro dia, enquanto a moça está na tocaia, os parentes pegam os jenipapos verdes e os ralam para produzir a tinta que será passada na moça e em seus familiares. É um momento festivo, em que mesmo sendo um trabalho exaustivo, eles o fazem com muita alegria, relembando histórias e dando risadas. É uma ocasião especial. Após ralarem, espremem o suco que sai daquela massa, e após algumas

horas de descanso, se transforma em uma tinta preta, que é conhecida por tinta de jenipapo.

Com a tinta de jenipapo pronta, a menina-moça é despojada de suas roupas, ficando apenas de calcinha para que as mulheres mais velhas a banhem com esse suco que foi preparado. Elas passam em todo o seu corpo, e enquanto passam, vão apertando seus glúteos e suas coxas para que fique bem torneada quando crescer. É como se estivessem cobrindo-a com um manto de proteção e embelezamento ou fabricando corpos saudáveis e belos (Sousa, 2014; Tassinari, 2007). A tinta que sobra é usada para pintar seus familiares, que também se preparam para o ritual.

Na pintura tradicional da menina-moça Tentehar-Guajajara, apenas o rosto não é totalmente coberto pela tinta, nele são feitos grafismos próprios do ritual. Para o povo Tentehar-Guajajara, as onças são as donas da floresta, assim, as meninas são pintadas dessa forma para fortalecer os caçadores e afastá-las deles enquanto estiverem caçando. Quando os caçadores retornam da mata, esse processo acontece novamente com as meninas-moças em forma de agradecimento às onças por deixarem os homens regressarem vivos e com as caças tradicionais do moqueado que será servido na festa de apresentação.

Cada família envia um ou dois caçadores para a mata. Enquanto os homens estão caçando, eles colocam as caças capturadas para assar na fumaça de uma fogueira. Essas carnes ficam defumando por vários dias, até que consigam o suficiente para a realização da festa. Logo que conseguem capturar a quantidade suficiente para a festa, eles avisam à comunidade que já estão retornando. O aviso serve para que as famílias das meninas-moças se preparem para recebê-los com alimentação e festa. São preparados grandes tachos de arroz e carne cozida para alimentar os caçadores que chegam cansados e com fome. A menina-moça deve servi-los nessa chegada, seja oferecendo água ou comida.

Uma semana após a finalização do rito dos caçadores, é chegado o grande dia da Festa da Menina-Moça, que também é conhecida por Festa do Moqueado, visto que se inicia com a preparação do moqueado e termina com sua distribuição. As caças defumadas são pisadas com farinha de puba no pilão e amassadas na mão até formar uma bolinha que se chama moqueado.

Os colares de miçangas coloridas, além de embelezarem a moça, também servem como amuleto de proteção. Desse modo, com o corpo já protegido pela tinta

e pelos colares, as mulheres cortam sua franja na altura dos olhos a fim de que possa ser diferenciada na comunidade.

Quando aparece uma menina de franja cortada na aldeia, todos já sabem que ela ficou moça. Por isso as mães deixam para cortar seus cabelos depois da primeira menstruação. Após se pintarem, os homens e as mulheres mais velhas vão até a tocaia conversar com elas sobre a importância desse ritual, bem como lhes dá conselhos para o futuro.

Segundo o Cacique Magno Guajajara,

O jenipapo representa a proteção usado em momentos culturais, e essa pintura é usada especificamente na festa da menina moça, não de hoje, mas usado pelos nossos ancestrais, não é apenas um uso exclusivo dos Guajajaras, e de outros povos forma de lutar (Diário de campo, 2023).

De acordo com os Tentehar-Guajajara, a menina-moça não pode ficar sob à luz do sol durante sua menarca, pois fica suscetível aos seres sobrenaturais. Então, para transportá-la até a tocaia, é necessário embrulhá-la com um lençol grosso e escuro a fim de que não viesse a se expor ao sol. Nas descrições de Zannoni (1999, p. 67) sobre os ritos de iniciação feminina, o autor traz um dado parecido, no qual descreve que a menina-moça deve “[...] ficar com a cabeça coberta com um pano, para evitar que o morcego pouse nela e a torne careca”.

Outra curiosidade sobre o couro cabeludo da menina-moça, é que quando ela entra na tocaia não pode coçar a cabeça com os dedos, visto que pode criar caspa. Para isso, é separado um palito de madeira com aproximadamente 20 centímetros. Esse palito também serve para que ela passe no corpo quando estiver coçando, pois isso evita apresentar estrias.

Quando chega o sétimo dia de tocaia, todos já sabem que sua saída será na madrugada do oitavo dia. Contudo, a cantoria começa ainda na noite do sétimo dia. Nesse dia, a família da menina-moça deve preparar uma comida bem reforçada para dar força aos cantores e cantoras que ficarão até o amanhecer cantando, dançando e sacudindo seus maracás. A saída da menina-moça é uma noite de festa, tanto a cidade como a aldeia são convidadas a participar.

No primeiro dia de tocaia, o açúcar também tem um papel importante, ele é passado nas articulações dos braços e das pernas com a função de não deixar que os membros fiquem dormentes. Esse ato é realizado antes de ingerir comidas e

bebidas doces como o café, por exemplo. De igual maneira se faz com a carne, antes de ingeri-la pela primeira vez durante a menarca, passa-se nas articulações para que o corpo não a rejeite. Já o beiju, antes de comer, a avó coloca em sua cabeça para que não crie cabelos brancos e nem envelheça rápido.

Essas técnicas em torno da corporalidade nos remete mais uma vez à noção da “fabricação de corpos saudáveis” descrita por Tassinari (2007). Alguns barbantes amarrados nos braços e nas pernas da menina-moça, esses são outros instrumentos utilizados para o embelezamento e fortalecimento do corpo.

Todos os processos descritos até aqui, são ações realizadas ainda no primeiro dia de tocaia, contudo, há alguns cuidados que se deve ter ao longo dos sete dias de reclusão, no que se refere à alimentação. A menina-moça deve ter uma dieta regulada nesses dias, sendo proibido comidas pesadas, como as carnes de caça presentes no moqueado (veado, macaco, etc.) e alguns tipos de peixes (surubim, cará, etc.). A galinha também é um alimento proibido, pois como dorme cedo, a menina-moça pode ter problemas de visão. Enquanto a festa de apresentação não for realizada, a menina não estará pronta para ingerir tais alimentos.

No decorrer dos sete dias ela não pode tomar banho, por isso faz-se apenas um asseio das partes íntimas. Também se deve estar atento às cobras, visto que na concepção Tentehar-Guajajara, quando a menina tem sua primeira menstruação, as serpentes, sobretudo as de duas cabeças, ficam rondando a tocaia em sua busca. Se a menina-moça não estiver bem protegida, a cobra pode entrar em sua tocaia e se transformar em um homem belo, podendo seduzi-la e levá-la para longe de seus pais.

É o ritual mais importante para esse povo, uma vez que a comunidade dedica mais tempo trabalhando em sua realização, bem como considera indispensável seu acontecimento. Diferentemente dos rapazes, as moças não podem ficar sem passar pelo ritual, necessitam desse momento de proteção. Essa festa é tão importante para o povo Tentehar-Guajajara que não deixou de acontecer nem mesmo em tempos pandêmicos.

A cantoria geralmente começa às 20h e vai até aproximadamente 3h ou 4h da madrugada, horário que se dá a saída da menina-moça. Após todos já terem a visitado, ela pode dormir tranquilamente até ser convidada a sair. Quando vai chegando a hora, a mãe ou a avó acorda a menina-moça para os últimos preparativos que antecedem sua saída. As mulheres colocam os colares, organizam seu cabelo e

vestem-na com a roupa que foi reservada para à noite. Tradicionalmente, a menina-moça sai da tocaia sem roupas e corre até um balde com água e folhas de macaxeira que está mais ou menos a dez metros de sua tocaia lhe esperando para o tão esperado banho.

No entanto, hoje em dia as mães vestem-na com um short curto e um top da cor da tinta de jenipapo a fim de desviar os olhares maldosos de alguns visitantes. Findado o banho, a menina-moça está livre da reclusão e pode voltar a dormir. Os cantores podem continuar cantando até o amanhecer ou encerrar naquele momento mesmo, a depender da disposição e do entusiasmo do evento.

É nesse processo de reclusão que a menina moça passa inicialmente que podemos observar os modos de educar transmitidos pelos mais velhos. Krenak (2022, p. 116), afirma que todo essas [...] experiências são fundamentais para se perceber como sujeito coletivo, para aprender que não estamos sozinhos no mundo.

Na cultura Tentehar-Guajajara a relação com o sobrenatural está presente em tudo, encontra-se no cotidiano, no ambiente onde vivem, nos lugares que frequentam e em suas ações. Segundo Márcia Kambeba, (2020, p. 41) “na cultura dos povos indígenas, o tempo é de fundamental importância na construção das territorialidades, da aprendizagem de modo particular”. Esse modo de Educar nas comunidades indígenas obedece a uma outra dinâmica que não é a mesma utilizada em nossa cultura colonizadora, é onde eles constroem o “território do saber” contribuindo para o bem de uma coletividade e para a formação do ser pessoa.

Através da Educação em Direitos Humanos é possível criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente, uma característica única. Outra forma de refletir sobre o Educar em Direitos Humanos dentro da cultura indígena acontece em seus momentos de pinturas ou grafismos corporais. É um dos saberes que perdura por muito tempo, e todos os indígenas, seja qual for a etnia, valorizam esse momento, que começa desde a caça dos jenipapos ainda verdes dentro das matas.

Esse é uma das inúmeras formas de educar através dos saberes dos povos indígenas, e de como parte dessa riqueza lhes foi roubada com o processo da colonização. Atualmente os povos originários, buscam manter sua cultura viva através de elementos que carregam em seu território ancestral, o próprio corpo, a alma, e a memória. Daí a importância desses rituais de passagem que os indígenas mantêm,

“pois eles são a fórmula encontrada para “atualizar” e juntar os fragmentos de memória através da identidade étnica que cada povo possui” (Daniel Munduruku, 2012).

Figura 4 – Pintura feita na pesquisadora, à base da seiva de jenipapo. 2013



Fonte: Arquivo da autora.

1.5 Festa do Rapaz

A Festa do Rapaz é um ritual de passagem das crianças do sexo masculino para a fase adulta, e também um ritual de iniciação dos rapazes nas cantorias Tentehar-Guajajara.

Diferentemente da Festa da Menina-moça que acontece com a primeira menstruação, a dos meninos é a partir do momento em que os mais velhos percebem sua mudança de voz, que é o que caracteriza a transformação de um menino para um rapaz. Apesar dessa festa ter seus ritos de proteção, ela não é tão urgente quanto a da menina moça. Os rapazes podem ficar sem ter essa festa, porém eles não podem cantar nos rituais sem ter passado por ela, pois a festa os prepara para serem os cantores da aldeia.

Não há para os rapazes um período de reclusão como há para a menina moça. Apenas no dia da festa é que os meninos ficam em um quarto sendo preparados até o momento do ritual. A preparação começa pela manhã e finda com sua saída à tardinha. Logo pela manhã os rapazes são pintados no quarto em que estão alojados.

A pintura de cada rapaz representa os animais que protegem a floresta, em que um é pintado de onça, outro de zebra e assim por diante. As pinturas não podem se repetir, cada rapaz precisa ter a sua, e a mesma pintura de seu corpo será representada no toco de madeira em que ficará sentado no momento da festa.

Cada cantor que está se formando precisa ser acompanhado de uma jovem, podendo ser uma irmã, prima, sobrinha ou até mesmo a esposa. Elas os acompanham durante toda a festa, da preparação até a saída. Depois de colocarem suas vestimentas, os rapazes são levados até um espaço fechado em que passarão o dia inteiro cantando e dançando em círculos, tendo alguns intervalos para o almoço e lanche.

Nesse dia, assim como as meninas-moças, os rapazes também não podem tocar os pés no chão, para tanto, é feita uma passarela com várias esteiras para que eles caminhem até o local. Em todo o percurso, até mesmo durante a cantoria, eles são guiados pelas jovens que seguram os cordões de seus braceletes.

Sobre os cuidados que os rapazes precisam ter nesse dia, esses são parecidos com os das meninas-moças, não podem tocar os pés no chão nem se coçarem, pois podem ter estrias. Ademais, os rapazes não podem comer qualquer coisa antes do ritual, precisam de uma alimentação regulada pelos mais velhos. Quando é chegada a hora da saída, no final da tarde, os rapazes são convidados a sair daquele espaço fechado. Cada um deve sair com a jovem que lhe acompanha, porém, um por vez. Cada cantor sai e canta uma música sobre o pássaro que está lhe representando.

A Festa do Rapaz glorifica os pássaros, porque o povo Tentehar-Guajajara entende que são eles os responsáveis por manter as florestas, uma vez que distribuem sementes nas matas através de seus bicos. Dessa forma, depois que cada cantor apresentou a sua canção ao som do maracá, eles vão cantar em conjunto com os mais velhos no pátio da aldeia. Depois desse ritual, os rapazes já estão aptos a tocar o maracá e a cantar nas demais festas da comunidade.

De acordo com Magno Guajajara, a Terra Indígena Canabrava é uma das poucas comunidades Tentehar-Guajajara que consegue manter a Festa do Rapaz conforme a tradição, tudo tem a relação com o sobrenatural. Geralmente essa festa é feita baseada no roteiro da Festa da Menina-moça, com os mesmos cantos e mesmos passos, dado que as pessoas que conheciam o ritual nos modos tradicionais já faleceram.

Na a terra indígena Canabrava tem o ancião Acrísio Guajajara juntamente com o jovem Magno Guajajara quem tiveram a iniciativa de resgatar essa festa para a comunidade. Assim como na Festa da Menina-moça, as crianças ficam atentas a todas as etapas e os meninos já ficam sabendo que um dia serão eles que estarão ali, cantando e segurando o maracá.

1.6 Transversalidade de experiências

Dessas três experiências vivenciadas, que saberes experienciais indígenas corroboram o Educar em Direitos humanos?

Sentados à sombra de uma árvore, tecendo uma rede, criando diferentes artesanatos e produzindo saberes, é normalmente onde vamos encontrar as mulheres que formam a comunidade indígena. Quando as mais velhas, durante o seu dia, sentam-se para produzir seus artesanatos, é a hora para as mulheres mais novas, ou até mesmo as crianças, receberem saberes que são passados de geração para geração.

É esses momentos únicos que acontece a troca dessas experiências, pois a educação indígena tem como um dos seus pilares a escuta. Enquanto na nossa cultura ocidental os saberes ou conselhos dos mais velhos não são tão valorizados, na cultura indígena todos se calam para ouvir os seus conselhos: este é o verdadeiro Educar em Direitos Humanos dentro da cultura indígena.

Compartilhar saberes é algo que acontece diariamente na cultura indígena. Educar em Direitos Humanos significa ter a vida cotidiana como referência contínua (Tavares, 2007). O *compartilhar* é um Educar em Direitos Humanos repassado desde a infância, pois são ensinados que devem viver unidos, que há “tudo em comum”. E exatamente nesses momentos de partilha de alimentos, enquanto sentados à beira do rio, esperando o peixe assar em cima do jirau, que isso fica bem visível. Dificilmente observava eles levarem pratos, talheres para comer, e, quando chegava a hora de comer o peixe assado ou cozido, era colocado numa bacia junto com a farinha e o arroz e ali todos se serviam de igual modo.

Outra característica que nos faz refletir sobre o Educar em Direitos Humanos ensinados pelos indígenas, é que eles vivem o presente. Desde o acordar pela manhã a vida deve ser vivida intensamente. Na nossa cultura, comemos hoje e já estamos nos preocupando com o que vamos comer amanhã, enquanto, para eles, o importante

é comer hoje, é o agora, é partilhar com todos que estão à sua volta. O amanhã a natureza vai prover, Deus proverá! Os indígenas são, portanto, “seres do presente” (Daniel Munduruku, 2017).

Esse é o verdadeiro Educar em Direitos Humanos para os indígenas, viver o presente olhando para si a cada dia e saber a necessidade daquele momento para a comunidade. O mais importante é dar atenção ao coletivo do que ao individual.

Carbonari (2008, p.141), afirma que [...] educar e educar-se em Direitos Humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isso porque os processos de Educação em Direitos Humanos tomam a cada humano a partir de dentro e por dentro, em relação com os outros. Significa, pensar em uma nova cultura dos Direitos Humanos, como formação permanente, de afirmação dos seres humanos ou nova institucionalidade e subjetividade.

Através da Educação em Direitos Humanos é possível criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente, uma característica única. Outra forma de refletir sobre o Educar em Direitos Humanos dentro da cultura indígena acontece em seus momentos de pinturas ou grafismos corporais.

É um dos saberes que perdura por muito tempo, e todos os indígenas, seja qual for a etnia, valorizam esse momento, que começa desde a caça dos jenipapos ainda verdes dentro das matas. Somente os jenipapos verdes conseguem oferecer tinta mais escura e duradora para as pinturas. A pintura corporal é a forma que encontram para manifestar a própria originalidade, carregam uma história com a ancestralidade muito valiosa, por trás de cada uma delas, indicando resistência ao colonialismo.

Segundo Daniel Munduruku, (2017, p. 116), “[...] a memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente”. Uma pessoa que não tem memória é como se não tivesse história. Carrego na minha memória o dia que eles me pintaram o braço com o desenho que tem o formato da casca do jabuti. Enquanto me pintavam, explicavam que, para eles, aquela pintura, dentro da cultura indígena, tem o significado de resistência, de ancestralidade. ‘Nós guardamos as palavras de nosso antigos dentro de nós, há muito tempo, e continuamos a passa-las sucessivamente aos que vêm depois de nós’. Davi Kopenawa (2023, p.104)

Segundo os relatos indígenas, enquanto pintam aquele grafismo, é costume sentir os braços e as pernas com um peso. Talvez por isso, por essa resistência, pelo

amor à vida, por esse sentir-se tão pertencente é que eu não quero sair mais de lá, eu quero sempre voltar.

Horta (2003, p.129) afirma que “construímos nossas vidas no plano pessoal e coletivo”. Por isso, é necessário desenvolver uma atenção contínua em relação aos acontecimentos ao nosso redor, percebendo os acontecimentos que a cada dia nos atingem, proporcionando vários afetamentos em nossas vivências e experiências em nossas vidas.

Acredito que a nossa ideia de tempo, nossa maneira de contá-lo e de enxergá-lo dever ser como uma flecha, sempre indo para algum lugar, sempre tendo um alvo a acertar. Por isso, precisamos pensar no coletivo, viver a experiência de estamos dentro desse fluxo.

CAPÍTULO 2: POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Que nosso espírito de guerreiras jamais esmoreça. A luta para as futuras gerações já começou!

(Sônia Guajajara, em entrevista para revista Brasileiros de Raiz, 2012).

Os povos indígenas ou originários⁵ fazem parte da nossa história, do nosso cotidiano. Estão presentes nas ruas, nas universidades, e em várias aldeias espalhadas em todas as regiões do Brasil. Porém, nem sempre os reconhecemos, inviabilizamos esse reconhecimento sobre os povos originários, suas histórias e suas culturas. Em geral, temos uma imagem dos indígenas vinculada ao passado, conforme aprendemos nas literaturas desde de pequenos na escola.

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Essa denominação trazia embutidos imagens e significados que nem sempre dignificavam aqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente vinha acompanhada de adjetivos depreciativos que não faziam jus à riqueza da diversidade que de fato ela compunha. Quase sempre significava primitivismo, canibalismo, atraso tecnológico, homens das cavernas, entre outros termos negativos. Essa palavra “índios” é, na verdade, uma invenção dos colonizadores a fim de reduzi-los e escravizá-los”. (Daniel Munduruku, 2017, p.16). A verdade é que essa diversidade, sequer sabemos nomeá-la. Sequer sabemos chamá-la. Sequer sabemos respeitá-la.

Stefanini (2023) ressalta que a terminologia “índio” e “tribo” não devem ser empregadas nos discursos orais e escritos daqueles que se preocupam com questões da denominação colonizadora, posto que remetam à invasão e ao reducionismo de incontáveis grupos étnicos a uma categoria, o que é demasiadamente violador da existências plurais, e por tal fato, a expressão “povos indígenas” apresenta-se como terminologia mais adequada por simbolizar aqueles que são “naturais do lugar que se habita”, (Ferreira; Lacerda, 2021) descendentes de raças, nativo ou originário de um lugar, que ali sempre viveram.

Apesar do processo de colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da violação dos direitos, da tentativa de trazer os indígenas à sociedade

⁵ Povos Originários: refere-se a todos os povos que habitam determinado espaço na Terra e, em algum momento da história, foram contatados, dominados, espoliados e, na maior parte das vezes, esbulhados de suas terras originárias. Nesse trabalho o, o termo “povos originários” é utilizado como sinônimo de povos indígenas.

não-indígena, formada por muitos conflitos, dores e conquistas, estas culturas se mantiveram resistentes e hoje se apresentam mais fortes do que nunca.

Umas das vitórias alcançadas pelos povos indígenas foi o reconhecimento, da categoria povos e comunidades tradicionais, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, definidos como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. O marco legal que resultou a tal reconhecimento foi a constituição de 1988, quando os indígenas conseguiram entre outros direitos, o de incluir na educação escolar seus valores, suas crenças, suas línguas, e seus saberes culturais e ancestrais.

Através da constituição de 1988, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento legal de sua organização social, línguas e crenças, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente, competindo a união demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens, (artigo 231), o uso da língua materna processos próprios de aprendizagem, (artigo 210), (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação, decênio 2014/2024, Lei 13.006/14, contém dez diretrizes dentre as quais podem ser destacadas a “VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; [...] X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 43).

Candau (2012) afirma que a luta pelos direitos humanos tem estado protagonizada pela busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos. Isso, tem suscitado inúmeras políticas a garantir a igualdade entre todas as pessoas, denunciando as múltiplas desigualdades que precisamos superar para que se assegure a efetivação dos Direitos Humanos, uma realidade ainda muito distante, principalmente quando se refere aos grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade.

Para Boaventura (1997), “os direitos humanos são uma construção ocidental e moderna e hoje necessitam ser ressignificados numa perspectiva multicultural”, para que tenham importância social e política, isto é, tem de incorporar as questões relacionadas a diversidade cultural.

2.1 O Povo Tentehar Guajajara: “Gente Verdadeira ou Donos do Cocar”

Acerca do povo Tentehar, é possível encontrar diversas formas de escrita do etnônimo desse grupo social e cultural. Os termos não se diferem muito entre si, sendo acrescentados geralmente um ou dois fonemas, e, em algumas vezes, um acento ortográfico. Os primeiros estudos etnográficos realizados por Wagley e Galvão (1955) utilizaram “Tenetehara” para designar esse povo.

Os povos da América do Norte e da Polinésia que Sahlins (2004) revisita no contexto do capitalismo tardio, foram implicados nas determinações etnológicas de “povos aculturados” entre as décadas de 1940 e 1950, ou como no caso Tentehar, “uma cultura em transição”, um povo prestes a ser “vencido” pelo avanço e pelo cerco da sociedade nacional-ocidental dominante (Wagley; Galvão, [1949] 1961).

Os índios Tenetehara: uma cultura em transição ([1949] 1961)¹⁵, de Charles Wagley e Eduardo Galvão que fizeram pesquisa de campo nos anos de 1940 e *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade* ([1977] 2002), de Mércio Pereira Gomes que fez pesquisa de campo na década de 1970.

A primeira está inscrita no paradigma da “aculturação”, para Viveiros de Castro (1986, p.89) trata-se de “[...] um estudo clássico de mudança cultural, que procura abordar o fenômeno em todos os aspectos da vida social deste povo Tupi-Guarani do Maranhão e do Pará”. Seus autores concluíram que os Tentehar, “[...] dentro de um espaço de vida de uma geração, ou pouco mais, o processo de mudança dessa cultura tribal indígena para uma regional, brasileira, estará em vias de se completar” (Wagley; Galvão, [1949] 1961, p.10).

Estes estudos entendem a mudança cultural entre grupos diferentes, com influências mútuas agindo sobre ambos. Assim, parte do que se entende como “cultura cabocla” no Maranhão, contempla elementos culturais dos povos originários, só que de maneiras muito incipientes, superficiais, beirando aspectos de um folclore.

Contudo, nesse paradigma, as influências ocidentais sobre os povos indígenas eram entendidas como avassaladoras, desarticulando e desintegrando os povos em suas etnicidades. Importante salientar que de forma lúcida, Galvão (1979) revê sua conclusão da “falência geral” da cultura tentehar sem descartar, entretanto, a possibilidade que para ele se faz inequívoca, de “perdas” diante dos impactos dos

contatos tidos como desgastantes e corruptores das etnicidades e valores originais indígenas.

Para o autor:

É bem possível que os Tenetehara em certo ponto de sua transição tomem por outra alternativa que a de aderir à cultura cabocla, a mesma que escolheram os indígenas do Nordeste e do sul do país, onde atingida certa estabilidade de população e de relações com os “brancos” e a consciência da impossibilidade de integração na sociedade rural, exceto e seu degrau mais inferior, o índio resolva permanecer *índio*, categoria sócio-cultural que lhe garante condições de sobrevivência e de *status* social nas comunidades regionais (Galvão, 1979, p.131).

Gomes (2002) tem o mérito de elaborar uma grande pesquisa etnográfica, reunindo dados de pesquisa de campo de seis meses entre aldeias de áreas diferentes, somados a uma dedicada pesquisa documental, abrangendo 400 anos de relações tentehar com a sociedade envolvente. São dados de pesquisa que cobrem desde os primeiros contatos com os europeus no século XVII, seguindo o período colonial, passando pelas administrações do império, até os órgãos republicanos indigenistas no século XX. São fartas as referências e fontes: textos de cronistas, missionários, leis, notícias de jornais, decretos administrativos de diretórios e postos indigenistas, relatos de agentes dos governos, reunindo também falas de lideranças indígenas.

A última grande referência é a também já citada, *O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade*, de Gomes (2002). Essa bibliografia, é constituída por trabalhos e fontes de suma importância para etnologia brasileira e para os estudos indígenas no Maranhão. Estes trabalhos, prestaram-se por certas opções metodológicas e visões teóricas nos variados contextos e subjetividades dos seus autores, atravessando mudanças epistemológicas na antropologia, entre a primeira e a segunda metade do século XX.

Estes autores tecem direta e indiretamente narrativas que transitam entre *histórias sobre e dos Tentehar*, história indígena e do indigenismo, sobressaindo fatores políticos e econômicos da sociedade ocidental mercantil e industrial, em choque com os povos indígenas, de modo que tal relação passa a ser central, orientadora de uma “história (sobre os) tentehar”. História que começa do século XVII em diante.

A separação que Gomes (2002) opera entre mito e história é significativa dessa questão, ele diz que “A gênese do povo Tenetehara é conhecida através de suas narrativas mitológicas, as quais, em consonância com os acontecimentos suscitados pela chegada dos portugueses, se desdobram em narrativas históricas” (Gomes, 2002, p.53). Os estudos dos contatos indígenas com as forças invasoras da colonização e as derivadas relações de exploração e violência presentes desde então, são muito importantes na produção do conhecimento histórico no contexto ameríndio, com novas abordagens e perspectivas, tratando das permanências de colonialidades que entre tantos problemas, corroboram com imaginários e equívocos que distorcem a realidade dos povos indígenas no passado e no presente.

Vencido o paradigma da “aculturação”, uma história indígena em situação colonial é tratada nessas referências, sem que se caia na mera vitimização ou no apagamento das variadas formas de resistência, dando conta dos Tentehar como presentes na formação histórica do Maranhão. “O livro põe à disposição do leitor um enorme número de informações e indicações bibliográficas e documentais referentes à atuação político-administrativa daqueles que lidaram com os Tenetehara e índios vizinhos nos diferentes períodos e regiões [...]” (Melatti, 2003, p.266). Na resenha que Mellatti (2003) faz dessa obra, consta que a orientação metodológica original da tese é mantida no livro, que sua inspiração estava no primado do econômico, apoiada na análise da infraestrutura, justificando que décadas antes, Wagley e Galvão ([1949] 1961) já teriam se dedicado ao nível da superestrutura tentehar.

Sendo ainda muito importante os pactos etnográficos interétnicos como na parceria entre Davi Kopenawa e Albert (2015), protagonizando os anciões, pajés, cantores e lideranças como também a presença contracolonial cada vez maior de indígenas historiadores e antropólogos inseridos como estudantes, pesquisadores e professores nos espaços acadêmicos.

Desde então, estudos posteriores também adotaram essa forma de escrita. De acordo com Mércio Gomes (2002), a palavra “tenetehara” significa “ser íntegro ou gente verdadeira”. A partir das diferentes nomenclaturas, a opção foi por utilizar, neste estudo, o termo Tentehar em respeito à forma de escrita acordada pelos professores indígenas Tentehar do Maranhão, durante os cursos de formação, pois eles entendem ser essa a maneira mais correta de se denominar.

Os indígenas Tenetehara representam um dos poucos povos remanescentes dos outrora numerosos povos tupi-guarani, que se distribuíram por extensa área do território brasileiro e vieram a constituir um dos principais fatores indígenas de nossa cultura. Os Tenetehara constituem mais propriamente um povo unido por uma mesma língua e tradições comuns, do que uma tribo ou nação conscientemente organizadas em base política.

Tentehar está relacionado a uma autodenominação mais abrangente, uma vez que se divide em dois grupos étnicos: o povo Guajajara e o povo Tembé. São dois povos que se autodefinem como Tentehar e são falantes de uma língua que descende do tronco linguístico tupi-guarani. Entretanto, neste estudo, serão apresentados apenas sobre os conhecidos, pelos antropólogos e maranhenses, como Guajajara.

Conforme Gomes (2002), o termo “Guajajara” foi dado pelos Tupinambá da Ilha de São Luís e é traduzido, pelos próprios Tentehar, como “donos do cocar”.

Segundo o Programa Povos Indígenas no Brasil e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (ISA), o povo Guajajara é um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil, habitando em mais de 10 terras originárias na margem oriental da Amazônia, todas situadas em terras maranhenses. Sua localização está precisamente nas regiões dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua, cercada pelas florestas altas da Amazônia e por matas do Cerrado. As atuais terras indígenas, conhecidas como Araribóia (Amarante-MA, Grajaú Má, Santa Luzia-MA), Bacurizinho (Grajaú-MA), Cana-Brava (Barra do Corda- MA e Grajaú-MA), abrigam cerca de 85% da população Guajajara. Sendo que, em várias terras indígenas, eles são os únicos habitantes originários.

Segundo dados do Siasi/Sesai (2014), a população dos Tentehar-Gujajara no Maranhão está estimada em 28.858 pessoas (ISA, 2021). Contudo, é importante esclarecer que não há como mensurar com precisão a população Tentehar-Gujajara, pois os que habitam as terras indígenas não correspondem ao total desse povo. Há um grande número presente nas cidades, bem como em outros estados, seja buscando melhores condições de vida em situação temporária ou se estabelecendo de maneira permanente. Ao todo, são doze terras ocupadas por esse povo, nas quais, oito delas são de usufruto exclusivo dos Tentehar-Gujajara e as outras são compartilhadas com outros povos. Segue o quadro com as informações detalhadas:

Figura 5. Terras Indígenas Guajajara por extensão.

| Terras Indígenas | Municípios | Extensão (ha) |
|-------------------------|------------------------------------|----------------------|
| Araribóia | Amarante, Grajaú, Santa Luzia | 413.288 |
| Bacurizinho | Grajaú | 82.432 |
| Cana-Brava | Barra do Corda, Grajaú | 137.329 |
| Caru | Bom Jardim | 172.667 |
| Governador | Amarante | 41.644 |
| Krikati | Amarante, Montes Altos, Sítio Novo | 146.000 |
| Lagoa Comprida | Barra do Corda | 13.198 |
| Morro Branco | Grajaú | 49 |
| Rio Pindaré | Bom Jardim, Monção | 15.002 |
| Rodeador | Barra do Corda | 2.319 |
| Urucu-Juruá | Grajaú | 12.697 |

Fonte: ISA (2002).

A língua Guajajara ou Tentehar pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani. Os Guajajara chamam sua língua de Ze'egete (a fala boa ou a fala verdadeira). Na comunidade indígena, a língua materna é falada como primeira língua, enquanto o português tem a função de segunda língua. Toda a terra indígena Cana-Brava é habitada por um só povo, o povo Guajajara. Com uma população de aproximadamente de 10.520 indígenas, ocupam 137 mil hectares de extensão homologada.

A história dos Tentehar-Gujajajara após a chegada dos europeus é marcada por conflitos entre indígenas e não indígenas. De acordo com Almeida (2019, p. 19), “os primeiros registros do seu contato com os brancos datam de 1613, quando o litoral e matas maranhenses ainda assistiam à sangrenta guerra dos portugueses contra os Tupinambá”. As primeiras décadas de contato com os europeus foram bem devastadoras. Enquanto os Tupinambás tiveram um decréscimo de sua população após o contato, os Tentehar-Gujajajara, graças à sua sagacidade, conseguiram resistir ao processo colonizador. Almeida (2019) supõe que isso se deva ao fato desse povo ter percebido que o confronto direto não era uma estratégia viável.

Para Claudio Zannoni (1999), a chegada dos jesuítas no Maranhão representa uma nova fase para os Tentehar-Gujajajara. Embora continuassem a sofrer com a política dos descimentos, ao mesmo tempo, com a catequese e os aldeamentos, passaram a ser “protegidos” dos portugueses que pretendiam aprisioná-los.

Deste modo, mesmo submetidos a um processo de interferência em seus modos de ser e viver, esse período foi uma oportunidade que os Tentehar-Guajajara encontraram de reerguer numericamente o seu povo.

Por outro lado, segundo Zannoni (1999, 43), “[...] eles viveram uma fase de servidão junto às missões tornando-se mão-de-obra barata, negociada pelos jesuítas, para a classe colonial mais baixa”. Com a constituição da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, a importação de mão-de-obra escrava africana, a expulsão dos jesuítas em 1758, e as leis que declaravam os indígenas “livres”, colocaram o povo Tentehar-Guajajara em uma nova situação. Livre do controle dos jesuítas refugiaram-se nas matas retomando sua economia de subsistência e a sua própria forma de organização social, cultural e política. A partir desse período, só se tem notícias dos Tentehar-Guajajara, na literatura disponível, apenas no início do século XIX (Zannoni, 1999).

No período imperial, a política indigenista é marcada pela repressão aos povos indígenas, na qual desenvolveu campanhas militares que promoveram um verdadeiro genocídio indígena, sobretudo ao povo Timbira no Maranhão. Com a criação de Colônias Indígenas e Diretorias Parciais, o governo provincial passa a exercer um poder coercitivo nas aldeias. O intuito era integrar cada vez mais os indígenas à economia nacional (Zannoni, 1999).

É nesse período que se volta a ter notícias dos Tentehar-Guajajara na literatura. Foram considerados pelo governo provincial como “dóceis” e “amigos da paz”, mais propícios a se sujeitarem aos projetos da colonização. Assim, “[...] de meados do século até 1889, foram criadas no Maranhão sete Colônias Indígenas e vinte e cinco Diretorias Parciais” (Zannoni, 1999, p. 30). Em concordância com Almeida (2019),

Respectivamente, em 1835 e 1881, os Tentehar se encontravam nas mediações e inseridos em uma complexa rede de relações que envolvia comércio, prestação de serviços e relações com a política imperial do período. O rápido crescimento da população tentehar na região, bem como o estabelecimento de brancos nas mesmas localidades, acabou criando uma série de confrontos pelas terras da região conhecida como Médio Mearim, onde, hoje, habita o maior contingente indígena do Estado do Maranhão (Almeida, 2019, p. 33).

Esses confrontos foram responsáveis pela instalação da missão denominada Colônia Dous Braços que foi coordenada pelos frades capuchinhos em 1874. Através da catequese e de duras penas, buscavam civilizar os Tentehar-Guajajara a qualquer

custo. Para os capuchinhos, não bastava somente pregar o evangelho, era necessário desestruturar sua organização social.

Inicialmente, a estratégia civilizatória se deu por meio de mão brandas, todavia, os frades perceberam que não estava surgindo o efeito esperado, uma vez que esse povo continuava sem reconhecer o poder dos frades. Foi então que partiram para a violência física, em que cada desobediência tinha por consequência duros castigos. As punições geraram revoltas por parte dos indígenas, ocorrendo sucessivas fugas. A reação dos Tentehar-Guajajara fez com que minasse o projeto dos capuchinhos. Em 1880, os frades se deram por vencidos e se retiraram da colônia. (Coelho, 2002).

Esse episódio da colônia Dous Braços não impediu que os capuchinhos instalassem anos depois, em 1896, outra missão entre os Tentehar-Guajajara: a Missão de São José da Providência do Alto Alegre. Com o intuito de convertê-los progressivamente ao cristianismo e à vida civilizada, os capuchinhos privaram as crianças indígenas do convívio com os pais ao levarem para os internatos de Barra do Corda e da Colônia de Alto Alegre.

Os Tentehar-Guajajara com a memória ainda viva da Colônia Dous Braços, sentiram-se ameaçados pelas técnicas da catequese capuchinha. Juntando isso à morte de várias meninas internas pelo surto de sarampo nos internatos no ano de 1900, a relação entre frades e indígenas ficou ainda mais fragilizada. Apavorados, os indígenas tentaram resgatar as crianças da missão.

Diante da insistência dos capuchinhos, o povo Tentehar-Guajajara decidiu rebelar-se. Essa versão dos fatos abordada por Gomes (2002), embora seja interpretada muitas vezes como “militante”, é a versão mais aceita pelo povo Tentehar-Guajajara.

No dia 13 de abril de 1901, ocorreu a Rebelião do Alto Alegre, quando,

[...] João Caboré, acompanhado por algumas dezenas de líderes Tenetehara, posteriormente nomeados, e um número indefinido de guerreiros, acompanhados de suas mulheres e filhos, talvez uns quatrocentos ou mais, chegaram ao Alto Alegre cedinho, na hora da missa, invadiram a igreja e foram matando todos os que ali se encontravam, a começar pelo frade que rezava a missa, abatido ainda no altar por um tiro de espingarda e depois por cutiladas de facão. Os demais, frades, freiras, mulheres, meninas e homens foram sendo mortos de diversos modos, às vezes com requintes de crueldade, num banho de sangue nunca dantes visto na região (Gomes, 2002, p. 270).

Assim ficou registrado um dos maiores conflitos entre indígenas e não indígenas no Maranhão. Na literatura local, o fato ficou conhecido como “o massacre de Alto Alegre”, para os Tentehar-Guajajara, “o tempo de Alto Alegre”.

Esse conflito e o da retomada da terra de São Pedro dos Cacetes, entre as décadas de 1970 e 1980, são memórias que ainda hoje permeiam as relações entre indígenas e não indígenas na região, inclusive até hoje a igreja católica no centro da cidade de Barra do Corda mantém gravada em suas paredes as fotos de todos os frades que morreram no massacre, e no alto alegre ainda hoje permanecem em suas paredes as marcas de sangue desse momento de muita violência contra os povos indígenas.

Para nós povo Guajajara o que aconteceu no chamado Alto Alegre, foi uma revolta contra as violências que eram praticadas contra os indígenas naquela época, e até os dias de hoje. O que os homens brancos chamam de massacre, nós chamamos de Revolta. Uma retomada dos direitos e destruição do nosso território. Aquele momento representa a luta, resistência e valentia dos Guajajaras do Maranhão (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Almeida (2019) fala em sua tese sobre a “sagacidade Tentehar”, que entende como estratégias que foram sendo construídas historicamente por esse povo nas suas relações com outros atores sociais. São estratégias que abrangem desde a individualidade de seus sujeitos no cotidiano da aldeia até nas redes de relações mais complexas como o movimento indígena organizado.

A educação através da arte dentro dessa terra indígena tem como objetivo ensinar as crianças ao confeccionarem seus próprios artesanatos, como o maracá, o cocar, o arco e a flecha, a borduna, dentre outros. Bem como ensinar, através das danças e cantos, sobre a sua cultura, seus saberes, tradição que é passada de geração a geração, mostrando a importância do cuidar do meio ambiente, e conscientizando os descendentes sobre a importância de manter a cultura indígena viva.

Com relação aos rituais tradicionais dos Tentehar-Guajajara, os mais conhecidos são os ritos de iniciação e passagem: a *Festa da Criança*, que prepara a criança para a ingestão de carnes e alimentos temperados; a *Festa do Moqueado*, que acontece quando a menina tem a primeira menstruação, nesse processo ela é preparada física e psicologicamente para o universo adulto; a *Festa dos Rapazes*, que ocorre quando se percebe que a voz do menino engrossou, e que o prepara para ser cantor na comunidade. Além desses, outro ritual famoso é a *Festa do Mel*, em que os

Tentehar-Guajajara celebram a colheita desse produto, armazenando-o no mesmo local em que acontece a festa.

Os povos indígenas fazem parte da nossa história, do nosso cotidiano. Estão presentes nas ruas, nas universidades, em várias aldeias espalhadas por toda a nossa região e pelo Brasil. Porém, nem sempre são reconhecidos, o reconhecimento sobre eles, suas histórias e suas culturas é inviabilizado. Em geral, temos uma imagem dos indígenas vinculada ao passado, conforme aprendemos nas literaturas desde os primeiros anos escolares.

Apesar do processo de colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de trazer os indígenas à sociedade não indígena, formada por muitos conflitos, dores e conquistas, essas culturas se mantiveram resistentes e hoje se apresentam mais fortes do que nunca. Uma das vitórias alcançadas pelos povos indígenas foi o reconhecimento da categoria povos e comunidades tradicionais, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, definidos como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

O marco legal que resultou em tal reconhecimento foi a Constituição de 1988, quando os indígenas conseguiram, entres outros direitos, o de incluir na educação escolar seus valores, suas crenças, suas línguas, e seus saberes culturais. Através da CF/88, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento legal de sua organização social, línguas e crenças, e os direitos originários sobre as terras que, tradicionalmente, compete à União, segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens, e o uso da língua materna nos processos próprios de aprendizagem, conforme o artigo 210 (Brasil, 2001).

A educação indígena atualmente é assegurada na base legal da educação nacional, e a Constituição Federal do Brasil de 1988 já sinaliza sua obrigatoriedade ao referir-se ao ensino fundamental garantido aos povos brasileiros, educação que respeite e valorize os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. O artigo 210 trata da questão e também especifica que, embora o ensino fundamental seja

ministrado em português, deverá ser assegurado aos povos indígenas respeitando sua língua, cultura e suas formas próprias de aprendizagem.

2.2 Direitos Humanos e as conquistas dos povos indígenas

Antes da chegada dos portugueses em 1500, milhões de pessoas viviam nas terras que viriam a ser chamadas de Brasil. Eram diversos povos indígenas, cada um com suas tradições e culturas. O processo de colonização, com a implantação violenta da cultura portuguesa, fez com que as comunidades indígenas fossem devastadas. Milhões de indígenas morreram e muitas culturas particulares se perderam para sempre.

Hoje vivem no Brasil cerca de 900 mil indígenas, grande parte morando em territórios indígenas. Foi preciso muita luta para que o governo reconhecesse o direito dos povos indígenas habitarem suas terras.

O surgimento da Funai deu-se no auge da política integracionista, isto é, na concepção do novo órgão indigenista oficial, o papel a ser desempenhado pelo Estado brasileiro, junto dos povos indígenas, seria de representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas, pelo código civil de 1916, como silvícolas, e cuja capacidade era considerada relativa. Para tanto, fez aprovar o Estatuto do Índio, em 1973, que passaria a validar as ações do órgão tutor, reforçando as teses do integracionismo como o futuro dos povos indígenas brasileiro.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (art. 231 e 232) reconhece o respeito às formas de organização própria dos povos indígenas, além de suas crenças, costumes, usos e tradições bem como os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras.

A nova Constituição Federal do Brasil, inaugurou uma nova concepção de política indigenista. E para que isso acontecesse, foi decisiva a participação das organizações sociais indígenas ou não, o que pôs fim a uma abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas, por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceriam em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia. Assim, deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do

reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial às minorias indígenas.

A década de 70 marca então o início de uma reação articulada dos povos indígenas encorajadas pelas assembleias indigenistas regionais e nacionais. Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na capacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada ao povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, contemplando essas minorias com o “direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros” (Daniel Munduruku, 2012, p.37).

Em 1992 acontece uma grande mobilização indígena em Brasília, para discutir propostas para o novo Estatuto dos Povos Indígenas em debate no Congresso Nacional e para decidir sobre a forma de articulação do movimento indígena nacional. A opção foi pela criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, CAPOIB composto por representantes dos povos e organizações indígenas, com o papel de facilitar o intercâmbio das experiências de luta. Outro marco foi a Marcha e Conferência Indígena realizada em 2000, com a participação de 3.600 lideranças de 180 povos indígenas revelou a amplitude e complexidade do movimento indígena no Brasil e a dificuldade de consensos estratégicos.

No ano de 2004 acontece uma importante articulação entre as principais organizações indígenas e indigenistas do país que criam o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas, FDDI, com o objetivo de afirmar e defender de forma articulada os direitos indígenas assegurados na Constituição Federal e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, OIT. A estratégia foi motivada pela intensificação das ameaças aos direitos dos povos indígenas. Neste mesmo ano no mês de abril acontece a importante mobilização ATL (Acampamento terra Livre), o encontro foi na Esplanada dos Ministérios em Brasília com a participação de aproximadamente mil lideranças indígenas. É nesse espaço que o movimento indígena do país se encontra para unificar propostas e cobrar respostas do Executivo, Legislativo e Judiciário.

É neste cenário de muitas lutas e resistência que surge uma mulher indígena que nessas mobilizações passar a ganhar destaque. Nascida no maranhão, estado

da região nordeste do Brasil, região essa que está localizada a terra indígena de Arariboia, perto da Floresta Amazônica Maranhense. Esta região é habitada por três povos indígenas diferentes: os Awá Guajá, os Awá isolados e os Guajajaras. Milhares de pessoas vivem nessa terra indígena. Foi em Arariboia, em 1974, nasceu Sônia Bone de Souza Silva Santos. A mulher indígena que futuramente ficaria conhecida no Brasil pelo nome de Sônia Guajajara, que é do povo Guajajara/Tenetehara.

Sônia foi a segunda filha entre oito irmãos e passou a infância ajudando os pais na colheita de arroz, milho e mandioca, atividade rural desenvolvida pelos indígenas dessa região. Enquanto trabalhava na roça, trazia em seu coração a certeza de que não viveria para sempre trabalhando daquela forma, ela queria sair desbravando o mundo para assim poder ajudar o seu povo. Mesmo sendo filha de pais analfabetos sempre foi incentivada a estudar, e isso não a impediu que encontrasse oportunidades de aprender.

Quando completou 15 anos, Sônia, e com a ajuda da Fundação Nacional do Índio (Funai), deixou o Maranhão para ir estudar o Ensino Médio num colégio interno em Minas Gerais. A jovem indígena permaneceu no estado mineiro durante três anos, concluiu o Ensino Médio e também cursou os anos de Magistério.

Em 1992, Sônia retorna a sua terra natal, ingressou na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e se formou em Letras, e também em Enfermagem, também pela UEMA, além de estudar posteriormente pós-graduação em Educação Especial. Nesse período, a jovem indígena começou a se destacar atuando dentro das aldeias num projeto de Monitoria de Educação e Saúde. Sônia deu aulas para falar de diversos assuntos importantes para a comunidade indígena, como o uso excessivo do álcool que é algo que assola as comunidades indígenas e as medidas preventivas de saúde.

Nas eleições de 2018, ela foi candidata a vice-presidência do Brasil, sendo a primeira indígena no Brasil a concorrer ao cargo. A atuação de Sônia vem transformando direta e indiretamente a vida dos indígenas e não indígenas no país. Um dos seus objetivos é fazer com que as leis sejam cumpridas e não existam apenas no papel, garantindo os direitos indígenas. Em 2022, Sônia foi considerada umas das 100 pessoas mais influentes do mundo pela Revista Time.

No dia 11 de janeiro de 2023, pela primeira vez, um governo eleito instituiu, no país, o Ministério dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara assume como primeira ministra indígena no Brasil. A ministra tem ganhado projeção internacional pela luta travada em nome dos

direitos dos povos originários, pela preservação do meio ambiente e pela demarcação das terras indígenas no Brasil. Os direitos territoriais dos povos indígenas tiveram alguma projeção constitucional apenas a partir da Constituição de 1934.

Em tese, o marco temporal estabelece que os povos indígenas só podem reivindicar terras que ocupam ou disputam na data da promulgação da Constituição de 5 de outubro de 1988. Atualmente sobre a pressão da bancada ruralista, a Comissão de Constituição e Justiça do Senado discutiu o projeto de Lei 2903, que pretende transformar o Marco Temporal em lei e legalizar crimes cometidos contra os povos indígenas.

No entanto, várias discussões vêm acontecendo desde o dia 23 de setembro de 2023 quando o Supremo Tribunal Federal (STF) rejeitou esse projeto. Em 2024 o atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a demarcação de duas novas terras indígenas. A Constituição é clara, não existe propriedade sobre terras tradicionalmente pertencentes a comunidades indígenas.

Podemos dizer que a história dos povos indígenas no Brasil tem sido uma história de massacres, de despovoamento, de deslocamentos forçados, de escravidão, mas, é preciso ressaltar, também de resistências.

CAPÍTULO 3: FLUXO DO RIO: O TERRITÓRIO DA PESQUISA GUAJAJARA

A terra da floresta possui um sopro vital, wixia, que é muito longo. O dos seres humanos é curto: vivemos e morremos depressa. Se não a desmatarmos, a floresta não morre. Ela não se decompõe. É graças a seu sopro úmido que as plantas crescem. Quando estamos muito doentes, em estado de fantasma, esse sopro também nos ajuda a nos curarmos. Então, o tomamos emprestado e ficamos bem. Você não vê o sopro dela, mas a floresta respira. Ela não está morta

(Davi Kopenawa, 2023, p.30).

3.1 Metodologia nômade: Cartografia

A cartografia como método de pesquisa, tem sua origem no pensamento dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, principalmente, nos estudos dos cinco volumes, que compõem a coletânea “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, publicados pela primeira vez no Brasil em 1995. Em sua concepção, o pensamento, assim como um mapa, tem variados modos de existência, quebrando com a noção de linearidade e exatidão apregoados pelo paradigma positivista eurocêntrico, que serviu para o projeto de colonialidade capitalista.

A abordagem cartográfica, apresenta-se como um fluxo de intensidades que horas confluem, divergem, bifurcam, criam curvas e transversalizam o pensamento como mapas traçados, num movimento contínuo e rizomático. Na leitura de Deleuze (1995, p.43) o rizoma “não é objeto de reprodução, procede por variação, expansão, conquista, captura”. Para esse filósofo, o rizoma se refere a “um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fugas” (Deleuze, 1995, p.43).

Podemos dizer que no rizoma não se sabe onde é o início, nem onde fica o fim, o princípio pode ser no meio, está sempre no meio, um fluxo contínuo de intensidades, que produz dilaceramentos, que muitas vezes se perde até encontra-se novamente, por isso, o pesquisador deve estar na sua totalidade, sem reservas dentro do processo de pesquisa, para que assim, possa enxergar aquilo que é imperceptível aos olhos.

Precisamos entender que a cartografia não é um método pronto, fechado, não aponta o passo a passo que geralmente os métodos conservadores impõem como critérios de cientificidade. O que estes autores da cartografia fazem é nos sugerir pistas, entendendo a pesquisa como um fluxo aberto e de aberturas ao campo de imanência, à vida, que se inventa ou reinventa no caminho (processo de pesquisa),

por considerar o território como um plano comum de atuação dos variados sujeitos que o constituem, partindo da ideia que sujeito pesquisador e sujeito pesquisado possuem uma relação de dupla captura, um fazendo o outro.

Essa abordagem metodológica é apropriada para pesquisas que envolvem sujeitos, culturas e grupos que historicamente foram violados de seus direitos, como no caso dos povos indígenas, apresentando um viés democrático, coletivo e de natureza política pelo modo que provoca nos participantes do processo criador. Nesse ponto, é perceptível a dimensão insurgente da cartografia como micropolítica, e é nesta confluência discursiva que Suely Rolnik (2018) parte da compreensão sobre a insurreição micropolítica como:

A vontade de preservação da vida que, nos humanos manifesta-se como impulso de “anunciar” mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los. Peformatizado em palavras e ações concretas portadoras da pulsação desses gérmenes de futuro, tal anúncio tende a “mobilizar outros inconscientes” por meio de “ressonâncias”, agregando novos aliados às insubordinações nessa esfera (Ronilk, 2018, p. 131).

Assim, é possível pensar em outras abordagens de educação que potencializam as micropolíticas como a Educação em Direitos Humanos, como uma micropolítica transversal, a partir da experiência como transformação de si, como processo de afetamentos, para construir outros modelos de comunidades, um entrelugar, uma teia ou rede de transmissão de saber e poder, atravessando os corpos dos sujeitos da educação, numa espécie de rizoma, não centralizado, hierárquico, não homogeneizado e excludente, mas que potencialize, criando e, capaz de inventar a vida e novos modos de educar nas comunidades culturais, nas diferenças, como é o caso dos povos indígenas.

Nesse sentido é também como a pesquisa cartográfica assume um caráter de insurgência micropolítica, porque se preocupa com o plano comum, o comunitário. Destaca-se a noção de comum como um “conceito político por excelência, já que comum, é a experiência de decisão concertada a que somos convocados e mesmos forçados a fazer a partilha do coletivo” (Kastrup; Passos, 2014, p.21). Assim, “o comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (idem). Candau (2008) nos faz refletir sobre a “potência que cada pessoa tem”, e que cada um pode ser sujeito de sua própria vida e um “sujeito social”. Nesse sentido, o empoderar, o engajar na cultura indígena dialoga com a autora quando a

define como uma “dimensão coletiva” (p. 290), em que a perspectiva deve ser o reconhecimento e a valorização dos grupos socioculturais que são excluídos e discriminados.

A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa da pesquisa cartográfica (Alvarez; Passos, 2010), por tratar de um método usado para a demarcação de território. O método da cartografia não se opõe à teoria e prática, investigação, produção de conhecimentos e produção de realidade, pois o trabalho se faz pelo engajamento daquele que quer conhecer profundamente o mundo investigado, pelo compartilhamento de um território existencial em que o participante e o objeto da pesquisa se relacionam e se determinam (Silva, 2022).

Cartografar é o mesmo que habitar em território existencial. É percorrer um caminho em sentido duplo: o do processo de aprendizagem e o da transformação qualitativa desse percurso. Para Kastrup (2014), “é preciso traçar um plano comum”, sem o qual a pesquisa não acontece.

A cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. [...]. É intervir sobre a realidade. É transformá-la para conhecê-la (Kastrup, 2014, p. 15-16).

A cartografia é um método de pesquisa-intervenção, cuja atenção do cartógrafo deve estar aberta ao plano de forças, acompanhando os processos, os quais requer a habitação de um território, neste caso, o território indígena. Ao investigarmos os territórios, subjetividades e paisagens existenciais, muitas delas distantes e estranhas em relação àquelas habitadas pelo pesquisador, adotamos a transversalidade, que são os modos como o pesquisador se porta na pesquisa.

Como diz Silva (2020) essa metodologia converge com outras que tentam quebrar com modelos centrados no viés linear cartesiano, como a Sociopoética que também é um tipo de Cartografia:

Sendo um modo de transversalização dos saberes produzidos pelo grupo pesquisador com outros saberes não reconhecidos academicamente, produzindo um conhecimento novo, que tanto altera os saberes experienciais dos que vivenciam o método, como corrobora os saberes disciplinares, institucionais, filosóficos, científicos, causando uma transformação de si e do outro pela experiência e pelas formas descolonizadoras de produção do conhecimento. Assim, faz a descolonização epistêmica e o ensaio democrático de construção do conhecimento, assegurando os direitos à

cognição, principalmente aos mais excluídos social, política e cientificamente (Silva, 2020, p.14).

A experiência com a cartografia evidencia uma abordagem metodológica que produz efeito formativo, assim como um modo de transversalização dos saberes produzidos, com saberes não reconhecidos academicamente. Fato é que, a Cartografia se mostra eficiente dentro de qualquer pesquisa, seja qual for a forma escolhida de abordagem. Cartografar, é perceber a pesquisa através da experiência, entendendo-a como o “próprio lugar de imanência da vida, dos problemas, produzindo processos de afecções e afetamentos, ao passo que ganha contorno de acontecimentos” (Larossa, 2016, p. 74).

Trata-se de pensar a cartografia nômade como um território, com trajetos costumeiros, de um ponto a ponto, não ignorando esses pontos. Segundo Deleuze (1995) no pensamento nômade, o hábitat não está vinculado a um território, mas antes a um itinerário. Ao trabalhar com os saberes de docentes indígenas, as autoras pretendem imergir os participantes da pesquisa e os leitores numa cartografia de saberes que circula, em longas caminhadas por esses saberes, seguindo e/ou construindo pistas.

A referência cartográfica certamente encontra-se em sua metodologia andante, que caminha pela comunidade indígena, construindo linhas imaginárias, e ao mesmo tempo apresenta-se de maneira muito clara através dos saberes ancestrais. Um cartógrafo não se separa da sua pesquisa. Ele cria juntamente com seu campo pesquisado, pois não sabe o que está por vir, o que irá lhe atravessar. Ele vai construindo aos poucos, com seus próprios passos, em sua andança nômade, reconhecendo um território sem delimitá-lo.

A experiência com a cartografia evidencia uma abordagem metodológica que produz efeito formativo, assim como um modo de transversalização dos saberes produzidos com saberes não reconhecidos academicamente. No que se refere ao Educar em Direitos Humanos, entende-se que tal temática atravessa a cultura, e cada cultura tem suas particularidades, seus saberes, desafiando-nos à construção cultural desse ensinar a partir de cada realidade e experiência, de modo que tenha a sua força potencializada na relação com os sujeitos de direitos, neste caso, com os indígenas em suas comunidades. É nesse processo de descolonização que tivemos que

aprender a quebrar as fronteiras, atravessar os muros do preconceito e construir pontes que nos levaram ao Educar em Direitos Humanos.

Essa pesquisa inspira-se também na sociopoética, que, segundo Silva e Adad (2021), faz uma abordagem filosófica e científica híbrida que se ancora no paradigma da teoria da complexidade de Edgar Morin (2005), e na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (2010), em que os conceitos são produzidos a partir de problemas da vida. Ademais, pretendemos, nesta pesquisa possibilitar um caráter de construção dos dados de modo democrático, como prevê um dos princípios da sociopoética, construídos em formas de “Círculos Culturais”, dos quais vem também as contribuições de Paulo Freire (1987), que inspirou a criar os “círculos culturais” para a produção de dados, quando ele objetiva o círculo de cultura, que, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”.

A circularidade tem um valor significativo na cultura indígena, tendo em vista que é nesse movimento circular de representatividade que os saberes não se limitam e todos os envolvidos revivem a vida em profundidade crítica. Nesse viés dialético, em diálogo circular e intersubjetivo, todos juntos em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo, em que possam viver como sujeitos livres, e não escravizados como objetos.

Dessa maneira, o trabalho da pesquisa deve ser acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo do pesquisador, e, para isso, utilizamos o diário de campo. Em 1941, quando se desenvolveu a primeira pesquisa etnográfica com os indígenas Guajajaras do Maranhão, Eduardo Galvão descreve seus conjuntos de diários de campo como:

Um instrumento que é construído dentro de uma lógica cumulativa de informações e, à medida que o tempo passa, elas se complementam e, às vezes, se repletam. São conjuntos extremamente diferenciados, sobretudo porque foram escritos em momentos distintos e tratam de realidades bem diferentes (Galvão, 1996, p.13).

O diário de campo nesta pesquisa foi um instrumento de extrema importância, haja vista que trouxe uma nova narrativa. Para Kastrup (2010), o diário de campo se apresenta como um “desvio metodológico”, que ocorre quando uma alteração da política da pesquisa se impõe, trazendo uma experimentação epistemológica diferente da que já foi instituída, criando um plano em que pesquisadores e pesquisados se dissolvam como entidades definitivas e preconstruídas. Este instrumento possibilita

registrar os afetamentos produzidos nas vivências ocorridas no trabalho da comunidade, principalmente dos elementos extraídos nas entrelinhas das falas dos participantes da pesquisa durante o processo.

Por sua vez, o diário de itinerância é muito importante, porque, durante a realização da pesquisa, algumas ideias e reflexões foram realizadas e, se não forem registradas, acabam se perdendo. Dessa forma, com o diário e com o hábito do registro, isso pode ser evitado.

Quanto ao *corpus*, esta pesquisa foi desenvolvida na Terra Indígena Canabrava, localizada no município de Jenipapo dos Vieiras, propriamente no Centro-sul do Maranhão, entre os municípios de Barra do Corda e Grajaú, envolvendo 08 (oito) participantes entre 06 (seis) educadores, 01 (um) gestor, e 01 (um) cacique, na Unidade Integrada de Educação *Escolar Indígena Wazayw'yzara*, aldeia Santa Maria.

Tabela 1: Informações sobre a formação acadêmica de cada docente indígena.

| Nome | Formação | Função |
|---------------------|---|------------------------------|
| Magno Guajajara | Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Intercultural - Ciências Humanas e Bacharel em Administração. | Cacique e Professor |
| Acrísio Guajajara | Licenciatura Intercultural - Ciências Humanas. | Cacique, diretor e Professor |
| Michelly Guajajara | Licenciatura em Pedagogia. | Professora |
| Monalena Guajajara | Licenciatura em Pedagogia | Professora |
| Adriana Guajajara | Licenciatura em Pedagogia | Professora |
| Ana Clara Guajajara | Magistério | Professora |
| Junior Guajajara | Magistério | Professor |
| Oswaldo Guajajara | Magistério | Professor |

Fonte: Arquivos da autora.

Segundo Silveira (2007), nas propostas de Educação em Direitos Humanos, devemos privilegiar as metodologias ativas e participativas, de forma a envolver e despertar o interesse, observando que cada contexto específico carece de abordagens próprias, articulando teoria e conduta.

Segundo Kastrup (2014), ao falarmos em Direitos Humanos, não devemos nos referir a uma totalidade positiva e realizada, mas a um horizonte que é presente, um objetivo idealizador que nos impulsiona às práticas de inclusão, ao tempo que é uma noção fundamental nas práticas de resistências aos regimes autoritários e à violência institucional. É necessário, nesse sentido, uma metodologia que estimule o

compromisso com as práticas sociais e culturais que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade (Silva, 2022).

3.2 Artesania da produção de dados

A investigação foi desenvolvida em 03 fases, as quais denominamos “Círculos de Cultura” voltados à produção coletiva de conhecimentos que favoreçam a reflexão sobre o Educar em Direitos Humanos, utilizando-se das potencialidades da cultura e dos saberes indígenas. Os encontros foram desenvolvidos da seguinte maneira:

Nos procedimentos metodológicos da *primeira fase* da pesquisa, foi realizada uma cartografia das experiências vivenciadas anteriormente dentro da comunidade indígena pela pesquisadora, a partir do registro no diário de itinerância, que, através das narrativas, aguça seus sentidos, memórias e usa vestígios dessa experiência. Nesse momento, além dessa cartografia da memória docente, foi feito um mapeamento da comunidade indígena, usando fontes primárias e secundárias na construção do território de pesquisa.

Na *segunda fase*, após feita a negociação com os participantes da pesquisa, apresentando sua finalidade, explicação do projeto de pesquisa e obtenção do TCLE e/ou termo de assentimento, dentre outras exigências do Conselho de Ética da Pesquisa, em comum acordo realizamos o primeiro Círculo de Cultura para produção de dados, usando dispositivos artísticos/culturais para a construção dos saberes experienciais de docentes indígenas.

Assim, realizamos uma circularidade na produção, possibilitando uma *terceira fase*, com a realização de novo círculo de cultura, para análise e produção de novos dados, garantindo-os aos participantes. Durante esse processo, utilizamos como instrumentos de pesquisas: o uso do diário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e análise iconográfica.

Os círculos de cultura foram gravados por meio de sistema de áudio e vídeo para posterior transcrição, registros através de fotografias, sistematização e análise a partir dos objetivos que norteiam a pesquisa. Além disso, utilizamos o diário de itinerância, que é um instrumento de pesquisa importante para registrar as observações, comentários e reflexões ocorridas no processo de formação-investigação.

3.3 Caminho de passagem da pesquisa

Para iniciar o caminho de passagem neste momento da pesquisa, iniciaremos com o método da cartografia, por ser uma abordagem na qual a produção dos dados ocorre por intermédio de memórias dos saberes experienciais em grupo, neste caso, o grupo de professores indígenas, a partir dos círculos de cultura usando uma variedade de instrumentos e recursos que provoquem a produção de dados, transversalizando com conceitos do Educar em Direitos Humanos.

No primeiro momento, ao chegar em terras indígenas logo pela manhã, depois de uma noite toda de viagem de ônibus, comecei a observar as mudanças que aconteceram na cidade de Barra do Corda, e como aquela cidade havia crescido e se desenvolvido.

Quando chegamos ao mercado municipal da cidade, que é o local de ponto de apoio para conseguir carros que levam direto à Terra Indígena Cana Brava, percebi que já havia um bom número de indígenas chegando à cidade para realizarem compras, outros já estavam aguardando o horário de saída dos carros para ir à aldeia. Até então o fluxo de idas e vindas continuavam o mesmo. Ficamos ali aguardando alguma caminhonete ou van que nos levassem ao nosso destino, e, por volta de oito horas da manhã, seguimos em direção à área indígena, proporcionando assim os primeiros registros nessa travessia de territórios.

Durante aquele percurso de saída da cidade, comecei a observar todas aquelas mudanças, muitos bairros novos com estruturas totalmente diferente das que conhecia. Quando entramos na Br. 226, percebi que o caminho seguia da mesma forma, os povoados por onde passávamos permaneciam da mesma maneira, poucas mudanças aconteceram durante esses anos. Dento da van, encontramos um indígena, com seus cabelos brancos, que já deixava evidente a sua idade e experiência de vida, e, conversando com ele, começamos a falar sobre as mudanças que aquela região sofrera ao longo do tempo.

Uma das coisas que me chamou atenção foi ele dizer que não sabia usar um aparelho celular, mas que na casa dele todos tinham, inclusive as crianças. E que hoje, diferentemente da época em que vivi naquela região, é comum ver os indígenas o dia todo com o celular na mão, fazendo com que muitos tenham perdido o interesse

de aprender sobre sua cultura e história, que são poucos que mantêm o costume de fabricar artesanatos, assim como o cultivo da terra e criação de animais.

Depois de uma hora de viagem, aproximamo-nos da Terra Indígena. Quando vi a placa de sinalização, meu coração começou a pulsar forte: aquele misto de sentimentos começou a me deixar ansiosa para chegar, pois já se passavam alguns anos desde a última vez que estive ali. Conversava com eles quase diariamente, porém através da tecnologia e reencontrá-los pessoalmente depois desse longo período me gerou uma emoção muito grande e comecei a chorar, lembrando das circunstâncias de alegrias, de amores, amizades e até de tristeza, afinal são nesses momentos que aprendemos a sermos pessoas melhores. O fato é que em todos esses momentos eu aprendi com o povo Guajajara.

Ao nos aproximamos da entrada Terra Indígena, meu coração acelerou. Era muita emoção voltar àquele lugar depois de algum tempo e observei que as coisas por ali não haviam mudado muito. Havia somente um número maior de aldeias, compostas apenas por uma estrada (Br 226) em linha reta, sendo que nessa região os moradores têm suas casas construídas dos dois lados dela, diferentemente do povo Xingu, por exemplo, que constroem suas casas formando uma aldeia em círculo. Tradicionalmente, o povo Tentehar costuma ter suas aldeias em formatos de rua.

Outra coisa que me chamou atenção durante aquele trajeto até a aldeia foi a fabricação de artesanatos naquela região, que diminuiu bastante com o avanço da tecnologia dentro da área indígena. Então, lembrei-me dos relatos preocupantes daquele indígena dentro da van sobre o seu povo e cultura diante do avanço da tecnologia.

Na época em que vivi ali, nem internet havia, e o único meio de comunicação com alguém na cidade mais próxima, ou até mesmo com meus familiares era através de um telefone de antena, que muitas vezes passava semanas sem funcionar. No inverno, a comunicação era quase impossível por causa das fortes chuvas e das quedas de energia naquela região. Às vezes, só era possível nos comunicarmos quando íamos à cidade, uma ou duas vezes ao mês.

Figura 6: Barraca de artesanatos produzidos pelos Guajajaras 08/08/2023.



Fonte: Arquivos da autora.

Os artesanatos produzidos na Terra Indígena Cana Brava, principalmente pelos indígenas que moram às margens da rodovia 226, são fonte de sustento há anos para os indígenas. É por meio das vendas desses artesanatos aos que passam por essa rodovia em direção às grandes cidades e até outros estados, que eles conseguem uma renda extra para sustentar suas famílias.

A criação dos artesanatos, a exemplo de pulseiras de miçangas e sementes, bolsas, maracás, arco e flecha, redes, colar e até a venda de mel puro, é uma atividade que é passada de geração para geração. Em todas as famílias, sempre há aqueles que vivem da confecção de artesanatos.

Então, comecei a observar que muitos fatores mudaram naquela região: as rodas de conversas, que sempre eram visíveis dentro da aldeia, não foram vistas durante o trajeto; as mulheres fazendo seus artesanatos sentadas embaixo das árvores também não, mas era visível, em todas as casas em que eu chegava, as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos estavam manuseando um aparelho celular e muitos deles de última geração.

O que podemos observar é que há muitos indígenas que se preocupam com visualizações, likes, em produzir conteúdos digitais como vídeos e coreografias para postarem em suas plataformas, e que, de certa forma, têm deixado de lado os saberes da cultura indígena. Entendemos que, se utilizarem essa mesma fonte digital para a divulgação da sua cultura, será algo enriquecedor, caso contrário será destruidor.

Figura 7: Barraca de artesanatos produzidos pelos Guajajaras 08/08/2023.



Fonte: Arquivos da autora.

Chegamos à aldeia Monalisa e já estavam à nossa espera. Guardamos as malas e nos sentamos na varanda, enquanto conversávamos sobre as mudanças durante o passar dos anos ali naquela região. Logo chegou uma indígena, que já veio me perguntar se eu não queria me pintar de jenipapo.

É cultural dos indígenas Guajajaras, logo que as visitas chegam, oferecem uma pintura de jenipapo ou algum adereço indígena para usar. Neste caso, resolvi me pintar de jenipapo, pois é uma prática que carrego comigo desde o primeiro momento que conheci a aldeia indígena, sempre gostei de carregar alguma pintura no meu corpo que trouxesse uma representatividade e um lugar de pertencimento.

Os grafismos desenhados no corpo para os Guajajaras é algo que dura até hoje como símbolo de resistência, mantendo viva a memória ancestral. Dentro da cultura indígena, os diferentes grafismos de cada povo, cada linha é um apanhado de códigos fundamentais à construção identitária.

Para que essa pintura dure por até 15 dias, é necessário usar o jenipapo verde, que é descascado, ralado e espremido para virar tinta com a qual se pintam os corpos. Ele só é útil se for apanhado verde, sem bater com força no chão.

Eles também utilizam o urucum, do qual sai a tinta vermelha, que também é usado como repelente natural contra insetos, como remédio para coceiras e, moído, como um condimento alimentar, conhecido como corante ou colorau. Então, foi comum encontrar na casa dos indígenas, em seus quintais, árvores como a do jenipapo e urucum plantados.

Figura 8: grafismo indígena desenhado com jenipapo (perna)



Fonte: Arquivos da autora.

Figura 9: grafismo indígena desenhado jenipapo (braço) 08/08/2023



Fonte: Arquivos da autora.

Com os meus braços e pernas pintados de jenipapo, era a hora do almoço. Combinei com o indígena do lugar onde me hospedei que iria, logo após almoçar, procurar algumas matérias-primas que iríamos utilizar nos círculos culturais. Ele me orientou que eu procurasse sua mãe, uma indígena que tem dedicado toda sua vida em prol da cultura indígena e, até hoje, mantém a tradição de criar artesanatos que são referência de perfeição e singularidade.

Assim, depois do almoço, fui à casa da indígena Darlene que era bem próxima a de seu filho. Conversamos um pouco e ela começou a relatar as mudanças que estavam acontecendo por ali. Em seguida, separamos todos os materiais que precisaria para realizar os círculos culturais. Todos os processos descritos até aqui são ações ainda do primeiro dia na Terra Indígena Cana Brava.

CAPÍTULO 4: TECELAGEM: CRIAÇÕES DE SABERES DE DOCENTES INDÍGENAS E O EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Apresento este capítulo para que entendam meu caminho metodológico no processo de pesquisa do mestrado, principalmente sobre a compreensão de como, na aldeia, a patilha de saberes potencializa o Educar em Direitos Humanos.

A partir da questão norteadora “Que saberes docentes dos povos indígenas potencializam o educar em Direitos Humanos?” trabalhamos os Círculos Culturais, justamente porque é uma abordagem em que a produção dos dados ocorre através da variedade de instrumentos e recursos próprios da cultura indígena.

Assim, trazer a cultura indígena para a criação dos dados do Educar em Direitos Humanos significa permanecer nos objetivos desta pesquisa, que é analisar os saberes experienciais de docentes indígenas, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena.

Os Círculos Culturais aconteceram pela manhã e deu-se início alguns minutos depois do horário marcado. Chegamos ao Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara* e já estavam alguns indígenas nos esperando, alguns eram professores que iriam participar do círculo cultural, outros, estavam ali porque queriam nos ver.

Por alguns minutos, observamos a escola e tudo que acontecia em volta. Conversando com alguns daqueles professores, sentimos, como docente, a dificuldade que enfrentam para que tenham uma escola e um ensino de qualidade. O Centro de Educação Escolar Indígena *Wazayw'yzara*, é uma escola com uma estrutura muito boa, com salas amplas, além de um o espaço em volta acolhedor, porém não há uma preservação internamente do patrimônio escolar. Não há ventiladores nas salas, e a falta de abastecimento de água é algo que sempre acontece, o que, no período do verão, com altas temperaturas, faz com que se torne insuportável ficar dentro das salas de aulas.

Enquanto esperávamos os demais professores chegarem de outras aldeias, aproveitamos para conhecer toda a escola, suas repartições e como funcionam. Não havia alunos na escola, pois ainda estavam no período de férias e só conseguimos marcar com os professores envolvidos na pesquisa.

Separamos uma sala e começamos a organizar os materiais que iríamos utilizar naquele momento. Sobre uma mesa, colocamos uma esteira feita de palha de buriti, quis ressaltar a arte de muitas artesãs daquela região que usam essa matéria prima para a criação de artesanatos.

Em cima da esteira, colocamos todos os materiais que utilizaríamos na produção dos dados como: cabaça, cabo de madeira, sementes, linha cerada; madeira cortada, cordão, penas; jenipapo verde já ralado para produção da tinta do jenipapo e o urucum; caderno e lápis para a produção do canto, além do TCLE e/ou termo de assentimento dentre outras exigências do Conselho de Ética da Pesquisa.

Assim, com a chegada dos participantes da pesquisa, demos início aos Círculos Culturais. Observamos que muitos deles não estavam se sentindo à vontade, então resolvemos logo servir um lanche para que assim nesse momento de socialização pudessem se sentir leves, e assim funcionou.

Colocamos as cadeiras em formato de meio círculo, ocupando o maior espaço dentro da sala de aula. Com todos acomodados, iniciamos a leitura do TECLE, que, em seguida, após a compreensão de todos, foram assinando individualmente.

Dessa forma, pedimos que formassem duplas às quais eles mesmos deram nomes na língua e seus significados, a saber: Círculo Zawató (Pássaro da mesma espécie do gavião, conhecido pelos indígenas pela sua rapidez e agilidade, que ficou responsável pela criação de um canto na língua indígena; Círculo Wiriri (andorinha), responsabilizando-se pela criação do Maracá; Círculo Wyrahu (gavião), este círculo ficou com a atribuição de criar arco e flecha e o Círculo Zawixi (Jabuti), com a criação da pintura indígena feita com jenipapo e de um conto indígena.

Formados os Círculos Culturais, cada dupla escolheu o dispositivo que iriam criar durante alguns minutos. Durante este período, observei como eles trabalhavam. Era bem nítido como para eles é importante fazer tudo em grupo. Observei que, mesmo sendo dividido em duplas, isso não impediu que se ajudassem uns aos outros, de modo que, a cada momento, um pedia a ajuda e opinião do outro. Isso ocorreu durante todo o processo, tanto de criação, como também no momento da fala de cada um.

Figura 10: Material usado nos Círculos Culturais 09/08/2023



Fonte: Arquivos da autora.

Formados os círculos, cada dupla escolheu o dispositivo que iriam criar durante alguns minutos. Durante este período, observei como eles trabalhavam. Era bem nítido como para eles é importante fazer tudo em grupo. Observei que, mesmo sendo dividido em duplas, isso não impediu que eles ajudassem uns aos outros, de modo que, a cada momento, um pedia a ajuda e opinião do outro. Isso ocorreu durante todo o processo, tanto de criação, como também no momento da fala de cada um.

Após cada círculo trabalhar na produção de um dispositivo (instrumento de uso) artístico-cultural que expressasse o sentido dos saberes docentes indígenas, responderam à questão norteadora da pesquisa tanto no diário como através da gravação de vídeo e áudio que foram usados posteriormente para transcrição.

A escolha dos círculos culturais se deu ao fato de ser um comportamento típico da cultura indígena onde todos os saberes seguem uma circularidade passando por todos, em todas as gerações.

4.1 Saberes do canto

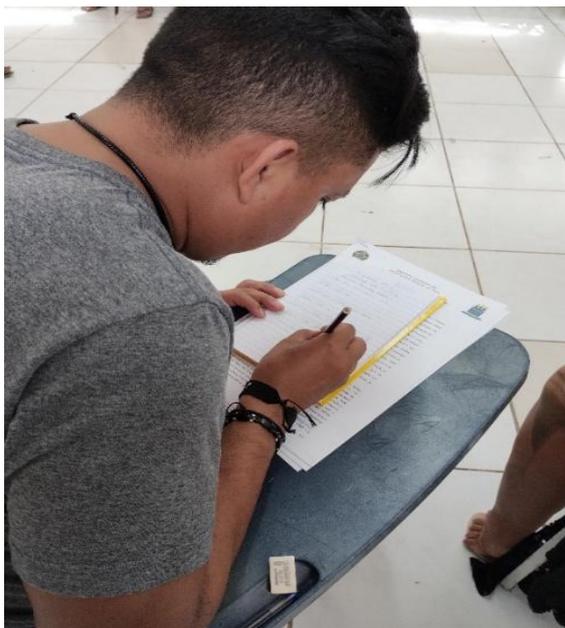
Para os Guajajaras, o canto indígena tem uma peculiaridade em sua composição, que vai além da junção de letra e melodia, pois envolve a dança com passos firmes, corpo arqueado, curvado como um arco, a imitação de animais, a pintura corporal, “grafismo” e os adornos (plumagens e sementes, com suas lindas cores e texturas). Esses elementos integram o canto indígena, caracterizando a

alegria da festa, ou a importância daquele momento de celebração ou movimento. É uma conexão profunda com o universo paralelo ou cósmico.

4.1.1. Círculo Zawató

Neste momento, iniciamos o primeiro círculo denominado “Círculo Zawató⁶”, no qual trabalhamos como dispositivo “O canto indígena” para pensarmos em uma Educação em Direitos Humanos.

Figura 11: Momento de Criação do canto.



Fonte: Arquivos da autora 09/08/2023.

Figura 12: Momento de Criação do canto.



Fonte: Arquivos da autora 09/08/2023.

O canto indígena não é só uma sintonia: ele também é um encontro espiritual e cura para alma, cujos espaços de luta são constantes e movimentos são promovidos. Quando os cantos começam a ser entoados nas concentrações indígenas, todos são convidados a participar: é um momento contagiante e emocionante.

Em suas letras, trazem uma música de denúncia, de alerta, sons de lamento, dor ou alegria, que orienta e mobiliza os movimentos.

Através do canto a gente consegue trabalhar o que se passou no passado, o presente e melhorar o futuro, porque a partir do momento que começamos a cantar, traz a memória dos nossos antepassados, dos nosso ancestrais, dos

⁶ Na língua Tupi-guarani significa: pássaro da mesma espécie do gavião, conhecido pelos indígenas Guajajaras pela sua rapidez e agilidade, este foi o nome escolhido para representação da dupla que compôs o canto na língua indígena.

nossos avós, e através disso a gente se fortalece (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Entre os Guajaras, os cantos começam baixo, em uma sonoridade harmoniosa, agradável aos ouvidos. Aos poucos, vão aumentando o tom e juntando-se a mais vozes, concentrados, sem perderem o ritmo, sempre em paralelo com a dança.

Eduardo Galvão, considerado o primeiro antropólogo brasileiro a pesquisar entre as comunidades Guajaras do Maranhão, relata, em seu diário de campo produzido em 1941, a experiência de todos os dias ouvir os cantos, descrevendo que:

O começo do canto é sempre feito por um homem ao som do seu maracá, e em voz baixa, e por algumas vezes, os outros o acompanhavam, também em voz baixa. Esse canto demorou algum tempo, depois eles pararam, dando um grito prolongado. O canto é acompanhado com batida de pé. Pouco a pouco, as vozes foram aumentando, seguindo assim por muito tempo, porém, de início, logo após um descanso eles recomeçam em voz baixa logo aumentando o volume, quase sempre durante o descanso a pessoa do maracá continuava em voz baixa (Galvão, 1996, p.159).

O canto indígena é uma educação puramente sonoridade, que vem da alma. Trata-se de uma educação da natureza: tornando-se caminhos, nomeiam lugares e articulam a cartografia da floresta ao movimento dos seus habitantes. É um saber que é sempre pensado na circularidade, sendo que essa dimensão acontece na dança, pois não se separa a dimensão do som da expressão do corpo, que é sempre de um fragmento para o todo, de uma pessoa que vai pensando no todo como coletivo, permitindo que haja um envolvimento de todos nesse momento de alegria, de trazer à memória a ancestralidade.

Para Zannoni (2012, p.27), “nos rituais o canto desempenha simultaneamente funções variadas e depende, em parte, do grau de conhecimento, do tempo vivido por cada participante”. Para os anciões da aldeia, a sequência dos cantos tem papel importante dentro de cada ritual celebrado na comunidade; já para os mais novos, esse momento, além de ritual, passa a ser um momento de compreensão e aprendizado sobre a cultura e tradições do seu povo.

Existem vários rituais para os Guajaras que são destinados a marcar a transição de uma fase da vida ou “status social”, assim também como estado de purificação. Essas modificações não dizem respeito somente a uma pessoa, mas à totalidade de pessoas ligadas a ela.

Ainda mais, como qualquer sociedade tribal é composta de múltiplas pessoas, grupos e categorias, cada uma das quais tem seu próprio ciclo de desenvolvimento, num determinado momento coexistem muitos encargos correspondentes a posições fixas, havendo muitas passagens entre posições (Turner, 2013, p. 99-100).

Para os Guajajaras, os rituais de iniciação estão ligados às mudanças de posição social dentro das aldeias. Os indígenas que passam por esses ritos de passagem estarão preparados para diferentes funções dentro da comunidade, como lideranças, cantores, chefe de família e até a cargo de cacique, que é a autoridade máxima dentro de cada aldeia, por isso o canto indígena é importante na construção desses momentos.

Conforme o calendário festivo dos Guajajaras, o canto é um elemento presente em todos seus rituais, não podendo ser desassociado em nenhum momento. Em alguns rituais, como a festa do mel, o canto já não está mais entre suas celebrações anuais. Porém, ele se mantém vivo entre a festa da menina moça e a festa do rapaz, assim como no ritual de passagem das crianças para as outras fases da vida humana:

O assistir como espectador à luta entre o homem de outra cultura, que não a minha, e a natureza, vê-la senão domada, pelo menos controlada, é algo que emociona. Uma nova cultura abre não só o desejo de analisar, comparar, investigar e, portanto, conhecer os vários modos do comportamento humano, mas, também, uma quase que briga para concepção e conceitos, que tínhamos ou jamais ousávamos formular, acorrentados à inércia dos nossos próprios padrões (Galvão, 1996, p.5).

No meu diário cartográfico das experiências vivenciadas na comunidade Guajajara articulando a cartografia da floresta ao movimento do canto, trago memórias que dialogam com a perspectiva do sentido do canto quando eu vivenciei uma experiência da morte de um indígena:

Quando um membro da aldeia morre, alguns povos como os Guajajaras, entoam um choro cantado pela última vez. Outros povos cantam lamentos, ou agradecimentos pela grande valia da passagem do falecido (a) na terra. Lembro-me de um fato ocorrido na aldeia Igarana, na T.I Cana Brava, no Maranhão. Um jovem indígena conhecido como Derli, muito querido na região sofreu um grave acidente de carro na estrada que perto de Imperatriz-Ma, chegando a vir a óbito juntamente com os outros quatro indígenas que estavam com ele no carro. Como os demais pertenciam a etnia dos indígenas krikati, foram velados e sepultados em sua comunidade.

Derli, foi trazido para a sua comunidade Guajajara. Ao chegar ali onde seria o velório durante a madrugada, observei que todos já estavam aguardando o corpo chegar, e juntos entoavam um canto em forma de choro, as lamentações realizam-se em intervalos, quando se dá o trespasse, choram mais ou menos 2 horas, e então, na hora enterro outro tanto. Eu nunca havia sentido me tão tocada como naquele dia. Primeiro, porque eu amava muito o Derli, e segundo porque aqueles cantos era algo que tinha uma vibração

muito forte. Durante todo aquele momento fúnebre os cantos entoados em forma de choro e lamentos seguiam um ritmo só, acompanhados pelas batidas do maracá e trazendo a memória a pessoa incrível que ele era para o seu povo (Costa, 2023).

Na tradição indígena, o pajé, em alguns momentos, canta usando o maracá para ajudar o espírito a encontrar seu caminho: todos os povos indígenas têm em comum a crença de um lugar onde vivem os espíritos dos guerreiros, ou segundo (Zannoni, 2012, p. 27), sobretudo no ritual, “o canto tem o propósito mesmo de transcender”. Por isso, a educação cultural é transmitida de várias formas dentro da aldeia. O canto faz com que as crianças e os adultos memorizem as palavras da língua nativa e afirmem um comprometimento, todos os dias, com sua manutenção e perpetuação.

O canto é importante para a cultura dos Guajajaras, pois é um momento que traz lembranças boas dos seus antepassados. É um momento de reviver toda a trajetória dos povos indígenas através de seus cantos, trazendo, em suas letras, acontecimentos que marcaram a sua história, ao passo que proporcionam fortalecimento espiritual para todos que estão cantando e dançando, obedecendo uma circularidade até o término dos cantos. É pelo canto que se dá o trânsito de saberes consolidados na vivência dos povos indígenas ensinados pelos ancestrais, na cultura de resistência, na ligação transcendente com as forças da natureza.

O território da música indígena é vasto. Por ele, contam-se histórias de momentos difíceis e alegres. O canto indígena também demarca territórios educacionais políticos e sociais sagrados, relacionando várias formas de se perceber a luta. Como podemos observar, em seus cantos, os Guajajaras trabalham a memória e a ancestralidade coletiva ou individual; por isso, seu valor é (i)material e único. São comunidades humanas, que adaptaram suas formas de vida ao coletivo e ao uso comum do território.

Então, o canto traz um fortalecimento muito grande pro nosso povo, porque quando a gente começa a entoar os cantos, as batidas dos maracás isso traz uma comoção muito grande, e o fortalecimento de se emponderar da nossa cultura (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Segundo Kambeba (2020), “a música indígena é decolonial: adentra os espaços de conflitos e tem a capacidade de amenizá-los, aquietando os ânimos, acalmando os corações”. Para os Tenetehara, esse momento é de grande importância, pois eles têm a oportunidade de ver seus filhos, netos e bisnetos, sobrinhos, participando desse

momento cultural. Para Geertz, “é com essas emoções, assim exemplificadas, que a sociedade é constituída e que os indivíduos são reunidos”. (Geertz 2002, p.210).

No sentido do “empoderamento”, Candau (2008) nos faz refletir sobre a “potência que cada pessoa tem”, e que cada um pode ser sujeito de sua própria vida e um “sujeito social”. Nesse sentido, o emponderar na cultura indígena dialoga com a autora quando a define como uma “dimensão coletiva” (p. 290), em que a perspectiva deve ser o reconhecimento e a valorização dos grupos socioculturais que são excluídos e discriminados.

Para os Guajajaras, essa maneira de trazer o canto para os rituais e apresentá-lo à sociedade são instrumentos de ensino-aprendizagem. Percebem o canto não como elemento artístico-midiático, mas como elemento sociocultural, ao mesmo tempo simbólico, identitário e de trabalho. É um momento de manifestação da espiritualidade, trazendo uma comoção a todos presentes, tendo em vista que, no momento em que eles estão cantando e vibrando, acontece uma manifestação de poder, que é ancestral, que acorda seus ancestrais, alterando o fluxo histórico.

Então eu fiz até aqui um canto que é o zecarai paw (o canto da cutia), que são as músicas que a gente canta nas festas, nas comemorações e principalmente nas festas de moqueado que é o “Canto da Cutia” que é a Cutia Zegar Haw. Por que a gente canta a música da cutia? Porque a cutia além de servir como alimento, ele também é um animal muito esperto, um animal bem arisco, que não é qualquer caçador que anda matando uma cutia, e quando ele é criado em casa ele fica um animalzinho doméstico. E no nosso canto a gente canta a música da cutia que diz assim:

Akuxi zegar haw

Aixe ne pynykaw wà

Ere akuxi

Aixe ne pynykaw wà

Ere akuxi

Aixe ne pynykaw wà

Ahe he he há.

Este é o local da sua dança cutia,

Este é o local da sua dança cutia.

Aqui você pode dançar. Ahe he he ha.

A festa do moqueado nos faz refletir sobre a condição de gênero. É uma educação que prepara as meninas e meninos para o futuro. Relacionada à festa da menina moça, vemos uma educação com saberes ancestrais que ensinam a menina indígena a ser esperta, ágil, que não se deixa ser levada por qualquer movimento, ou situação imposta pela sociedade.

Uma jovem indígena, hoje, precisa entender que ela exerce o seu lugar de fala, que ela pode romper com a cultura machista, a cultura do silêncio em que ela deve permanecer submissa.

Essa música é cantada na festa de moqueado, (a festa da menina moça). Ela faz parte da ancestralidade, é a música da cutia, que é um animal muito esperto e rápido (Cacique Magno Guajajara, 2023).

A festa de moqueado da menina moça é um momento aguardado por toda família, que muitas famílias passam meses organizando. Quando elas já estão prontas para passar por esse rito de passagem, dá-se início a festa que dura uma semana com muita cantoria e danças. Concordo com Zannoni (1999), quando afirma que o ritual da Festa da Menina Moça permanece intacto em quase todas as aldeias Tentehar-Guajajara.

É um dos rituais mais importantes e aguardado por todos da comunidade, haja vista que potencializa a menina que agora se torna jovem/mulher dentro da sua cultura, valorizando, defendendo e promovendo a vida como núcleo articulador, tendo a mesma perspectiva da Educação em Direitos Humanos fundamentada na dimensão de “celebrar a vida” Horta (2003, p. 135). A festa de moqueado, além de ser um rito de passagem para os Guajararas, é a celebração da vida. Dessa forma, o cacique Magno enfatiza:

Então, está simbolizando o que? Uma menina esperta. A gente canta ela, em homenagem as meninas, porque a gente canta referenciando as meninas moças, para elas serem umas meninas igual a cutia, esperta, não andar vacilando, serem rápidas, então é muito importante quando a gente traz isso principalmente pros jovens, para as crianças, pra eles entenderem que, o que nos fortalece, o que nos identifica é a nossa cultura, e um povo que não tem cultura, ele é um povo sem conhecimento, sem história pra contar (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Para os Guajararas, a atuação das mulheres tem papel importante dentro e fora da comunidade indígena. Atualmente, as mulheres estão assumindo um protagonismo muito importante de conduzir as lutas, de assumir o movimento indigenista, e, dentro da cultura indígena, elas estão sendo preparadas dia após dia para enfrentar essa luta de frente, sem recuar. Em entrevista à coleção Tembetá (2017), quando questionada sobre a diferença na atuação das mulheres dentro do movimento indígena, Sônia Guajajara enfatiza:

Porque a gente, enquanto mulher que está na frente do movimento, não faz muita diferenciação entre o que é de homem e o que é de mulher. A luta pelo

território, por exemplo, sempre foi e continua sendo a principal bandeira de luta do movimento indígena. Independentemente de ser homem ou mulher, o território é fundamental inclusive para a gente continuar a ser indígena. É um tema que nos une (Sônia Guajajara, em entrevista coleção Tembetá, p.19, 2017).

Analisando a partir da noção de machismo como uma das estruturas de poder da sociedade brasileira, percebe-se que, até mesmo entre as comunidades indígenas, é possível encontrar expressões do machismo.

Assim como na cultura do homem branco, são perceptíveis traços da desigualdade de gênero por reproduzir a inferiorização da mulher. Entretanto, mesmo com todas essas barreiras, as mulheres têm levantado a bandeira de valorizar o conhecimento tradicional e ancestral dos povos indígenas, o que só era direcionado aos homens, inclusive, hoje já há mulheres caciques.

O que podemos observar, mediante aos testemunhos, é que o canto está presente em todos os rituais indígenas, muitas dessas festas ainda são praticadas até hoje, e, em todas elas, os cantos não podem faltar. Conforme Galvão (1996, p.145), em uma das festas tradicionais que participou durante a sua estadia com o povo Tenetehara conhecida como a “festa do mel”, era necessário um cantor para ela. Durante o período de caça ao mel, que, segundo os indígenas, duram três luas, há cantoria da noites até a manhã e, ao retornarem para a aldeia, “os homens na volta do mato vêm trazendo o mel cantando e pulando, para o mel não ficar triste”.

Então, é fundamental hoje a educação, essas pesquisas que é feito pelas universidades e até mesmo dentro das nossas escolas, a educação indígena, propagar isso aqui, disseminar o ensino da educação indígena dentro das escolas, dentro das aldeias, ela é fundamental para a existência e continuação da nossa história (Cacique Magno Guajajara, 2023).

O que caracteriza a pedagogia indígena é a atuação dos professores indígenas. “Eles são os conhecedores dos saberes experienciais ou tradicionais da cultura indígena e precisam estar na escola para fazer dela um espaço de disseminação da cultura indígena, mediando a prática docente intercultural e bilíngue, dentro do contexto específico, reiterando-o diverso dos demais contextos sócio-históricos, para fortalecer a cultura indígena.” (Ribas, 2010, p. 14). No que diz respeito à Educação Indígena, Sônia Guajajara (2017), afirma que:

A Educação também é um tema que une, que é importante para todo mundo, para as crianças, para a juventude. Essa educação diferenciada é uma coisa que a gente tenta focar muito. A valorização do conhecimento da gente enquanto indígena. Não ficar só recebendo conhecimento de fora, mas respeitar o conhecimento de cada um. A gente tem defendido muito essa

Desde a Constituição de 1988 e toda a legislação oriunda desta, foi evidenciada a obrigatoriedade e inserção dos saberes e práticas socioculturais indígenas na escola indígena. Assim, a escola pode favorecer a construção de um projeto pedagógico que possibilite a potencialidade do convívio com as diferenças. A potencialidade está no reconhecimento da multiplicidade de olhares, nas inter-relações e na interação entre as diferentes culturas.

Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que foi publicado pelo Diário Oficial da União de 19/10/1999, parecer nº14/99 do CNE, tem como objetivo principal balizar referências e orientações que as instituições educacionais de todo território brasileiro devem seguir, garantindo respeito e autonomia, manutenção da língua, cultura, saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Esse processo em que ocorre a interlocução entre os saberes dos povos originários e a aquisição de outros conhecimentos é denominado de interculturalidade, a qual, segundo o RCNEI, é baseada no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os diversos conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (Brasil, 1988, P.54).

Por isso, dizemos que outro modo de pensar a educação em direitos humanos é interface à prática educativa, na medida em que essa atual configuração de sociedade exige pensar sobre as diversas práticas educativas, pois elas emergem da própria necessidade de criar e inventar outros modos de pensar sociedades, educação, sujeito para além de políticas de controle sobre a vida e Direitos Humanos.

4.2. Saberes do maracá

Nas composições musicais mais tradicionais, os povos indígenas utilizam o maracá, pois a força que ele emana revigora a alma e pode ser sentida no corpo. O maracá é respeitado e usado não só como instrumento percussivo, mas também como mecanismo de sintonia espiritual, de cura, de conexão profunda com o transcendente, contribuindo com a evocação dos espíritos, que, para os indígenas, falam através do maracá.

O maracá é feito da cabaça, cabo de madeira, sementes e embira. O maracá é um item fundamental na cultura indígena, é um item muito importante que não pode faltar, pois em todas as suas reuniões culturais, conselhos, temos o canto que o principal instrumento sonoro é o maracá e a voz nas festas da

menina moça, e em todos os tipos de comemorações dentro da cultura (Círculo Wiriri, diário de campo, 2023).

A fabricação do maracá, ou chocalho, como também é conhecido, segue a mesma técnica usada no preparo das cuias, que é um utensílio usado para colocar alimentos e diversos outros elementos. Retira-se a polpa e, logo em seguida, a cabaça é cozida. A sua parte externa é pintada com o verniz de resina, e algumas vezes usa-se também urucum para conseguir a cor avermelhada, pedras miúdas ou chumbo de caça é colocado no seu interior para produzirem o som.

4..2.1. Círculo Wiriri

Neste momento, iniciamos o segundo círculo denominado “Círculo Wiriri⁷”, no qual trabalhamos como dispositivo “O maracá indígena” para pensarmos em uma Educação em Direitos Humanos.

Segundo Viveiros de Castro (2023), “o maracá é um acelerador de partículas.” Assim como o acelerador de partículas na física ativam os segredos da matéria, o maracá procura descobrir os segredos espirituais que a ele pertence. Na cultura dos indígenas krikati, os maracás não foram feitos por humanos, mas foram feitos por seres sobrenaturais.

Figura 13: Momento de Criação do Maracá.



Fonte: Arquivos da autora. 09/08/2023.

Figura 14: Momento de Criação do Maracá



Fonte: Arquivos da autora. 09/08/2023.

⁷ Na língua Tupi-guarani significa: andorinha, conhecido pelos indígenas Guajajaras como um pássaro que produz sons que acalmam, assim como o som produzido através do balançar do maracá. este foi o nome escolhido para representação da dupla que compôs o maracá indígena.

É um instrumento usado para marcar o ritmos dos cantos nos rituais ou cerimoniais indígenas e sua confecção e uso é exclusivo dos homens, por ser um instrumento usado por pajés na mediação com o mundo paralelo, função designada aos homens, enquanto as mulheres são designadas a cantarem e dançarem.

No rito de passagem dos rapazes para a fase adulta, “ ele tem uma função particular que serve para apaziguar os espíritos presentes no ritual, ao mesmo tempo em que marca o ritmo da cantoria”. (Zanonni, 2012, p.31)

Em alguns povos, como os Guajajaras, as mulheres não utilizam o maracá. Elas não tocam nas rodas de cantorias e rituais, apenas caminham na roda e fazem o contracanto para os homens, com uma afinação impecável. Às vezes, quando param, fazem um movimento com o corpo para frente e para trás. Não atribuímos isso a machismo, mas à cultura peculiar dos Guajajaras que deve ser compreendida e respeitada.

O maracá, ele simboliza toda a resistência dos povos indígenas. Se a gente alegre, nós utilizamos o maracá, se a gente vai colher, a gente utiliza o maracá, se há as festas a gente utiliza os maracás, nas lutas, o maracá deve ser usado. Então, o maracá é um dos maiores símbolos de resistências na cultura dos povos indígenas, não só dos povos Guajajaras, mas você ver que em todas as mobilizações, rituais, festas, você vai ver tocando o maracá. É um instrumento ancestral, é um instrumento tradicional. E quando a gente utiliza o nosso maracá, mais uma vez traz a memória como canto, traz a memória dos nossos avós (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Os ensinamentos através do maracá, surgem a partir de recursos da própria natureza, por meio do ambiente natural, não para extinguir, mas com o propósito de preservar a cultura e a natureza. Os povos indígenas têm consciência de que são parte da natureza e irmãos de todos os seres vivos e nunca se desligam do ciclo natural.

Segundo Krenak (2020, p.45), “os ciclos da Terra também são os ciclos dos nossos corpos. Observamos a terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres”. Os povos indígenas foram desenvolvendo a mesma dinâmica da natureza, um sistema permanente de troca, de coletividade, de coletivização, de modo que, nas sociedades indígenas, não existe concorrência, são sociedades da abundância, que dividem entre si. São seres humanos que resolvem juntos os seus problemas econômicos de comer, de dormir, de se proteger. Todo esse processo

educativo ele é trazido pela força da leitura que se faz da natureza. Esse processo pedagógico é o caminho que se constrói para transmitir saberes.

Conforme Kambeba (2020, p 40), há, portanto, uma “força mística” em torno do objeto; sua energia é viva e simbólica. Nos trechos do seu livro “saberes da floresta”, ela afirma no fragmento a seguir:

O maracá é companheiro numa produção musical ao longo de gerações e continua presente, hoje, nas lutas e resistência, marcando o ritmo da música e do tempo. Embora em constantes transformações, o corpo musical indígena, seu tempo circular, obedece ao som dos maracás e permanece firme (Kambeba, 2020, p.40).

Outra característica da Educação maracá é ser um instrumento de luta, de resistência para os povos indígenas. Em todas as etnias e em todos os seus movimentos, como as festas e rituais, sempre vamos ouvir o som do maracá. É um instrumento indissociável da cultura indígena. Para os povos ancestrais, o indivíduo não é nada além do que a continuidade da história.

Os Guajajaras, ao longo do tempo, foram desenvolvendo sua própria pedagogia, seu próprio modo de transmissão de saberes e, a oralidade é um grande instrumento onde esses saberes são acumulados na cabeça dos mais velhos (Tamuz⁸). Esses se transformam em grandes professores, mestres e sábios. Assim, podemos ver a importância da memória ancestral, com sua transmissão de saberes, que prioriza os cantos, a dança, a territorialidade, a pintura, os contos, o entendimento com a relação à natureza e, em todos esses momentos, o maracá se faz presente.

Outro fator que podemos observar é o tempo para povos indígenas, que corre diferentemente do tempo das culturas ocidentais. Para os indígenas, só existem dois tempos: o passado, o tempo da memória; e o presente, o tempo do agora, que deve ser vivido plenamente. Assim, todo mundo que vive intensamente o presente deve ter um compromisso muito sério com a vida. Vejamos o que diz o indígena Daniel Munduruku:

Quem vive o presente não tem a necessidade de planejar. Planejamento é a tentativa de congelar os acontecimentos que virão. É ter a ilusão de que se está prevendo o futuro. E o futuro é pura ilusão (Munduruku, 2017, p. 51).

⁸ Na língua indígena significa pessoa mais velha, dotada de saberes e conhecimentos.

O presente é um tempo que nos compromete, porque passamos a ser responsável por tudo o que está à nossa volta, como a ideia do sistêmico. Por exemplo, quando se trata da dimensão de acumular, que é um termo e uma ação colonizadora, é uma das dimensões do futuro. Acumulamos, poupamos, guardamos com a intenção de utilizarmos depois, amanhã. Os indígenas não sabem o que é o amanhã, eles têm o amanhã como uma promessa que pode nunca chegar. Ainda segundo Munduruku (2017, p. 51), “é muito mais difícil viver o presente [...], enquanto o futuro “nos desobriga a olhar para o lado e ver a necessidade diária do outro”. Por isso, os indígenas vivem o momento do presente. “A cada dia basta sua preocupação”, disse um certo “indígena” chamado Jesus.

No que diz respeito à circularidade, podemos dizer que a Educação maracá é circular, porque trabalha a circularidade em todas as suas formas de transmitir saberes. As crianças se tornam adolescentes, depois adultos que têm a responsabilidade de educar outras crianças antes de envelhecerem e virarem avós, que vão educar o espírito das crianças, dos seus netos. É o que podemos observar no relato a seguir:

Foi o tio Edimiro que me ensinou, e se ele não me ensina hoje eu não ia poder ensinar ao meu filho, eu não ia poder ensinar aos outros, os demais jovens. É esse ensinamento passado de tio para sobrinho, de pai para filho, de avô para neto isso é muito importante, porque isso dá continuidade a história. Então, o maracá ele não é qualquer instrumento, não é qualquer coisa, e não é qualquer pessoa que utiliza o maracá (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Outra singularidade do maracá indígena é que a sua confecção, assim como o seu uso em rodas de cantorias, só pode ser feita por homens que tenham vivido os ritos de passagem. É interessante observar que o maracá também é “um instrumento usado por pajés na mediação com o mudo paralelo e também por chefes de ritos, função essa exclusiva de homens iniciados.” (Zannoni; Barros, 2012, p.28). Nos ritos de passagem dos Guajaras, além de marcar o ritmo dos cantos, segundo os indígenas, ele serve para apaziguar os espíritos presentes no ritual.

Da mesma forma que o maracá é indissociável da cultura indígena, os cantos também são, pois é um instrumento de comunicação, de oralidade e memória ancestral:

E os cantos, não são qualquer pessoa que canta. São pessoas que já são escolhidas, já é algo que vem de dentro dele. Não é todo mundo que canta, não é todo mundo que sabe bater o maracá ou fazer o maracá. O meu filho

tem o maracá dele, eu não posso ficar pegando o maracá dele, cada um tem o seu. É o que é passado de geração para geração, tem uma simbologia muito forte para nós.

Assim, como o arco, a flecha, assim como o cocar, assim como o canto o maracá ele tem a função de fortalecer, de enaltecer a cultura dos povos indígenas. E é através desses instrumentos que a gente avança, continuamos resistindo e existindo. Toda essa tentativa de invisibilizar os povos indígenas desde da época da invasão, todo genocídio, todas as perseguições que os povos indígenas sofreram, eles continuaram resistindo, mantendo suas origens, mantendo seus princípios tradicionais, através de que, do canto, da fala, do maracá, do arco, da flecha, morando em suas aldeias (Cacique Magno Guajajara, 2023).

A resistência, ao longo do tempo, tem sido fator importante e decisivo para a sobrevivência dos povos originários. Eles são o principal alvo, em nosso tempo, de um tipo de violência que inclui a discriminação, uma violência cultural, e que também passa por outras violências, como a invasão desses territórios e o incentivo a um tipo de desenvolvimento e ocupação de algumas áreas onde esses povos vivem, pelo projeto colonial. Então, esses territórios estão sendo, na Terra, aqueles pontos de resiliência, aqueles “pontos de do-in no planeta. É como se fosse um do-in no corpo da Terra”. Ailton Krenak (2021, p.103).

No macro ou num contexto mais amplo das lutas indígenas no Brasil, seja dentro ou fora do movimento indígena organizado, os Tentehar somam forças com centenas de outros povos, etnias e suas formas de resistência assemelham-se e podem ser sintetizadas como Gersem Baniwa (2022) descreve:

Na atualidade ocorrem outras formas diversificadas de resistência e alteridade sociocultural, tais como: autonomia e protagonismo das aldeias, povos e organizações indígenas, fortalecimento do movimento indígena articulado ativo e criativo, mobilizações, marchas, acampamentos, ocupações de espaços, organização e participação política, autonomias etnoterritoriais, produção artística e acadêmica, projetos próprios de educação, saúde e autossustentação, apropriação e uso de mídias e outros meios de comunicação, interação com a opinião pública nacional e internacional, acionamento constante do Ministério Público e do Poder Judiciário e participação ativa da vida nacional (Baniwa, 2022, p. 271).

Os Guajararas constituem um povo ativo e deveras participativo nessa fase atual do movimento indígena, haja vista a presença inédita da Indígena Sônia Guajajara sendo a primeira indígena neste país a ocupar um cargo como ministra do Ministério dos Povos Indígenas.

No contexto da Educação Indígena, observamos que os indígenas têm um vínculo forte com a natureza. Falar dessa Educação é lembrar a vivência desde a infância na aldeia. É saber escutar e respeitar os anciões, ouvir por horas os cantos

dos pássaros para poder imitar os seus sons, seguir as pegadas dos animais, andar na mata sem estalar as folhas, conhecer as armadilhas da natureza, suas ervas medicinais, além de aprender a extrair da natureza, tintas para a pintura de seus objetos pessoais, a fazer Artesania com sementes e fibras das matas, criando assim, uma dependência com a natureza. Assim,

É fundamental trabalhar isso dentro das escolas, porque hoje a gente tem a ideia o seguinte, que tem a educação que os brancos chamam de formal, e a nossa que eles dizem que é informal, mas para nós ela é fundamental, porque ela é a Mãe, é a primeira educação que a gente tem que aprender pra poder se entender como pessoa, pra ingressar nesse mundo do homem branco. Alfabetizar a criança primeiro na língua para depois ele conhecer o português, porque aí ele vai saber quem ele é, que aquela cultura ali é apenas uma necessidade que ele tem de aprender, mas que ela não é fundamental a existência dele, o fundamental para a nossa existência é a nossa cultura, nossa história, é a história dos nossos antepassados, então valorizar a história é dar continuidade a nossa existência (Cacique Magno Guajajara, 2023).

Entre os Guajaras, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e, os esquecimentos adquirem significados e, é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos segundo Poli (2023) como os “guardiões da memória”.

Quando a ancestralidade é evocada, ela afirma permanências culturais e identidades étnicas. Por esse motivo, a educação na aldeia indígena começa desde a primeira idade, não segue padrões de sala de aula. A aldeia em si é uma grande escola, um laboratório a céu aberto, o território sagrado que precisa existir. Desse modo, os saberes experienciais vindos da ancestralidade precisam ter continuidade por ser uma prática milenar. A educação indígena, por meio dos saberes, é transmitida de várias formas dentro da aldeia, é uma educação que se faz através da vida em movimento e tudo que a circunda. Por isso, é chamada de *Educação Mãe*. “[...] estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou aranha, desorganiza o nosso mundo.” (Krenak, 2020, p.114).

Dessa maneira, precisamos estar preparados para lidar com a realidade dos povos originários de acordo com as diferenças que se apresentem em cada uma das regiões do Brasil e, “estar cientes dessa imagem do índio e o mito da escola que é, para eles, ligado e tão relacionado ao processo de colonização”. (Poli, 2023, p.207). Assim, estamos sendo transformados constantemente, “desestabilizando nossas

posições em nossos mundos, sendo nativos e antropólogos uns dos outros.” (Viveiros de Castro, 2002).

Desde que vejo os mais velhos “Tamuz”, eu vim aprendendo através deles, só que eu não soltava aquilo ali, fica só guardando aqui dentro. Eu observava o trabalho do pajé e foi aí que fui descobrindo que aquilo ali era a nossa cultura, fundamental para nós, aí vi que eu estava perdendo tempo, porque meu filho, meu neto, os outros vão precisar de mim.

E quando foi um dia na conclusão de um curso que estava fazendo de interculturalidade indígena me chamaram para cantar, eu fiquei surpreso, mas se eu não tivesse aprendido eu teria ficado perdido. Então hoje nós continuamos essa cultura, como bater o maracá, fazer o arco e flecha, cocar. A minha esposa nunca deixou, esses artesanatos até hoje ela faz como mocó, tipoia, rede, porque já está dentro da cultura, é a cultura dela. Então tem que deixá-la fazer, é cultura (Professor/Cacique Acrísio Guajajara, 2023).

Na cultura dos Guajajaras, os anciãos têm papel importante para manter viva a cultura indígena, assim como os pajés, pois, para os indígenas, eles também têm a missão de educar e orientar o seu povo. Segundo Zannoni,

Ser pajé é um dom: ninguém aprende. Ele já nasce com aquilo. A pessoa descobre porque é segredo. Não pode ser pajé qualquer um. Um pajé não prepara outro. O parente nosso aqui aprendeu por conta dele, ninguém lhe ensinou. Ele conseguiu da natureza (Zannoni, 1999, p.133-134).

Os Guajajaras não ensinam cultura: falam sobre ela e a experimentam num diálogo entre mundos. É como a interculturalidade, que é uma atitude a qual depende de uma construção, que, por sua vez, precisa ser sentida para ser realizada no decorrer da vida de cada criança, jovem ou adulto. Por isso, os anciãos são respeitados dentro da cultura indígena, por terem vivido diversas situações difíceis e terem muitas experiências para contarem, muitos saberes para transmitirem. Por isso, em todos os eventos que ocorrem dentro da comunidade, como festas e rituais, ou até mesmo alguma curiosidade sobre mitos e a cultura indígena eles são consultados, de maneira que:

A chegada de um idoso numa aldeia desperta, nos conhecidos, a memória e faz emergir lembranças e sentimentos há muito tempo acomodados. Eles começam a lembrar os parentes que faleceram e ele começa a perguntar por cada pessoa que conhece. Muitas vezes acontece um choro ritual de mulheres, perante homens anciãos, em memória dos parentes falecidos (Zannoni, 1999, p.78).

De certa forma, essa circularidade de saberes ainda ocorre entre os Guajajaras, apesar de já ter escutado muitas queixas dos anciãos “tamuz”, sobre o desinteresse

dos mais jovens pelas coisas da “cultura tentehar”. Os *tamuz* são homens e mulheres que dedicaram suas vidas à cultura indígena, dotados de saberes ancestrais, os quais Zannoni (1999) chama de “depositários da cultura”. Esses saberes são repassados dentro da comunidade, nas rodas de conversas, em rituais e dentro do próprio ambiente escolar onde muitos desses homens e mulheres desempenham o papel de professor, como afirma o professor Acrísio Guajajara:

Tudo isso nós ensinamos nossos alunos, como eu sou professor aqui da escola *Wazayw'yzara*, então a gente nessa posição tem que ensinar como é que é a cultura da gente. Aqui escrevemos e falamos na linguagem (língua indígena), a gente canta, não canto grande, mas pequeno, de pouco a pouco para eles saberem. Eu tenho um neto, que um dia ele me pediu para eu ensinar ele a jogar flecha, eu disse ensino sim, e fui lá mostrei para ele o arco e a flecha. Então ensinei como ele tinha que pegar o arco e puxar com força o cordão e flecha. Ele não acertou de primeira, na segunda também não deu certo, na terceira ele puxou e soltou, a flecha dele voou, aí ele disse: olha aí pai, consegui! Aí foi a quarta vez e mais outras, aí ele disse: pronto aprendi a jogar flecha. Então é assim, a gente tem que ensinar as crianças a maneira que a gente aprendeu também, tem que ensinar os filhos da gente. Porque que meu filho canta alguns cantos, até em português? Porque a gente ensina! (Cacique e professor Acrísio Guajajara, 2023).

Os Guajajaras acumulam conhecimentos e habilidades advindos da ancestralidade e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio da oralidade, das palavras, a partir da memória dos mais velhos. Sendo assim, podemos dizer que a oralidade e a memória são poderosas ferramentas de continuidade desses saberes e fazeres ancestrais.

A ancestralidade indígena “é uma conexão e interação com a dinâmica do mundo primordial que possibilita a vivência continuada dos princípios e valores dos primeiros tempos do mundo e da humanidade.” (Baniwa, 2022, p.266).

Os povos indígenas ensinam muito para a nossa sociedade colonizadora e esses ensinamentos continuam presentes sempre que alguém chega à aldeia. Contudo, o que estamos fazendo com esses saberes? O território do saber indígena é sagrado, mas nem sempre é respeitado; essa violação prejudica a continuidade da memória e história ancestral. Deixar que o outro entre e imponha sua cultura, seus valores, é permitir que o território do saber desapareça; permitir essa violação é aceitar a extinção da cultura indígena.

4.3. Saberes do arco e flecha

Nós indígenas, aprendemos a fazer nossas armas, como o arco e flecha. O arco é feito de madeira e tem cordão. Flecha é feito de cana brava e cana jubo. Nós usamos para caçar e pescar. É a nossa defesa (Diário de campo, 2023).

No contexto da educação indígena, a sobrevivência na aldeia vem da água e da terra, dos peixes, aves e diferentes animais. Para isso, vários instrumentos são usados e confeccionados pelos próprios indígenas com cuidado, criatividade e estratégia, para poder atrair os animais que serão capturados.

4.3.1. Círculo Wyrahu

Neste momento, iniciamos o primeiro círculo denominado “Círculo Wyrahu⁹”, no qual trabalhamos como dispositivo “O arco e a flecha” para pensarmos em uma Educação em Direitos Humanos.

O arco e a flecha são considerados importantes e tradicionais instrumentos usados em diferentes etnias em nosso país. São instrumentos feitos com cuidado, com recursos extraídos da natureza. Os ensinamentos que aprendem quando crianças, por exemplo, como manusear um arco e flecha, requerem muita força e habilidade.

Os saberes ancestrais fazem parte da educação indígena. Por isso, aprender sobre sua história é fundamental para dar continuidade a esse legado. Segundo Poli (2023), para os indígenas, a história, principalmente quando se refere “à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição”.

⁹ Na língua Tupi-guarani significa gavião, conhecido pelos indígenas Guajajaras pela sua resistência, rapidez e agilidade, animal que dificilmente erra o alvo quando tem sua presa na mira, este nome escolhido para representação da dupla fabricou o arco e flecha indígena.

Figura 15: Momento de Criação da flecha



Fonte: Arquivos da autora. 09/08/2023.

Figura 16: Momento de Criação do arco.



Fonte: Arquivos da autora. 09/08/2023.

Trabalhar com arco e flecha. Então, arco e flecha não é só para enfeitar. O arco não pode ser de madeira qualquer, tem que ser madeira bem firme e segura, não quebra tão fácil. Esse é de madeira roxa, o cordão, as penas. Essa é a flecha, e também não é qualquer madeira, é uma arma indígena, cultura nossa que nossos antigos usavam arco e flecha, e como hoje nós usamos também arco e flecha. Isso aqui, pode matar caça, serve na pescaria para pegar peixe também e outras coisas.

Os Tãmuz (significa os mais velhos na língua Tupi-Guarani), deixaram ela para matar as caças pesadas também como: veado, caititu e outras caças grandes, até onça ela matava. Para puxar, ela não quebra, vai até onde der e tem força, na hora que solta a flecha isso aqui voa até uns 100 metros. A ponta dela é dura e não quebra tão fácil, quebra até uma pedra e fura uma parede, então essa é a nossa arma, pode quebrar o cordão, mas essa parte da madeira não quebra tão fácil não. Sobre as penas que estão nesse arco ela representa junto com o arco o caçador. A flecha ela tem uma diferença, ela é de madeira, mas tem uma que a gente faz para caça a gente quebra o osso ou ferro e coloca na ponta para matar caça maiores. Por exemplo, para ensinarmos uma criança a usar essa arma, vai representar muito para ele, primeiro porque ele é um indígena, a arma dele é essa aqui. Só que ele não vai usar um arco desse tamanho aqui, a dele vai ser menor e não vai ter essas penas aqui, porque assim com essas penas só usa quem é caçador mesmo. Não é toda arma que ele vai pegar, tudo tem um rito de passagem, menino, adolescente e quando é adulto. Igualmente as mulheres, tudo tem a passagem (Junior Guajajara, 2023).

A prática da caça entre os Tenetehara acontece durante todo o ano e, segundo Wagley Galvão (1949, p.59), “sempre que vão à roça levam o arco e a flecha”, sendo que a fabricação da flecha só deve ser ensinada aos meninos após a puberdade.

Certa ocasião, enquanto observava um indígena Guajajara fabricando uma flecha, comecei a me questionar o porquê tantos detalhes e cuidado e uma das coisas que chamou atenção foi a forma como ele escolhia detalhadamente as penas para colocar no fim da flecha. Escolheu as mais finas e com as cores mais vivas. Ao perguntar o porquê daqueles critérios para escolher aquelas penas, ele me disse: “as penas servem para dar equilíbrio à flecha”. Eram as penas que conseguiam dar um equilíbrio perfeito no voo da flecha, para que só assim pudesse acertar o seu alvo, pois a disposição helicoidal das penas dá à flecha um movimento de rotação quando atirada. Achei uma grandeza de ensinamento. Assim, entendemos que, na perspectiva dos povos indígenas, tudo precisa de um equilíbrio.

4.4. Saberes do grafismo

Os grafismos¹⁰, que representam a espiritualidade e a identidade, são formas de comunicação entre os povos originários. Para os povos indígenas, existe grafismo para todos os eventos da vida: nascimento, passagem à vida adulta, casamento, morte, etc. Por isso, os grafismos indígenas não podem ser confundidos com tatuagens. Eles ajudam a entender o que cada povo traz de conhecimento, o que nos permite, atualmente, redesenhar, catalogar, e decifrar traços, mantendo viva e atualizando a memória ancestral.

O grafismo não pertence a um único indivíduo, mas compõe a identidade de uma nação, independente de onde o sujeito viva, se na aldeia, se na cidade. É uma arte que, ao se torna visível, traduz informações essenciais para a compreensão do modo de vida de uma nação.

O jenipapo representa a proteção usado em momentos culturais, e essa pintura é usada especificamente na festa da menina moça, não de hoje, mas usado pelos nossos ancestrais, não é apenas um uso exclusivo dos Guajaras, e de outros povos forma de lutar (Diário de campo, 2023).

Nessa vertente, Kambeba (2020, p.14), afirma que “o corpo do indígena é uma grande tela ou livro onde são escritos conhecimentos fundamentais para a comunicação visual e oral de uma sociedade”. Se a pele é uma tela, desenhar uma pintura é territorializar esse corpo com informações fundamentais que trarão uma

¹⁰ **Grafismo:** Formas de comunicação milenar entre os povos indígenas. Na cultura indígena existem pinturas para todos os ritos de passagem desde o nascimento até a vida adulta.

leitura do que aquela pessoa sente ou quer dizer. As pinturas indígenas carregam responsabilidades, canalizam energias, afirmam potencialidades, fortalecem o corpo e a alma de quem os utiliza, desde que saiba seu significado e tenha respeito. É entender que “vivemos num mundo onde precisamos valorizar as especificidades sem prejudicar as coletividades e seus projetos. Viver as diferenças nas coletividades é preciso, é necessário, é requerido” (Boakari, 2022, p.225).

4.4.1. Círculo Zawixi

Neste momento, iniciamos o segundo círculo denominado “Círculo Zawixi¹¹”, no qual trabalhamos como dispositivo “Grafismo indígena” para pensarmos em uma Educação em Direitos Humanos.

Figura 17: Momento de Criação grafismo indígena.



Figura 18: Grafismo indígena concluído.



Fonte: fotos registradas pela autora. 08/08/2023. **Fonte:** fotos registradas pela autora. 08/08/2023.

Existem grafismos em vários povos, para cada momento e situação; outros são específicos de uma nação; mas todos são patrimônio (i)material dos povos indígenas. Para os povos originários, a pele pintada, além de ficar bonita, a pintura empodera com a missão de ser continuidade de um legado.

¹¹ Na língua Tupi-guarani Zawixi significa jabuti. Animal este que representa resitência e resiliência, os traços do seu casco são utilizados como forma de pinturas principalmente para a região do braço.

Sob esse viés, a pintura do rosto consiste em realçar a boca com traços delicados, formados por linhas e pontos que contornam os lábios. A ênfase da pintura facial relaciona a mulher à cutia por ser um animal esperto.

Essa pintura é exclusivamente dos Guajajaras que a gente usa nas festas da “menina moça”, exclusivamente da menina moça em si. Sobre essa pintura que ele fez em mim, é um momento muito sagrado da parte da menina moça, a partir do momento que ela fica mulher, e essa pintura é usada no rosto dela e, pra mostrar pros outros parentes que ali está sendo uma festa dela, que está sendo a primeira vez dela e que ela está virando mulher, pra construir a vida dela, se ela vai estudar, ou se ela vai ficar muito tempo solteira, ou até mesmo depois que ela fizer a festa ela pode fazer o que quiser com a vida dela, casar por exemplo (Professora Monalena Guajajara, 2023).

Nessa narrativa, a indígena Monalena inclui marcadores temporais, ancestrais e identitários, trazendo empoderamento do “ser mulher” na cultura indígena. Os grafismos indígenas, além de servirem como proteção do corpo físico, também estabelece um equilíbrio do espírito e nos ensinam muito sobre de onde eles vieram e o seu lugar de pertencimento.

Essa pintura específica, usada pelos Guajajaras no rito de passagem de uma menina indígena chamado “festa da menina moça”, traz, em seus traços, características da cutia, por ser um animal esperto, rápido e que não se deixa ser presa ou enganada com facilidade, mostrando que assim devem ser essas meninas indígenas, e que, a partir desse ritual, passam a ser mulheres com a mesma esperteza e agilidade, e que têm seu direito de escolha, sobre a vida e seu futuro, e esses momentos de decisões são sagrados.

Alguns grafismos indígenas carregam em seus traços a força dos animais, como jabuti, cobras, gafanhotos, cutia, onça; outros, a das águas, das entrecascas das árvores etc. Por isso, os povos originários têm respeito por seus grafismos sem esquecerem que são patrimônio coletivo, bem como seu lugar de pertencimento. Isso porque, “[...] para atender ao chamado de unir a natureza retornei ao único estado em que eu havia conhecido uma cultura de pertencimento [...]” (Hooks, 2022, p. 28), “[...] ao passo que cheguei a entender a importância de descolonizar a minha mente” (p. 60).

O grafismo pode ser percebido como uma pele: assim como a cobra troca de pele, o indígena também o faz. Cada grafismo é uma nova pele que, no indígena, tem significado de valor. Por esse motivo, não se tatua definitivamente um grafismo: porque pode ser modificado a depender da mensagem que se quer passar. Cada traço

tem seu sentido que aponta o caminho a seguir. São marcas do espaço-tempo dos povos indígenas que contam histórias e desenhá-los na pele é dar espaço para a história falar.

Segundo Kambeba (2020, p.48), “novos grafismos surgem a cada dia porque se precisa pensar nas futuras gerações, em deixar um patrimônio rico culturalmente”. Por isso, a inspiração para novas criações vem da sintonia com o universo ancestral e, às vezes, pode trazer à memória de alguém características de animais ou de qualquer coisa ligada à natureza. Nesse sentido, mesmo que seja ideia de uma única pessoa, torna-se um bem de todos porque, como ensinam os mais velhos, “nada é meu, tudo é nosso”. Desse modo, ainda sobre a pintura indígena, o Cacique Magno pontuou que:

Somente as meninas moças que estão fazendo parte da festa que usam essa pintura, no caso, quem está só participando vai usar de outras pinturas, mas exclusivamente elas vão usar essa, então isso significa que elas são as “donas da festa”, as meninas moças, é uma pintura que identifica elas (Professor/Cacique Magno Guajajara, 2023).

Os Tenetehara marcam a passagem da puberdade para os dois sexos, por uma única cerimônia. As meninas, particularmente, fazem esse rito de passagem quando ocorre a primeira menarca, que costuma acontecer no início da adolescência e que serve como uma ruptura no tempo. É esse ritual que indica que ela não é mais uma menina, mas agora uma mulher. Por isso, desde a infância, os Tenetehara cultuam o corpo como expressão de vida: nesses rituais de puberdade, o corpo é ainda mais cultuado. É um ritual por excelência o da menina moça.

Historicamente, na tradição judaico-cristã, quando uma mulher sangra, é símbolo de impureza. Na cultura dos Guajaras, esse ritual de passagem provoca uma potencialidade em se tornar uma mulher, pois quando é chegada a hora, este momento é recebido com alegria, tendo toda uma preparação antecipadamente e durante as primeiras semanas.

Essas técnicas em torno da corporalidade nos remete mais uma vez à noção da “fabricação de corpos saudáveis” descrita por Tassinari (2007). Segundo Zannoni (2021, p.116), esse “ritual de apresentação” serve como ampliação das suas relações externas além do convívio familiar.

Nessa linha de pensamento, podemos observar que a figura da mulher, assim como sua importância na comunidade, é construída desde a infância até a fase adulta.

Em todos os ritos de passagem, é visível a sua valorização. Embora cada povo indígena tenha a sua organização política própria, seus modos de vida e divisão de papéis entre homens e mulheres, em geral a participação das mulheres é muito importante para a construção dos valores culturais dentro da comunidade, pois a atuação das mulheres na política Tenetehara assume grandes dimensões.

Assim, os ritos de passagem não são puramente momentos celebrativos de uma mudança de idade ou de status, mas sim representam um amadurecimento daquele indígena.

No nosso povo existem as pinturas que identificam. Antigamente, uma mulher quando era solteira ela fazia uma “listazinha” aqui no rosto (apontou da testa para o queixo), significa que ela é solteira, ela está ali na festa e todo mundo sabe que ela é solteira porque só tem uma listra no rosto. E se ela tem duas listras, então já vai identificar que aquela ali é casada. Cada pintura tem um significado, um porquê. Então, essa daqui representa a menina moça, a gente olha e já ver que essa daqui é uma das donas da festa (Professor/Cacique Magno Guajajara, 2023).

A explicação de Magno Guajajara, ao falar em pintura e identidade Tenetehara, mostram-nos seus modos de ser, viver e existir. Essa narrativa nos coloca diante de valores paradigmáticos para os Tenetehara, como respeito, sabedoria, jovialidade, astúcia, entre outros. As meninas pintam principalmente a boca e o rosto com sinais que lembram os felinos; uma outra forma muito comum é circundarem os lábios com jenipapo, alongando-os, mas também pintam os braços (Foto 17).

Mediante os saberes indígenas, são transmitidos valores e atitudes próprias de cada sexo, evidenciando a diferenciação desde a infância até a fase adulta, na medida em que, nos primeiros anos de vida, fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa para a experiência adulta. Então, se nesse período da infância eles não reconhecem os caminhos, depois vão andar pelo mundo como se fosse em um lugar estranho.

4.5. Saberes do conto: O grande círculo

E muito significativamente as literaturas dos historiadores, dos pesquisadores registram aquela parte da nossa memória que eles chamam de mitos ou mitologia, ele separa mito e História. Eles separam o que é um personagem mitológico e um personagem da História. E eles chegam a dizer: isso aqui existiu é da História e aquilo ali não; aquilo ali é mitologia, mito; é piração da cabeça dos índios ou dos negros (Ailton Krenak, 2012, p.126).

Nesta ocasião, eu expliquei ao grupo que iríamos começar um outro momento do círculo cultural, que era a produção de um conto indígena. O que ativou a minha percepção foi a valorização e o respeito que todos eles têm com os anciãos da comunidade, tendo em vista que me explicaram que a produção desse saber é concedida somente aos “Tàmuz”, os mais velhos.

Então, o docente indígena mais velho que estava fazendo parte da pesquisa, o qual também é cacique e cantor da região, começou esta produção. Todos que estavam ali o cercaram para verem e ouvirem o conto que ele criaria e, ao mesmo tempo, ouvir seus conselhos através do conto indígena. Logo após ele concluir a escrita, um outro indígena começou a confecção da capa do livreto, desenhando uma pintura indígena.

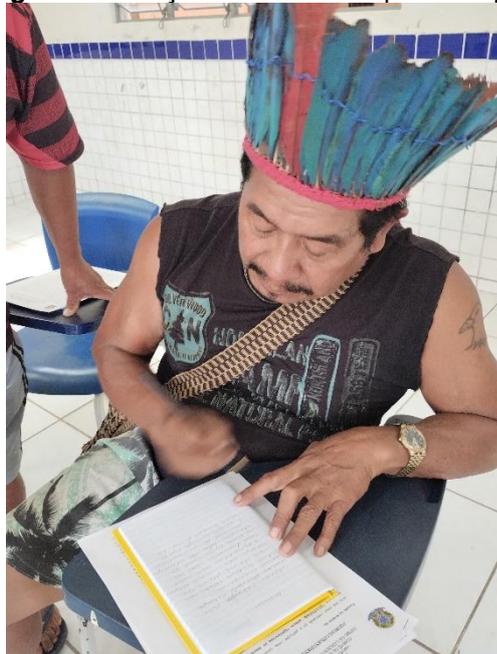
Em 1941, quando desenvolveu a pesquisa etnográfica com os indígenas Guajajaras no Maranhão, uma das observações feitas por Eduardo Galvão que serviu como ponto de partida para conhecer a cultura Guajajara foram os contos. Para os Guajajaras, a memória ancestral é extremamente valorizada, por isso é evocada e recriada permanentemente. É por meio das palavras de quem transmite saberes que a ancestralidade é legitimada.

O Conto indígena é a maneira que temos de ensinar algo para alguém usando nossos saberes mais antigos. Quando eu quero aconselhar meus filhos, meus netos, meus sobrinhos, chamo eles e sempre conto uma história para eles pensarem primeiro como é as coisas. Não adianta ficar só falando, falando, se não tiver um exemplo para mostrar. E gostamos de usar os animais porque eles estão ligados a todos nós, eles são vida, e tem espíritos que nos orientam, é a nossa forma de ensinar. Os contos que eu sei hoje já vem dos meus ancestrais, muitos deles eu não conheci, só de ouvir falar, mas quando ouço os contos é como se eu tivesse ouvindo-os me aconselharem, me mostrarem o caminho certo. Eu sempre uso isso na sala de aula, sempre antes de explicar qualquer matéria gosto de contar para eles um conto dos nossos ancestrais, e depois tiro a lição para eles levarem para vida deles. Isso é nossa cultura (Professor/Cacique Acrísio Guajajara, 2023).

Os contos dos Guajajaras são considerados patrimônio cultural, haja vista que fazem parte da construção de sua história e estabelecem uma relação paradigmática entre os significados transmitidos para a comunidade, servindo como orientação e ensinamentos dos saberes. Assim, a Literatura oral dos Tentehar reflete a fusão de elementos componentes de sua moderna cultura, tendo como a maioria dos contos que transcrevemos hoje é de origem dos indígenas Guajajaras.

Em sua obra, “*os índios tenetehara: uma cultura em transição*”, de Wagley e Galvão (1949-1961, p. 134), destacam que os “contos e narrativas tenetehara podem ser agrupadas em três categorias: mitos de heróis culturais, que relatam a criação ou transformação do mundo, de conteúdo religioso e filosófico, tendo a mesma função que as histórias bíblicas na civilização cristã.

Figura 19: criação do conto “A raposa e a pombinha”



Fonte: fotos registradas pela autora. 08/08/2023.

As fábulas e narrativas, alguns de origens européia, apontam uma moral ao tenetehara. Na última categoria, temos as anedotas, que são sempre bem recebidas e admiradas, não importa quantas vezes são repetidas. Nesse sentido, eles operam, também, como um dispositivo pedagógico para essa cultura.

É nesse contexto que a literatura se apresenta em forma de conto e como uma ferramenta para o fortalecimento da educação indígena, do registro da memória através da oralidade, dos saberes. Com seus contos literários e ancestrais, os Tenetehar mostram saberes, ensinam através deles como trilhar um caminho certo, respeitando a natureza e o próximo.

Assim, é preciso fazer o caminho de volta, do conhecimento das identidades e ancestralidades indígenas para a narração de sua memória. Na aldeia, enquanto se ouvem essas narrativas, é possível sentir a força da espiritualidade, uma energia forte, mística, em cada conto narrado pelos indígenas.

Gersem Baniwa (2022, p.264) diz que “[...] só é possível compreender o indígena de hoje a partir de sua longa e milenar história, muito antes do contato com os colonizadores europeus”. Em conversas com os Tentehar da Terra Indígena Cana Brava sobre esses tempos primeiros, é perceptível uma noção de encadeamento que não se faz cronológico e diacrônico no sentido de uma fórmula lógica de causalidade e consequência factual.

Quando o assunto é a história da Cana Brava, emprega-se ênfase na origem do povo Tentehar como um todo e na ancestralidade como novelo pelo qual, linhas de vida seguem. Assim costumam dizer: *“estamos aqui porque outros estiveram antes, nossos ancestrais são nossas origens, nossa história”*.

Para os Guajajaras, cada pássaro, animal e árvore tem um espírito, e a eles deve-se pedir permissão, agradecer e se conectar. Em todas as vezes que os indígenas se reúnem, sempre há muitos ensinamentos, eles sempre usam os contos e, através dessas narrativas, conseguem direcionar seu povo. Observando o que diz Somé sobre a questão de espírito em sociedades tribais:

Quando povos tribais falam de espírito, estão, basicamente, referindo-se à força vital que há em tudo. Podemos, por exemplo, citar o espírito de um animal, ou seja, a força vital daquele animal que nos ajuda a realizar o propósito de nossa vida e a manter nossa conexão com o mundo espiritual (Somé, 2007, p.26).

Os Tentehar se sentem como pertencente à natureza, como uma espécie entre as outras, ainda que mais importante. Ao pensar assim, os indígenas compreendem que sua participação na grande teia da vida é, basicamente, fortalecê-la para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece.

É interessante como de todos os contos eles tiram lições e ensinamentos para a vida, por este motivo, os anciões, na cultura indígena, são comparados a grandes árvores sagradas. Há uma árvore conhecida pelos habitantes da floresta amazônica usada para tal comparação, as “sapopemas¹²”, conhecidas por seus grandes troncos que servem como verdadeiras cabanas, tanto para os indígenas, os ribeirinhos como para todos que, em dado momento, precisam de um abrigo. Assim como as

¹² Sapopema, ou sapobemba, é uma palavra originada do tupi sau'pema, que significa raiz chata. Ela designa um tipo de raiz grande que se desenvolve junto com o tronco de várias árvores da floresta pluvial, formando divisões achatadas em torno dele, servindo como verdadeiras cabanas, para habitações dos indígenas e ribeirinhos da Região Amazônica. Podem atingir até 2 metros de altura e 10 metros de diâmetro.

sapopemas, os anciões, através da oralidade, abrigam muitos saberes e não há melhor contação de história que a deles, porque têm a vivência, a experiência. Essa invocação da ancestralidade é educativa.

Por isso, os indígenas valorizam o silêncio. É no silêncio que param para ouvir as vozes das florestas, as vozes dos ancestrais ecoando, tornando-as sensíveis para entender cada movimento, cada cor que há nas matas, os cantos dos pássaros e animais. As vozes das florestas, por meio dos contos, servem como alerta para evitar muitos desastres, para educar, curar, orientar.

É preciso estar com o coração e os ouvidos atentos para acolher e entender. Podemos dizer que as mitologias estão vivas, existindo sempre nas comunidades indígenas.

A seguir o conto que foi produzido pelos indígenas:

AWARA PIKU'I PAME WÁ

Nazewe zekaipo piku'i
awara upuneheta
Zekaipo pyku'i imemyr wá
Uhem zekaipo awara her
Ma'e oho a'e pe, u'e noz
Zekaipo awa imemiyz izupe
I'i pykui rupe nan namo
Kwaw hememyr newe ma i'i izupe
Pykui awar pe, azeu pir putar aha
Nememyr ipiaromo'pa i'i awa izupe

Te uityyr umemuyr izupe uzai'o
zekaipo
Pykui iko te uhem apitaw oho a'e
Pe marazawe nezai'o haw i'i apitaw
Pykui pe, awara u'u hememyr hewi
mal'i akui apitaw pe neremoz werer
Mo nememyr izupe ty i'i apitaw pykui
No zeupir kwaw awara a' e ty
Ipo apia a'e i'i izupe

A seguir a tradução do conto

Era uma vez, a pombinha e a raposa.

A raposa chegou para pombinha e disse:

- Pombinha, dá-me a tua filha para eu casar com ela? A pombinha respondeu:
- Não, não te dou não! Jamais, eu faria isso, eu não vou te dar minha filha. Então a raposa disse para ela: - Olha, se você não me der, eu vou subir lá em cima da árvore e derrubar o seu ninho.

A pombinha estava chorando, chorando muito e, a raposa foi embora. Foi então que chegou o urubu e, perguntou para ela: -comadre pombinha por que a senhora está chorando? A pombinha disse:

- Aquela raposa, ela chegou aqui dizendo que queria casar com minha filha e, quando eu disse que não iria dar, e ela falou que iria subir lá em cima e derrubar o ninho. Eu, com medo dos meus filhos morrerem, dei a minha filha para ela, mas ela fez foi comer.

Então o urubu disse para a pombinha:

- Comadre pombinha, ela te enganou, a raposa não sabe subir em árvores, ela te enganou. Você não deveria ter dado a sua filha para ela, a raposa é traíçoeira, ela só sabe enganar os outros! E você perdeu a sua filha porque acreditou numa raposa, disse o urubu para a pombinha.

Esse conto Tentehar permite analisarmos os comportamentos que ocorrem entre os animais, seus extintos e deles extrairmos diversos ensinamentos. Para os Tentehar, os animais, assim como os homens, possuem um espírito.

O conto apresenta três momentos importantes para o desfecho da história: o primeiro momento é a aproximação e a proposta da raposa com a pombinha; o segundo momento se dá no medo e desespero da pombinha/ astúcia da raposa e o terceiro momento é o arrependimento da pombinha e consumação do desejo da raposa). No primeiro momento do conto, acontece a aproximação da raposa e da pombinha, em que a raposa faz uma proposta nada amigável de casar-se com a sua filha. Segundo o ciclo dos animais, não é comum um animal mamífero como a raposa se relacionar com uma ave do porte de pombinha.

A raposa é conhecida por ter um comportamento muito selvagem e astuto. E ela usa essas características a seu favor para se aproveitar da pombinha, que está com medo, temendo o que a raposa pode fazer com todos os seus filhos. É nesse momento de desespero que a pombinha decide dar a sua filha, acreditando nas falas mentirosas da raposa que iria se casar e cuidar da sua filha. Porém, ela estava enganada.

Podemos observar o extinto materno da pombinha, mas também uma reação de quando estamos em situação de medo e desespero. São nesses momentos que não conseguimos agir pela razão e, muitas vezes, tomamos decisões que nos afetam pelo resto de nossas vidas, que destroem o nosso refúgio: a nossa família.

A partir desse momento, inicia-se o jogo de astúcia da raposa. Ela consegue ser esperta e engana a pombinha, que acaba entregando a sua filha para morte. Mais adiante, em total tristeza e arrependimento, a pombinha se encontra com o urubu, que, ao perceber o tamanho da sua tristeza e indagando o motivo, descobre que a pombinha foi enganada.

O urubu, nesse caso, representaria um *tàmuz* (ancião), que, com seus saberes, sempre orienta a sua comunidade, o seu povo, pois os contos contribuem de maneira determinante na formação do Tentehar.

Essa narrativa também nos apresenta uma vertente pedagógica para a comunidade indígena como um todo, haja vista que traz normas comportamentais que indicam como essa relação com a natureza deve se constituir, ao mesmo tempo em que apresenta relações sociais e políticas da sociedade como um todo.

Quando finalizamos a criação do conto, o cacique Acrísio Guajajara falou o que significava essa fonte de saber para eles. Observamos que aquele professor estava muito emocionado, sua alegria contagiava e, com um sorriso estampado no rosto, disse:

Esse conto eu fiz especialmente para esse momento para mostrar que mesmo eles sendo animais diferentes, eles conseguem conviverem em harmonia numa história. Na nossa cultura tudo tem um valor, é nossa história de resistência e, é por isso que não podemos tirar isso do meio de nós (Professor/Cacique Acrísio Guajajara, 2023).

Assim, ser Tentehar é ser perspicaz. Em seus termos, os Tentehar se caracterizam como *irairakatu*: bom em fazer coisas, talentoso, habilidoso e *ukwaw katu*: aquele que sabe; que é sabido ou sábio; aquele que acumulou conhecimento.

Essas características são umbilicalmente ancestrais, ligam-se aos heróis originais da história tentehar, estes que, em suas narrativas, são personagens marcadamente astutos e desenvoltos, entrando e saindo de relações e problemas com outros seres com muita esperteza e sabedoria práticas.

Figura 20: A Pesquisadora, Acrísio e Magno Guajajara



Figura 21: Pesquisadora e os docentes



Fonte: fotos registradas pela autora.
08/08/2023.

Concluimos esse momento com o coração muito grato. Todos se abraçando e felizes porque conseguimos fechar esses círculos dos saberes. Rapidamente, ele pegou seu maracá e começou a bater e a cantar como forma de gratidão por aquele momento tão emocionante.

5. NEM INÍCIO, NEM FIM: CONSIDERAÇÕES DESTE CÍRCULO

Esta pesquisa analisou os saberes experienciais de docentes indígenas, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma Educação em Direitos Humanos a partir da cultura indígena da etnia Guajajara, que vivem na Terra Indígena Cana Brava, cortada pela Rodovia Federal BR-226 em um trajeto de 23km. Nesse sentido, iniciei com pesquisas bibliográficas e documentais sobre os Guajararas, que me proporcionaram um direcionamento para esta pesquisa.

A leitura de obras clássicas “sobre” os Tentehar, em enlace a leituras contemporâneas, fizeram-me compor uma afirmativa que trago comigo desde o período em que tive experiências de convívio com eles: os Tentehar têm uma cultura viva, advinda da memória e da ancestralidade. Com a pesquisa de campo, agora como pesquisadora em 2023, calibrei essas primeiras leituras bibliográficas do exercício cartográfico, como vivências entre os Tentehar da Cana Brava.

Com a minha experiência de vivência de quase nove anos com a etnia Guajajara, estreitei laços com várias famílias, que passaram a ser como minha, uma relação construída com muito respeito e admiração. Mesmo retornando a minha cidade natal, esse vínculo afetivo permanece. Foi através dessas vivências e experiências construídas ao longo do tempo que tive a oportunidade de retornar agora como pesquisadora.

Por meio de maiores aproximações com alguns interlocutores e suas famílias, em especial a família de Magno Lima Guajajara, um docente originário, foi possível compreender melhor, em suas variáveis e ambiguidades, a relação do povo da Cana Brava com os saberes advindos da ancestralidade.

Essas experiências ao longo desses anos me proporcionaram a oportunidade de descolonizar-me e entender que nós é que precisamos aprender com a cultura indígena sobre os modos de viver. É difícil imaginar que se possa partilhar saberes com alguém que vem na direção oposta, mas foi isso que de fato aconteceu. Vindos de histórias e trajetórias muito diferentes, permiti descolonizar-me, penso que essa estranha partilha é talvez o que melhor caracteriza o nosso tempo, pelo menos no plano cultural.

Esse processo de descolonização foi fundamental no próprio jeito de pesquisar, porque percebi a exigência das condições metodológicas da investigação, mediante

uma abordagem qualitativa. Como nômade, caminhei com a cartografia com a qual tive a experiência de me deixar tocar, atravessar, afetar pelos problemas do lugar, sendo modificada, tendo em mente outros modos de viver. Isso possibilitou a ruptura das barreiras da indiferença construídas pelo processo de colonização, que gerou genocídio e violações de direitos pelo domínio capitalista e pelo epistemicídio gerado pelo paradigma dominante eurocêntrico que moldou nosso olhar e nossa maneira de educar.

O histórico de lutas e resistências dos Tentehar, no macro ou num contexto mais amplo das lutas indígenas no Brasil, seja dentro ou fora do movimento indígena organizado, os Tentehar somam forças com centenas de outros povos, suas formas de resistência assemelham-se e podem ser sintetizadas em outras formas diversas de resistência, autonomia, organização e fortalecimento.

Assim, esse povo luta em defesa dos saberes advindos da ancestralidade por serem parte indissociável, pois os saberes ancestrais, para eles, têm um significado que contempla todo um contexto cosmológico, então perdê-los seria perder toda uma vida e sua identidade.

Os Tentehar, assim se autodenominam, *povo ou gente verdadeira* na sua língua, a *ze'egete* (fala verdadeira), entre os regionais maranhenses e nas mídias locais, são mais conhecidos como Guajajara, nome dado pelos Tupinambá referindo-se, em tupi, à expressão *wazay'w yzara*, "*povo do cocar*". A expressão traz uma definição política que se constitui de um povo ativo e deveras participativo nessa fase atual do movimento indígena, vide a presença inédita da Sônia Guajajara ocupando a chefia de um ministério dos povos indígenas, entre outros parentes inseridos em vários espaços de poder.

Nesse contexto, os Tentehar seguem aperfeiçoando suas estratégias de luta e resistência num movimento intenso, no qual o maior objetivo é terem seus saberes ancestrais, sua história e seus territórios preservados, apontando para reflexões sobre os modos de viver.

Destas experiências cartográficas através das memórias, bem como da metodologia utilizada, conflui com os modos de viver, com os saberes dos Guajararas e com a forma de ensinar dos docentes indígenas, ao tempo que é possível destacar as contribuições dos saberes indígenas para outras maneiras de educar o que nos ousou pensar uma Educação em Direitos Humanos, apontados por essas

experiências. É sentado à sombra de uma árvore para escutar a voz de um sábio ancião que chega para contar suas narrativas de vida, dos encantados que respeitam e obedecem, sobre a importância da relação de confiança com a natureza e do fortalecer como pessoas num ensino/aprendizagem em que não se existe apenas o falar, mas sim o sentir, em que vemos modos de Educar em Direitos Humanos. Sim, modos, por entender que a questão da Educação em Direitos Humanos refere-se a uma cultura, a um modo de vida alternativo.

É o que acontece com o momento da partilha do peixe, que já começa com o vizinho: quem pegou mais pescado divide com o que pegou menos, ou nenhum. Através dos ritos/rituais de passagem, tanto a Festa da Menina-Moça quanto a Festa do Rapaz marcam a transição da infância para a juventude.

Após essas festas, a menina e o menino já não são mais considerados como crianças, mas como moça e rapaz. É na Festa do Rapaz que os participantes são apresentados à comunidade e são preparados para se tornarem cantores nos rituais. Notei que o ritual de passagem é mais prolongado no caso das meninas, abrangendo três fases: a) o período da tocaia, da caçada e da festa de apresentação.

É na tocaia que a moça fica reclusa por sete dias quando tem sua menarca e onde recebe todos os cuidados em torno da corporalidade que são necessários a ela nesse período. A caçada é o momento em que os caçadores vão atrás dos animais que compõem o prato tradicional da festa, o moqueado. E a festa de apresentação é o momento em que a moça é apresentada à comunidade. Como é feito o tratamento da vida comunitária de uma mulher na cultura indígena, é algo que nos instigou como possibilidades de novas pesquisas, apontando pistas para um devir feminino.

Em relação ao sistema de crenças, percebo que entre o povo Tentehar-Guajajara se dá de maneira complexa e diversa. A relação com o sobrenatural está presente em quase tudo e não há uma crença única e soberana. Há, na verdade, uma coexistência de diversas crenças, como o xamanismo e o cristianismo.

O viés desta pesquisa abre perspectivas para novos estudos, a considerar que a cultura indígena apresenta desafios epistemológicos, pedagógicos e experienciais no Educar em Direitos Humanos. Então, levando-nos a compreender que na atualidade temos que constituir uma nova relação com essas culturas, não as

ensinando como devem ser, mas buscando entender, nesse caminho cartográfico, o que se aprende com os modos indígenas de Educar em Direitos Humanos.

Nesse sentido, precisamos voltar a essa origem que nos é comum e perguntar o que se aprende com as comunidades indígenas sobre o Educar em Direitos Humanos? O que os saberes experienciais de docentes indígenas nos ensinam sobre o Educar em Direitos Humanos?

Nessa linha de pensamento, podemos dizer que o foco desta pesquisa foi buscar nos saberes experienciais dos docentes indígenas, outros modos para pensar numa Educação em Direitos humanos que valorize a vida, a memória e a ancestralidade. Isso porque a cultura indígena é viva e podemos encontrá-la nos saberes, em cada canto, em cada batida do maracá, ao movimento que o arco e flecha faz ao serem ativados, assim como nos traços e linhas de cada grafismo quando registrado na pele.

Ademais, podemos mencionar os contos, que são chamados, em certas literaturas, de mitos, os quais não se tratam de um manual de vida para os indígenas, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias que a cultura é capaz de produzir. Esses contos e mitologias estão vivos sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar para viver experiências de afetação da vida. As narrativas e oralidades ganham consistência nessa perspectiva de educação.

Assim, identifico esses dispositivos da cultura indígena fundamentais que potencializam uma Educação em Direitos Humanos: o canto na língua indígena é um dispositivo ancestral que traz valores socioculturais ensinados pelos sábios anciãos, que tem um caráter celebrativo e uma dimensão de valorização da vida em uma perspectiva da alegria, sendo assim, é uma educação que conversa com a ancestralidade.

O maracá, com a força que dele emana, revigora a alma que pode ser sentida no corpo, é um dispositivo de sintonia espiritual, de cura e traz conexão profunda com o transcendente. O arco e a flecha são dispositivos de resistência, de luta, de força dos povos indígenas, os quais trazem ensinamentos de persistência e objetivos a serem alcançados.

Por sua vez, a pintura corporal ou grafismo, além de ser dispositivo de comunicação entre os povos indígenas, compõe a identidade, trazendo informações

essenciais para a compreensão do modo de vida da comunidade indígena. Os grafismos corporais ou pinturas usando o jenipapo verde também tem muito a nos ensinar sobre modos de Educar em Direitos Humanos, pois ajudam a entender o que cada povo traz de conhecimento, o que permite aos indígenas da atualidade redesenhar, catalogar e decifrar traços, mantendo viva e atualizando a memória ancestral, pois é nas linhas de diferentes grafismos de cada povo, que carregam a construção identitária, o seu lugar de pertencimento.

O conto indígena pode ser é um dispositivo de memória, construído por intermédio da oralidade: ouvir as narrativas contadas pelos anciãos é guardar ensinamentos para a vida, mantendo viva a cultura originária.

Assim, esses dispositivos culturais apresentam linhas de uma primeira tecelagem de uma educação em direitos humanos, a partir da cultura indígena, ou mesmo educações mostrando sua pluralidade e diversidade, como a Educação do canto indígena, que é puramente sonoridade. É uma educação que tem caráter celebrativa da utopia numa mística da alegria. É um conhecimento que é sempre pensado na circularidade, em todas as suas formas de transmitir saberes.

O canto é importante para a cultura dos Guajajaras, um momento que traz lembranças boas dos seus antepassados, trabalham a memória e a ancestralidade coletiva ou individual através da oralidade por meio das letras das músicas indígenas.

A Educação maracá é uma educação que surge a partir de recursos da própria natureza. Trata-se de uma educação que ativa a memória, uma herança cultural do tempo dos ancestrais em que estavam harmonizados com o ritmo da natureza. É também um instrumento de luta, de resistência para os povos indígenas, que se baseia na ancestralidade, na circularidade da natureza.

A Educação arco e flecha tem significado de força, de resistência, símbolo de lutas em defesa do território e usado para prover a subsistência. Outrossim, é uma educação feita com recursos extraídos da própria natureza, mas sem agredi-la, num plano equilibrado de forças e respeito à mãe Terra, portanto, uma educação ambiental. A Educação grafismo, além de ser uma educação nativa, quando fixado na pele, traz consigo sinais de existência, resistência e de pertencimento, além de memórias ancestrais. Usado pelas mulheres, demonstra o empoderamento do “ser mulher” dentro da cultura indígena.

O grafismo indígena, que é feito com jenipapo, simboliza proteção do corpo físico, além do equilíbrio do espírito.

A Educação conto é originária a partir das vivências e experiências de vida dos anciãos por meio da contação de histórias. É também animalista, baseada nos movimentos e modos de viver dos animais, ou em seus heróis da mitologia, além de trazerem ensinamentos e reflexões para a vida, uma ética da existência.

Observando os relatos experienciais de docentes indígenas, identificamos os dispositivos pedagógicos utilizados na cultura indígena, bem como o quanto são fundamentais para que os saberes indígenas nos mostrem modos de educar em Direitos Humanos.

Portanto, esta pesquisa trata de uma relação que não foi abordada focalmente por outros trabalhos, até porque há poucos estudos junto aos Tentehar da Cana Brava, comparando com os que existem nos contextos de outras patentes de outras terras Tentehar. Considero que ainda estou em pleno processo de metamorfose desde que iniciei esta pesquisa, mudando como pessoa e pesquisadora, como militante das causas indígenas e professora que foi aceita primeiramente, com todas as formalidades dos termos de aceite para, depois, ser descolonizada pelas relações com o povo da Cana Brava.

Espero atender um dos anseios dos que, comigo, tornaram essa dissertação possível. Anseio que sua publicação em qualquer meio visibilize o que se aprende com os saberes indígenas sobre o Educar em Direitos humanos.

Então, apresenta-se, por meio desta dissertação, uma perspectiva de educação em Direitos Humanos através dos saberes indígenas advindos dos ancestrais. Pesquisar Educação em Direitos Humanos pelo viés da prática docente de professores indígenas e os saberes tradicionais é bem difícil, pois adentrar um campo epistemológico diferente do habitual, confronta-nos, porém, à medida que a descolonização vai acontecendo, podemos perceber que esse processo nos traz ensinamentos sobre outros modos de educar, de viver, de existir, de valorizar a vida, a história e a ancestralidade.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.R.M. “**A Política vai à Festa**”. Sagacidade e estratégias Tentehar nas relações interétnicas. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS, UnB, Brasília 2019.

ALVAREZ. Johnny; PASSOS. Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS. Eduardo; KASTRUP. Virgínia; ESCÓSSIA. Lílana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BANIWA, Gersem. **História indígena no Brasil independente**: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria**: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, [s. l.], v. 25, n. 51, p. 263-290, 2022.

BORGES DA SILVA, M. do S.; HOLANDA COSTA ADAD. S. J. **Decolonialidade, Democracia e Arte da Pesquisa Sociopoética na Educação em Direitos Humanos**. Revista Cocar, [S.l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3611>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Suzana (Org.). **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 140-151.

CASTRO. Lucia Rabello; BESSET. Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CEDI. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara Acesso em jan.2022.____. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos indígenas**. Brasília: Senado Federal, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Introdução: Rizoma**. In: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 11-38.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v. 5 Gilles Deleuze, Félix Guatarri; Trad. Peter Pal Pelbart e Janice Caiafa. – São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3. ed. Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA, Lenne; LACERDA, Victor. **Resistência indígena: Entenda porquê o termo “índio” é considerado pejorativo**. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Eduardo, 1921 – 1976. **Diários de Campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaióá e índios do Xingu** / Eduardo Galvão; organização, Edição e Introdução de Marco Antônio Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora URFJ; Museu do Índio – FUNAI, 1996, 400 p.; 16 x23 cm, il.

GAUTHIER. Jacques. **O oco do vento: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba, PR: CRV, 2012;

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história do Brasil: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUAJAJARA, Sônia. **Sônia Guajajara**. Organização de Sergio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Coordenação de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

HOOKS, Bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo, SP: Elefante, 2022.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. 2. ed. RJ: DP&A, 2003. p. 125-139.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/inicial>. Acesso em 25 set. 2023.

ISA, Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil**: Guajajara. 2021. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara> > Acesso em: março. 2023.

KAMBEBÁ, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. – São Paulo: Jandaíra, 2020. 168p.; 23 cm. – (Coleção Insurgências).

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum**. In: KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silva (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. V.2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 14 - 41.

KOPENAWA, Davi. De uma epidemia a outra. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da floresta**: a luta pelo nosso futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. p.157-164.

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

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

KRENAK, Ailton. História indígena e o eterno retorno do encontro. *In*: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. (Org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2012. p. 114-131.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adir o fim do mundo**; pesquisa e organização Rita Carelli. – 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para um mundo em desencanto**. *In*: OLIVEIRA, Antonio Leal de; RIBEIRO, Marcia; REY, Laura del. **Cajubi**: ruptura e reencantamento. São Paulo: Incompleta, 2021. p. 100-108.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e sentidos).

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo** / Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 3.ed. – Porto Alegre : Sulina, 2005. 120 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1. ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** / Daniel Munduruku. – São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

PANIKKAR, Raimon. **Seria a noção de Direitos Humanos um conceito ocidental?** *In*: Baldi, C. A. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica** (205-238). Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

RIBAS, Silvana de Melo. **A Pedagogia Indígena e o seu diferencial frente a não indígena**. *In*: Simpósio Nacional de Educação, 2; Semana de Pedagogia: Infância, Sociedade e Educação, 21, 2010, Cascavel, **Anais** [...] Cascavel: Unioeste, 2010, p.115.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, M. S. B. ; ADAD, SHARA JANE HOLANDA COSTA . **Decolonialidade, Democracia e Arte da Pesquisa Sociopoética na Educação em Direitos Humanos**. REVISTA COCAR (ONLINE) , v. 14, p. 1-18, 2020.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Filosofia do Chão: experiências e criações de professoras no educar em direitos humanos**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico – metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

STEFANINI, Marília Rulli. **Por uma educação não europeizada dos Direitos Humanos em relação aos povos indígenas brasileiros**. Marília Rulli Stefanini. – São Paulo: Editora Dialética. 100 p. 2023.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura**/Vitor W. Turner; tradução de Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbusch. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo**. Mana. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002a.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Partículas Particulares**. Youtube, 16 de agosto de 2023. 45min. 46s. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI> Acesso: 27 de março de 2024.

WAGLEY, Curt.; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara**. Uma cultura em transição. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

WERÁ, Kaká. Kaká Werá. Coordenação de Sergio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá). Entrevista: Sônia Guajajara.

ZANNONI, C. **Conflito e Coesão: o dinamismo Tenetehara**. Brasília: CIMI, 1999.

ZANNONI, Claudio; BARROS, Maria Mirtes dos Santos. **A voz dos espíritos: uma abordagem sobre o maracá em sociedades indígenas do maranhão**. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 19, n. 2, p. 27-32, maio 2012.

Parecer de Mérito Científico

A pedido do CNPq, este é um parecer de mérito científico do projeto de pesquisa de mestrado de Zenilde Rodrigues Costa, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí UFPI, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Borges da Silva. O projeto intitula-se TENTEHAR: SABERES EXPERIENCIAIS DE DOCENTES INDÍGENAS SOBRE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS, e tem como local de pesquisa a Escola Indígena Wazayw'yzara, terra indígena da Etnia Guajajara, na Aldeia Santa Maria, localizada na região Canabrava, município de Jenipapo dos Vieiras, Estado do Maranhão. Este parecer se concentra na concessão, ou não, de autorização do ingresso da pesquisadora no território indígena indicado, para fins de coleta de dados de pesquisa. Para tanto, são analisados o conjunto de documentos e procedimentos legais, bem como o mérito científico do projeto e sua qualidade.

Do ponto de vista dos trâmites legais, a documentação apresentada nos permite saber que todos os encaminhamentos foram feitos de modo adequado. O projeto está apto à execução do ponto de vista ético, conforme o parecer do CEP UFPI nº 6.046.100, datado de 8 de maio de 2023. A leitura do parecer deixa claro que todos os cuidados éticos foram previstos e resolvidos a contento. O exame do projeto de pesquisa, bem como o exame de currículo, tanto da pesquisadora quanto de sua orientadora, permite afirmar que a pesquisadora tem ótimo conhecimento e rede de relações no território indicado. Desta forma, já foi possível definir com ótimo grau de certeza os oito participantes a serem entrevistados, a saber, um cacique, um gestor e seis docentes originários, todos e todas vinculados à respectiva Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena Wazayw'yzara. O cronograma de trabalho, bem como as cartas de apresentação da instituição de pesquisa e da orientadora revelam igualmente ótimo conhecimento da tarefa a ser realizada no território de pesquisa, bem como garantias efetivas de sua boa condução.

Trato agora do exame do mérito científico do projeto. A educação em e para os direitos humanos vem se desenvolvendo no Brasil, amparada em legislação e decisões legais, com previsão e produção de materiais já definidos tanto no âmbito federal, quanto no âmbito dos estados e de grande número de municípios. A educação indígena é assegurada em suas bases legais a partir do texto da Constituição Federal do Brasil de 1988, sendo obrigatória, e garantindo aos povos indígenas o respeito e valorização dos seus elementos culturais, artísticos, nacionais e regionais, bem como de sua língua materna. O projeto de pesquisa realiza articulação entre esses dois campos. Inova ao propor que as definições em torno do conceito de direitos humanos, bem como as estratégias da educação em e para os direitos humanos, devem ser pensadas levando em conta a epistemologia dos povos originários, bem como seus modos de educar. Em outras palavras, o projeto de pesquisa traz uma importante questão de reflexão, a saber, que a definição de humano, que integra os conceitos tanto de direitos humanos quanto de educação em e para os direitos humanos, precisa levar em conta os elementos da cultura dos povos originários. Ao avançar esta proposição, o projeto traz pelo menos duas importantes contribuições. A primeira delas é contribuir para o conhecimento dos traços de colonialidade que estão presentes na ideia de humano, e de direitos humanos, construída pelo ocidente, a partir do Iluminismo. A segunda contribuição é que, no contexto atual, de crise climática e de busca por modos de vida na Terra que levem em conta o diferencial da sustentabilidade, está na cultura dos povos originários uma das possibilidades de definir o humano não mais como rei da criação, com direito a tudo explorar a seu serviço, mas uma definição de humano que se ocupe em viver em harmonia com as demais espécies, e não se sinta superior a elas.

Ressalto com isso a questão de tese, assim formulada pela autora: “O que se aprende com os saberes experienciais de docentes indígenas / originários, tendo-os como dispositivos para pensar/construir uma educação em direitos humanos a partir da cultura indígena?”. É amplamente desejável, tanto do ponto de vista científico acadêmico, quando do ponto de vista político e de vida na Terra, que

empreendimentos de pesquisa com propósitos tais como o indicado no presente projeto, sejam levados à cabo.

Desta forma, meu parecer é pela concessão de autorização de ingresso da pesquisadora Zenailde Rodrigues Costa na Reserva Indígena Cana Brava, localizada no município de Jenipapo dos Vieiras, Maranhão, com vistas à realização da pesquisa, e desde já lhe antecipo meus votos de sucesso na pesquisa, na escrita da dissertação e na posterior divulgação de seus resultados em eventos e periódicos científicos, bem como em outras mídias de difusão do conhecimento.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq Diretoria de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas e Sociais - DEHS Coordenação Geral do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CGCHS Coordenação dos Programas de Pesquisas em Educação, Popularização e Divulgação Científica - COEDC SAUS Quadra 1 BL H, 10º Andar. Edifício Telemundi II – Brasília – DF 70297-400 Telefone: (61) 32114078.