

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25859>

Prática de pesquisa, epistemologia contracolonial e a produção de saberes indígenas sobre educar em direitos humanos

Research practice, counter-colonial epistemology and the production of indigenous knowledge on Human Rights Education

Práctica de investigación, epistemología decolonial y la producción de saberes indígenas sobre la educación en derechos humanos

Maria do Socorro Borges da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1502-1341>

Zenilde Rodrigues Costa

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7618-9565>

Resumo: Este artigo visa analisar a prática de pesquisa na pós-graduação, abordando a perspectiva epistemológica contracolonial e a produção de saberes de docentes indígenas sobre o educar em direitos humanos, por meio de narrativas de experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, seja nos estudos epistemológicos, ou na pesquisa no território do povo Guajajara, Maranhão. Destaca-se o viés metodológico com o uso da Cartografia, bem como dos círculos culturais de produção de dados de docentes indígenas, usando o canto, o maracá, a pintura, o arco e flecha, e o conto indígena como dispositivos do povo Guajajara para pensar outros modos de educar em direitos humanos. Como um rizoma, esses saberes dialogam com autores indígenas, dentre outros da Educação em Direitos Humanos. O processo revela que o próprio modo de pesquisar apresenta pistas de Educação em Direitos Humanos, pensada a partir da cultura indígena sob viés descolonizador e contracolonial, afirmando a potência da circularidade dos saberes e poderes dos povos originários, a dimensão comunitária e coletiva de construção dos saberes, em que o percurso da pesquisa ocorre numa perspectiva nômade, inter, pluri e transversal.

Palavras-chave: prática de pesquisa; epistemologia; saberes indígenas; Educação em Direitos humanos.

Abstract: This article aims to analyze research practices in graduate studies, focusing on a counter-colonial epistemological perspective and the production of knowledge by Indigenous educators on Human Rights Education. Through narratives of experiences within the Graduate Program in Education (PPGE), at the Federal University of Piauí (UFPI), both in epistemological studies and in research conducted in the territory of the Guajajara people in Maranhão. We highlight as methodological approaches the Cartography use and the cultural circles for data production by indigenous teachers, which incorporate Guajajara cultural elements such as singing, maraca (rattle), body painting, the bow and arrow, and the Indigenous storytelling as epistemic tools for reimagining Human Rights Education. Like a rhizome, this knowledge engages in dialogue with Indigenous authors among others who contribute to discussions on Human Rights Education. The research process itself reveals traces of Human Rights Education, shaped by an Indigenous perspective that is decolonizing and counter-colonial. It affirms the strength of knowledge and power circularity among Indigenous peoples, the

communal and collective dimensions of knowledge construction, and a nomadic, inter-, pluri-, and transversal perspective in research pathways.

Keywords: research practice; epistemology; Indigenous knowledge; Human Rights Education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la práctica de investigación en posgrado, abordando la perspectiva epistemológica decolonial y la producción de saberes de docentes indígenas sobre la educación en derechos humanos. A través de narrativas de experiencias vividas en el Programa de Posgrado en Educación – PPGEd, de la Universidad Federal de Piauí – UFPI, tanto en los estudios epistemológicos como en la investigación en el territorio del pueblo Guajajara, Maranhão. Se destaca el sesgo metodológico con el uso de la Cartografía y los círculos culturales de producción de datos de docentes indígenas, utilizando el canto, el maracá, la pintura, el arco y flecha, y el cuento indígena como dispositivos del pueblo Guajajara para pensar otras formas de educar en derechos humanos. Como un rizoma, estos saberes dialogan con autores indígenas, entre otros que dialogan con la educación en derechos humanos. El proceso revela que el propio modo de investigar presenta pistas de educación en derechos humanos, pensada a partir de la cultura indígena con un sesgo descolonizador y decolonial, afirmando la potencia de la circularidad de los saberes y poderes de los pueblos originarios, la dimensión comunitaria y colectiva de la construcción de los saberes, donde el recorrido de la investigación ocurre desde una perspectiva nómada, Inter, pluri y transversal.

Palabras clave: práctica de investigación; epistemología; saberes indígenas; educación en derechos humanos.

1 Introdução

Este artigo faz uma breve análise da prática de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), mais especificamente da linha 3, que trata da “Educação, Diversidades, Diferenças e Inclusão”, priorizando no processo cartográfico, a pesquisa desenvolvida com povos indígenas, numa perspectiva epistemológica contracolonial, fazendo deslocamentos teóricos e metodológicos na produção de conhecimento com docentes indígenas na busca de pistas que possibilitem a construção da cultura de direitos humanos. Assim, objetivamos analisar a prática de pesquisa na pós-graduação, abordando a perspectiva epistemológica contracolonial e a produção de saberes de docentes indígenas sobre o educar em direitos humanos.

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 e Albert (2015), dentre outros teóricos indígenas que possibilitam encontros com o campo da Educação em Direitos Humanos. Neste alinhamento, fazemos uso da Cartografia inspirada nos estudos de Deleuze e Guatarri (1995, 2010) e Kastrup e Passos (2014), com realização do mapeamento das experiências de docentes indígenas da Terra Indígena Cana Brava, no estado do Maranhão, etnia Guajajara.

Este artigo, além do resumo e da introdução, traz em sua arquitetura uma narrativa de experiências vivenciadas numa prática descolonizadora de ensino na

Pós-Graduação. Reverberam, assim, na matriz curricular, os estudos de epistemologias contracoloniais, que atravessam a metodologia de ensino e inspiram novas produções científicas, abrindo espaço para o diálogo com as principais categorias de análise. Em seguida, a Cartografia se anuncia como abordagem metodológica, permitindo que a pesquisa caminhe junto à comunidade e na produção dos saberes indígenas. O tópico seguinte, é dedicado às vozes de docentes indígenas, que, ao educar em direitos humanos, recriam sentidos, valorizando suas narrativas, criações de dados, descrevendo os procedimentos metodológicos. Na confluência desses movimentos, o texto encontra repouso em suas considerações finais, como quem retorna ao rio após percorrer suas margens.

2 Descolonizando práticas de pesquisa na Pós-Graduação

No Brasil, os processos de elaboração e de implementação das diretrizes e orientações oficiais dos Cursos de Pós-Graduação no tocante às perspectivas e estudos epistemológicos tem se constituído como campo de batalha dos movimentos sociais étnico-raciais e dos grupos de intelectuais e acadêmicos que lutam pela inclusão dessa temática na educação superior e na Pós-Graduação, o que vem alterando, ainda de forma embrionária, o modo de atuação da ciência em relação aos povos tradicionais, rompendo o viés eurocêntrico e excludente de paradigma científico, responsável pela prática do epistemicídio (Carneiro, 2023) que tornou saberes tradicionais indígenas e afrodescendentes como inferiores, dizimando-os do campo da ciência. Assim, Carneiro (2023, p. 109) nos diz que “[...] a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial”.

Essas tentativas de descolonização da ciência na Pós-Graduação têm ocorrido por meio de práticas insurgentes de pesquisa que passam pela a inclusão de autores (as) brasileiros (as) e de culturas subalternizadas pelo paradigma dominante e que discorrem sobre estudos epistemológicos que desafiam uma análise contracolonial das questões culturais, sociais e étnicas, fazendo uma interseccionalidade das relações de classe, raça, gênero e de outros demarcadores fundamentais na defesa dos direitos humanos e de uma Educação em Direitos Humanos.

É salutar trazer à memória conquistas recentes, como a Lei 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas no ensino superior, embora ela ainda seja um paliativo em

termos equitativos e igualitários das condições de acesso e permanência dos povos indígenas e quilombolas, mesmo após a reformulação de 2023, que alterou as políticas afirmativas na pós-graduação para pretos, pardos, indígenas e quilombolas (Lei 14.723/2023). Entretanto, o pretendido neste artigo não é tratarmos das políticas afirmativas, mas fazermos a narrativa de experiências na pós-graduação que apresentam alguma rachadura epistêmica em favor dos estudos dos povos tradicionais.

É mister refletir que a proposta neste estudo de ultrapassar barreiras epistêmicas parece paradoxal, ao tempo que propõe juntar dois campos historicamente distintos e contraditórios: saberes indígenas e Educação em Direitos Humanos. Surge, então, a necessidade de afirmar a diferença entre direitos humanos como campo hermenêutico, polifônico e historicamente construído a partir da abordagem eurocêntrica e a serviço do projeto dominante de colonialidade, que segregou e criou formas abissais de pensamento (Santos; Meneses, 2010), de modo que se constituiu uma consolidada estrutura de violência e violação dos próprios direitos humanos, ao entendendê-los universais em seus princípios, sem a inclusão e percepções de mundo e cosmovisões para além da fronteira epistêmica eurocêntrica e dominante.

Com base nos estudos de Panikkar (2004), é possível contestar a perspectiva universalista de direitos humanos, tendo como uma das razões a própria ideia de que nenhum conceito é universal, sendo válido onde é concebido. A crítica de Panikkar (2004) clama por uma postura intercultural de direitos humanos e nos instiga sobre:

Um problema básico da Educação em Direitos Humanos, pois a ideia que carrega a cultura de Direitos Humanos não pode se embriagar da ideia de universalização de valores únicos, como ocorreu com a perspectiva eurocêntrica e cartesiana (Silva, 2022, p. 109).

É justamente querendo escapar dessa armadilha epistêmica que propomos pensar Educação em Direitos Humanos a partir das narrativas de docentes indígenas, numa correnteza contracolonial, pela condição de ser pensada, mediante ao lugar da cultura indígena, o outro lado da margem cultural que foi excluída do fazer científico. Assim, a perspectiva contracolonial está no movimento de pesquisa assumido: o de indagar, e pensar pelo olhar indígena o que é educar em direitos humanos. Partimos da percepção que o lugar indígena é contra-hegemônico ao modelo de capitalismo,

ao projeto de colonialidade, pois, como diz Clastres (1978), a cultura indígena é uma sociedade contra o Estado, uma “sociedade sem Estado são sociedades contra o Estado” (Clastres, 1978, p. 167).

É necessário afirmar, ainda, que a categoria Educação em Direitos Humanos, à qual nos propomos em nossas experiências de pesquisa, não se confunda com Direitos Humanos, sendo, portanto, uma esfera que escapa ao domínio da representação e da história que carrega no terreno da colonialidade. Antes, a Educação em Direitos Humanos necessita ser entendida como movimento construído na luta dos movimentos sociais, na trajetória de pesquisadores, educadores, militantes que entenderam que a Lei não é suficiente para construir uma cultura de Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos, é portanto, o território da criação dessa nova cultura, ainda em processo de construção. E é nesse interstício que acontece a possibilidade de pensar essa educação sob a ótica dos saberes indígenas.

Pensar essa Educação em Direitos Humanos à luz de povos tradicionais, principalmente em nossa cultura, cuja constituição ancestral passa pelo reconhecimento de pertencimento ao lugar da cultura indígena e africana, é percebê-la como uma educação que opera pelos diversos, no reconhecimento das diferenças como potências da própria criação humana e da educação. Aqui, criamos uma confluência epistêmica entre esses povos originários na perspectiva contracolonial de Nego Bispo (Santos, 2023, p. 16) para quem “[...] os diversos não se trata de desenvolver, mas de envolver”, ou seja, enquanto a ideia de desenvolvimento se pautou na narrativa colonizadora para destruir culturas inteiras, em nome da ordem e do progresso, e da qual a ciência sempre se alimentou epistemologicamente como justificativa, a saída contracolonial está numa postura de envolvimento com a Terra, enquanto ser cosmológico de direito, convocando-nos para pensar uma educação com o coração no ritmo da Terra (Krenak, 2022, p. 118). Na experiência de pesquisa com a comunidade indígena Guajajara, foi possível constatar exatamente isto:

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 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 (Costa; Silva, 2023, p. 739).

Ao traduzir essa pulsão nas palavras acima, trazemos a cultura indígena para criar pistas de Educação em Direitos Humanos, como um plano de confluências que deságua no fundamento dessas duas categorias: a vida. Ademais, entendemos que esses dois lugares de fala (cultura indígena e Educação em Direitos Humanos) não fizeram encontros epistêmicos por serem pensados sempre separadamente pela natureza fria, dualista, linear, e positivista da ciência, como se as diferenças não pudessem ser quebradas.

Sugestiona-nos, nesse sentido, pensar um entrelugar (Bhabha, 2003), qual seja um terreno compartilhado e comunitário como possibilidades de fazer a confluência dos rios da Educação em Direitos Humanos com a cultura indígena e seus saberes, de maneira que haja uma transversalidade cultural, interseccional e pluriversal, o que também nos remete ao pensamento de Vaz e Ramos (2021, p. 300) quando nos diz:

A noção de que o eu e o nós são elementos indissociáveis, interdependentes e integrantes de uma totalidade – que está em cada um/a e também no coletivo, num fluxo contínuo de retroalimentação – não deve resultar na supressão da pluriversalidade. É justamente esse encontro de particularidades e identidades, como a afluência das águas dos rios, que permite a completude e força da correnteza, ou, dito de outro modo, a riqueza da humanidade.

Como performance docente e de pesquisa na pós-graduação, ocupamos-nos também em criar brechas, pequenos furos sistêmicos ao incluir, nas matrizes curriculares optativas, discussões que pudessem nos proporcionar novos estudos numa abordagem contracolonial e decolonial. Criamos os Tópicos Especiais em *Educação III: Educação em Direitos Humanos e Diversidades Étnico-Raciais* (2023.1); Tópicos Especiais em *Educação II: Educação em Direitos Humanos, Políticas Afirmativas e Diversidades Étnico-Raciais* (2023.2); Tópicos Especiais em *Educação I: Educação em Direitos Humanos, Diversidades e Políticas de Inclusão* (2024.1). Mais recentemente, oferecemos *Tópicos Especiais II: “Educação em Direitos Humanos, Diversidades Étnico-Raciais e de Gênero”* (2025.1) no Curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI).

Nesses estudos, fizemos um reconhecimento histórico ao priorizar literaturas e autores indígenas, negros, mulheres que apresentam viés descolonizador. Inovações também foram feitas na metodologia das aulas, sob a titulação “Aulas Cartográficas”, instituindo oficinas de experiências e criações com uma pedagogia

nômade, seguindo o fluxo do rio, sob o ponto de partida a leitura do livro “Futuro Ancestral” do indígena Ailton Krenak (2022), como pode testemunhar a narrativa do diário de itinerância da mestrandia Maria Naira abaixo, mas que em seu relato descreve também a experiência da leitura do Nego Bispo, autor que trabalha a abordagem contracolonial nas comunidades quilombolas:

O ENCONTRO DAS CONFLUÊNCIAS

Numa tarde ensolarada de terça-feira, saímos da UFPI em direção dos rios Parnaíba e Poty, bem no ponto em que os dois rios se encontram e confluem. Nessa viagem cartográfica, estávamos nós: eu, Maria Naira; a professora dra. Maria do Socorro; Flávia; Samuel; Zenilde e o livro “Futuro Ancestral” de Ailton Krenak. Foi a partir do compartilhamento da leitura do livro de Krenak (2022), que a palavra “confluência”, tornou-se palavra-chave do nosso grupo de estudos. Foi uma tarde muito produtiva, todos nós fizemos a leitura do livro e apresentamos as nossas reflexões. De todas as nossas percepções, a palavra que ecoou foi justamente essa. Essa palavra é muito forte e cabe em diferentes contextos, além do mais, ela ganha destaque a partir de uma palestra do pensador marginal, o Nego Bispo, um quilombola piauiense, que numa de suas palestras, para fugir dos vocabulários convergência ou divergência, ele prefere confluências, onde mundos distintos se tocam [...] Ali diante de nós estavam os dois rios, ambos nasceram em lugares diferentes, cada qual com suas águas de tonalidades distintas, mas sem partir para o conflito, tocam-se e confluem. Essa palavra tem tudo a ver com a cartografia, que busca fazer conexões. Ali, conectavam-se e confluíam também as nossas realidades de mestrands pesquisadores de sujeitos tão diversos: indígena, negros, jovens e mulheres (Maria Naira, 09/05/2023).

Outros autores como Acosta (2016), Lélia Gonzales (2020), Kambeba (2020), Munduruku (2017), Baniwa (2022), Kopenawa e Albert (2015), Bell Hooks (2022) foram frequentes em nossas aulas, posto o objetivo de nossas práticas expressarem outros modos de educar se assemelhando ao educar dos povos tradicionais, observando as possíveis confluências entre os modos de educar dos povos indígenas, com seus saberes e experiências e da Educação em Direitos Humanos. Com as aulas cartográficas, realizamos encontros e discussões de autores contracoloniais que nos mostram que a trajetória acadêmica e de pesquisa está diretamente conectada à vida cotidiana, à natureza, sendo o próprio itinerário da pesquisa uma geofilosofia, onde pesquisador e território da pesquisa são do mesmo campo de imanência, fluições da intensidade da terra (Deleuze; Guattari, 2010).

Assim, embora sendo uma abordagem metodológica que surge com autores europeus, a Cartografia expressa uma anarquia aos paradigmas dominantes eurocêntricos, num viés de uma literatura menor (Deleuze; Guattari, 2017), marginal e politicamente representativa das culturas que foram historicamente subalternizadas

e excluídas pelo poder da ciência e da educação. É nesse sentido que insistimos em introduzir os estudos da literatura de Ailton Krenak e Nego Bispo na pós-graduação, uma literatura da margem, menor, que até pouco tempo seria inadmissível concebê-lo como um autor a ser estudado. Enveredar por este caminho significa um movimento de resistência e contracolonialidade ao epistemicídio naturalizado pela epistemologia colonialista.

Como na educação das comunidades indígenas, sentamos-nos em roda à beira do rio. São nessas rodas de conversas que os saberes circulam. Aprendemos com a experiência, tendo em vista que entre os indígenas, enquanto uns entram no rio para pescarem, outros ficam às margens extraindo daquele processo ensinamentos para a vida. É comum nessas rodas de conversas compartilharem saberes ancestrais, a forma como se ajudam no coletivo a puxarem uma rede de pesca, a tratarem os peixes e assá-los. Sentados no chão, comem e mostram que há tudo em comum. A prática que tivemos à beira do rio com as aulas cartográficas nos fez perceber que o mais importante é pensar no coletivo. “Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo” (Ailton Krenak, 2022, p. 117).

Descolonizar os saberes e as práticas de pesquisa na pós-graduação significa, em primeira instância, descolonizar a formação e atuação do professor universitário e do pesquisador. Desse modo, nossas pesquisas são atravessadas por cosmovisões que abraçam as culturas de povos tradicionais e que estão na nossa ancestralidade. Vejamos, neste diário de itinerância do pesquisador Samuel Carvalho, sua percepção da prática de pesquisa sendo enriquecida pelos os estudos com base nas epistemologias indígena e africana:

[...] a gente se vê como um rio que se permite abrir caminhos estreitos e largos de debates, em águas turvas e cristalinas de assimilações, de pura calma e turbulência quando necessário, chocando às pedras e rochedos de inquietude. Tudo isso para desaguar e cair em cachoeira de reflexões. A esse rio atribuo a minha pesquisa científica, ao seu curso traduzo não só os resultados do meu objeto pesquisado, mas vejo-o como a trama do meu processo de investigação, no qual haverá momentos de clareza, descaminhos e rupturas no meu pensar, no meu agir, na opinião, na minha subjetividade, na minha narrativa e crescimento pessoal. Krenak nos convida a discutir sobre ancestralidade, uma dádiva para os indígenas e uma palavra tão comum no nosso vocabulário para se referir ao que é do passado. E se o ancestral não for apenas o passado? Somos sacudidos por Krenak a compreendermos que o ancestral é também o presente, assim como também é o futuro (Samuel-Carvalho, 09.04.2023).

Os saberes experienciais de indígenas, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para a prática de pesquisa que vise transformações sociais. Também assume um papel crucial em práticas educativas ousadas que ainda estão em construção, como é o caso da Educação em Direitos Humanos. Se considerarmos a perspectiva de Candau e Sacavino (2003), tanto a ciência quanto a Educação em Direitos Humanos compartilham um eixo articulador: a própria vida. Tal compreensão conversa com os saberes ancestrais das mulheres indígenas da floresta, trazidos pela palavra poética de Kambeba (2020, p. 116), ao questionar o lugar dos povos indígenas na universidade:

A visão de mundo que na aldeia aprendi é que trago na alma. É identidade. Um tempo profundo, um rio fecundo, um conto forte. Resistência que quero mostrar nas penas, pulseiras, cocar. E a cidade cobra sem piedade, mas como fazer se a universidade não me permite ser? Pataxô, Mura, Kambeba, Guarani. É preciso desconstruir e permitir uma interculturalidade, um respeito à diversidade nessa casa do saber. Porque na minha universidade-aldeia, onde o rio corre à vontade, o pesquisador não vai sofrer [...].

É relevante para o nosso entendimento destacar que 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, nos últimos anos estes povos vêm conquistando espaço neste cenário, mesmo que de forma tímida. Assim, desafia-nos nesta produção, apresentar, brevemente, a singularidade cultural que carregam os indígenas da etnia Guajajara, povo de cultura tradicional que trouxemos como dispositivo para pensar a Educação em Direitos Humanos neste artigo, fruto de experiência de pesquisa no Mestrado em Educação. Dado caráter limitado de páginas que requer um artigo, limitamo-nos a trazer uma experiência de pesquisa com indígenas no Maranhão, embora haja trabalho cartográfico também com povos tradicionais de comunidades quilombolas no Piauí, mapeando as mulheres griôs em suas oralidades matriarcais na construção dos fazeres, saberes e afetos, conforme Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa, Nº 7.759.295.

Antes que adentre ao território da pesquisa indígena especificamente, cabe reiterar que nossa atuação na linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI tem sido marcada pela realização de estudos, pesquisas e práticas que confluem para a perspectiva contracolonial. Enquanto política institucional, temos participado de projetos de pesquisas sobre a Avaliação das Políticas Afirmativas na Pós-Graduação nas Universidades Públicas do Piauí, mapeando a realidade da

inclusão de cotistas no Mestrado e Doutorado dessas instituições, objetivando melhorar o atendimento dessa diversidade étnica racial na pós-graduação.

Outras práticas recorrentes podem ser citadas, como da priorização de produção em periódicos científicos validados pela Capes, livros, e o trabalho com essa temática em projetos de extensão, a exemplo da Coordenação de Projeto em parceria com o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (REBEDH), com apoio da Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação (FADEX) e das secretarias de estado e município da educação básica, com a realização do “Curso de Formação em Educação em Direitos Humanos: uma transversalidade cultural da educação básica do Piauí”, cadastro CP07/2024-CCE-188-NVPJ/PG, do qual resultou o livro “Educação em Direitos Humanos: uma transversalidade cultural na educação básica do Piauí”, publicado em 2025. Nas vivências formativas, na metodologia e nas produções, a perspectiva contracolonial foi ressaltada sendo apenas essa prática matéria suficiente para um artigo específico.

Situando o nosso campo de análise da pesquisa cartográfica com o povo indígena e a produção de saberes para pensar a Educação em Direitos Humanos, é crucial trazer alguns dados sobre a população indígena no território brasileiro, adentrando ao território Guajajara. De acordo com o último censo IBGE em 2022, o número de indígenas em território nacional brasileiro corresponde a 1.693.535 pessoas. 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. A Terra Indígena Cana

Brava/Guajajara, onde a pesquisa aconteceu, é a mais populosa do estado e a 8ª do Brasil, abrangendo as cidades de Jenipapo dos Vieiras, Grajaú, Barra do Corda e Amarante. Em termos de ganhos legais, no início da década de 1990, foi realizada a demarcação de suas terras e homologadas, com cerca de 137 mil hectares, segundo as lideranças indígenas desta região, que afirmam haver entre 80 e 100 aldeias, sendo a maioria situada às margens da Rodovia Federal - BR 226.

Umas das vitórias alcançadas pelos 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, 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 o tal reconhecimento foi a constituição de 1988 (Brasil, 1988, cap. VIII, art. 231), 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.

Numa perspectiva da educação em direitos humanos, Candau (2012) nos afirma que a luta pelos direitos humanos tem estado protagonizada pela busca da afirmação da igualdade entre todos os seres humanos, nos instigando a necessidade de reiterar a questão indígena como um campo essencial dessa educação. 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.

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. 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”.

3 A Cartografia como prática de pesquisa na perspectiva contracolonial

O método para alcançar tais objetivos da pesquisa teve seu alicerce na abordagem qualitativa da Cartografia que surge da filosofia de Deleuze (1995; 2010) e sob as adaptações dessa abordagem no Brasil, especialmente por Kastrup e Passos (2014), possibilitando-nos fazer deslocamentos e alinhamento às experiências de docentes originários em território indígena. A Cartografia apresenta-se como um fluxo de intensidades que confluem, divergem, bifurcam, criam curvas e transversalizam o pensamento como mapas traçados, num movimento contínuo e rizomático (Costa; Silva, 2024).

Na leitura de Deleuze (1995, p. 43), o rizoma “[...] conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, não se deixa reconduzir”, pois segundo este filósofo o rizoma “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças”. Assim é uma pesquisa cartográfica: ela não tem começo e nem fim, mas sempre um meio pelo qual, como um rizoma, cresce e transborda constituindo-se em multiplicidades lineares. A Cartografia no processo de pesquisa constrói dimensões, mas também linhas de fugas, desterritorializações e descolonização.

Acerca da perspectiva contracolonial na pesquisa, a abordagem metodológica da Cartografia dialoga sem esforços com a visão contracolonial de Nego Bispo (Santos, 2023) e redefine o enfrentamento ao colonialismo não como uma simples resistência, mas como contracolonialismo em que ele traz uma explicação dessa categoria a partir da cultura indígena:

Os indígenas viviam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Viviam integrados cosmologicamente, não viviam humanisticamente. Chegaram então os portugueses com as suas humanidades, e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolonialismo. O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo (Santos, 2023, p. 36).

O colonialismo busca dominar, adestrar e impor, de todas as formas possíveis, é o projeto de transformar tudo em objeto manipulável, comercializando, inclusive as

culturas e os corpos. Por outro lado, no contracolonialismo, segundo esse autor, é simples e cotidiano: é não aceitar ser colonizado, é uma forma de defesa. É a luta pela defesa ativa dos modos de vida tradicionais e comunitários. Quando Nego Bispo propõe esse giro epistemológico e político de que os indígenas viviam integrados ao cosmos e não a partir de uma noção de humanidade centrada no sujeito, mostra que os povos originários não se viam como superiores ou apartados da natureza, mas como parte de uma conexão, de uma rede de relações entre humano, não humanos e entidades espirituais. Como disse Ailton Krenak, “[...] nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir” (Krenak, 2022, p. 14).

Para Krenak (2022), as entidades da natureza são como sujeitos vivos, com os quais se estabelece uma relação afetiva, espiritual e existencial. O corpo não é prisão, mas canal, como rio para se transbordar em outras formas de ser. Sair do corpo é também sair do ego humano, deixar de ser um “mero humano”, para ser rio, ser floresta, ser montanha. Não se trata de viver com a natureza, mas de ser natureza. Essa visão diverge da concepção de humanidade eurocêntrica.

Afirmar que a Cartografia pode ser uma metodologia contracolonial significa percebê-la por um pensamento que, embora tenha sido produzido por europeus, anarquiza a ciência cartesiana positivista europeia. Ela procura articular dimensões de uma cosmovisão holística do saber. O pensamento deleuziano é uma geofilosofia, ou seja, um pensar no ritmo da terra que faz uma conexão com a linguagem do Krenak, podendo também articular-se ao pensamento indígena latino sobre “corozonar”, que é pensar uma ciência a partir do coração, uma ciência dos sentidos. (Santos, 2019).

Uma das confluências da pesquisa Cartográfica e modo de viver indígena é o caráter nômade do cartógrafo, produzindo um efeito de autoconhecimento e transformação de si no pesquisador, entendendo o ato de pesquisar como um caminho, um itinerário que, sob o plano de imanência, a vida, é habitado pelo mundo e pelo território da pesquisa. Como relata a pesquisadora Zenilde Costa, coautora desta produção, no seu processo de descolonização durante a pesquisa de mestrado na comunidade Guajajara e de estudos com epistemologias contracoloniais:

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. Sob o viés eurocêntrico que me foi ensinado, parecia que nós éramos os únicos a produzir saberes. Eles estariam mais para o 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, pertencimento, pois “[...] 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” (Hooks, 2022, p. 60). Dediquei aproximadamente sete 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 em mim conexão muito forte com a cultura indígena (Costa; Silva, 2023, p. 738).

Para que entendam o caminho metodológico no processo de pesquisa, principalmente sobre a compreensão de como, na aldeia, a partilha de saberes potencializa o educar em direitos humanos, descrevemos aqui como foi a prática de pesquisa. Trabalhamos os Círculos Culturais, dos quais vêm também as contribuições de Paulo Freire (1987), justamente porque é uma abordagem em que a produção dos dados ocorrem de forma coletiva, diante dos problemas do chão da vida, com dimensões interventivas de engajamento e pertencimento cultural, haja vista que a Cartografia busca intervir sobre a realidade. “É transformá-la para conhecê-la” (Kastrup, 2014, p. 16), dando voz à variedade de instrumentos de pesquisa e de recursos próprios da cultura indígena. Como já anunciado pelas autoras:

[...] o próprio jeito de pesquisar como um processo de descolonização fundamental nessa abordagem metodológica de abordagem qualitativa cartográfica. Com o pesquisar nômade, caminhamos com a cartografia com a qual tivemos a experiência de nos deixar tocar, atravessar e afetar pelos problemas do lugar da cultura indígena, sendo produzida a transformação de si e de mundo em pequenas partículas, dada a natureza coletiva da produção, a partir de ensaios microfísicos e insurgentes de outros modos de viver e educar em direitos humanos, o que expressa o caráter formativo do método numa perspectiva descolonizadora. 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 (Costa; Silva, 2024, p. 13-14).

Dessa forma, no processo de produção dos dados da pesquisa sobre os saberes indígenas no educar em direitos humanos, pedimos aos docentes indígenas que formassem duplas às quais eles mesmos deram nomes na língua originária 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 (Jabutí), 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. Após cada círculo trabalhar na produção de um dispositivo artístico-cultural que expressasse o sentido do educar em direitos humanos a partir dos saberes docentes indígenas, responderam à questão norteadora da pesquisa tanto no diário como através da gravação de vídeo e áudio que foram usados para posterior transcrição.

4 Saberes de docentes indígenas e o educar em direitos humanos

Nesta seção serão apresentados alguns resultados da pesquisa com docentes indígenas Guajajara, mostrando os caminhos percorridos. Reiteramos que a escolha da abordagem qualitativa cartográfica foi considerada a mais adequada para captar as narrativas e experiências coletivas de docentes indígenas e nos possibilitar uma descolonialidade, de modo que ficasse claro o caráter aprendiz do pesquisador com a cultura e a educação indígena. Participaram desta pesquisa oito professores indígenas, com os quais realizamos os “Círculos Culturais” cuja base de inspiração deriva da teoria freiriana (1987) para produzir dados, quando ele objetiva o círculo de cultura, que, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências.

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, fazendo artesanato com sementes e fibras das matas, numa relação de interdependência entre ser humano e a natureza. 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”.

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). 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 arranha, desorganiza o nosso mundo.” (Krenak, 2020a, p. 114). Os Guajajara 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, precisa ser sentida para ser realizada no decorrer da vida de cada criança, jovem ou adulto.

Os povos indígenas ensinam muito para a nossa sociedade colonizadora e colonizada 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 e valores é permitir que o território do saber desapareça; permitir essa violação é aceitar a extinção da cultura indígena.

Entramos na comunidade indígena precedidas de um processo de negociação ética e dialógica com os participantes da pesquisa, assim como com a autorização dos órgãos responsáveis pela pesquisa em terras indígenas: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Com a autorização em mãos de ambos os órgãos, bem como, com a autorização do Conselho de Ética na Pesquisa (CEP), conforme Parecer de

número nº 6.046.100, entramos à comunidade indígena no dia que marcamos previamente para o desenvolvimento da pesquisa. Durante o encontro, iniciou-se a leitura e a explicação coletiva do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), tendo comum acordo com todos os participantes, respeitando o ritmo e a compreensão de todos, cada participante assinou individualmente o termo, após assegurar-se da total compreensão dos seus direitos, garantias e do papel da pesquisa em suas vidas e na comunidade.

Ressalta-se que a opção pelo Círculo Cultural como técnica de pesquisa é também um modo de expressar o princípio democrático e de garantia dos direitos humanos na pesquisa, algo que também está no modo de vida indígena, mostrando uma dinâmica indivisível entre o modo de pesquisar, a cultura do lugar e o tipo de educação que se almeja alcançar. De fato, o modo indígena em círculo e na relação com a natureza já é um modo de educar em direitos humanos. Podemos observar na noção de florestania apresentada por Ailton Krenak (2022) em discussões, possibilitando-nos pensar sobre os direitos humanos e o direito à terra.

Em seu livro “Futuro Ancestral” (2022), Ailton Krenak destaca a diferença entre o termo cidadania, “que faz parte do repertório”, digamos, do homem “branco” (Krenak, 2022, p. 75) e florestania, que é um termo que surge em um contexto regional, que nasce através de um seringueiro amazônico e ambientalista brasileiro Chico Mendes, “em um momento muito ativo da luta social dos povos que vivem na floresta” (Krenak, 2022, p. 75). Hoje, esse conceito é retomado e ampliado por pensadores indígenas como Ailton Krenak.

Para ele, florestania é uma forma de existência ligada à terra, à água, aos ciclos da natureza, diferentemente do modelo de cidadania moderna, urbana e colonial. Sendo assim, os direitos humanos e o direito à vida e ao pertencimento se constituem, confluem-se em uma mesma dinâmica, na qual as ideias de cidadania e de florestania andam juntas, mas diferentes no modo de enxergar a vida coletiva, a primeira construída sob a luz eurocêntrica, a segunda, sob os saberes da floresta. Algumas comunidades que habitam o planeta, como os indígenas, os quilombolas e os ribeirinhos, entendem a importância de compartilhar a vida e a terra e “os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meios esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios”

(Krenak, 2020b, p. 21). Precisamos entender que a terra é nossa mãe e enxergá-la como prioridade e não como propriedade.

Essa reflexão é necessária para o nosso entendimento dos indígenas como povos da floresta que nos oferece outras possibilidades para pensarmos noções de cidadania e direitos humanos mediante a vida comunitária, de modo a suscitar a necessidade de aprendermos com seus saberes. Assim, a partir da questão norteadora: “Que saberes docentes dos povos indígenas potencializam o Educar em Direitos Humanos? Pedimos que formassem duplas, para a constituição dos Círculos Culturais como descrito na seção anterior. Após cada círculo trabalhar nos seus dispositivos artístico-culturais, eles responderam à questão norteadora da pesquisa tanto no diário como através da gravação de vídeo e áudio. Para este artigo, selecionamos apenas dois grupos: o Círculo Wyrahu, responsável pelo arco e flecha, e o Círculo Zawixi, responsável pela criação da pintura indígena.

Em relação aos saberes do arco e flecha, 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. O Círculo Wyrahu trabalhou com o dispositivo “arco e a flecha” para pensar 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.

Figura 1 – Criação da flecha



Fonte: Arquivos da autora, 9 ago. 2023.

Figura 2 – Criação do arco



Fonte: Arquivos da autora, 9 ago. 2023.

Na narrativa oral de um docente Guajajara, o trabalho com o arco e a flecha significa:

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 feito de madeira roxa, cordão, e penas. Essa é a flecha, não é feita qualquer madeira, é uma arma indígena, uma cultura nossa, que nossos ancestrais usavam. 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. Quando puxamos, 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 representa junto com o arco, o caçador. Por exemplo, ensinamos 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. 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 o rito de passagem (Junior Guajajara, 2023).

A prática da caça entre os Tentehar acontece durante todo o ano e, segundo Wagley e 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 de 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 motivo daqueles critérios, 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, haja vista que 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.

No círculo cultural denominado Círculo Zawixi, trabalhamos a técnica de produção de dados - o dispositivo “grafismo” ou pintura indígena. Os Saberes do grafismo¹ representam a espiritualidade e a identidade indígena, as quais são formas

¹ 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.

de comunicação entre os povos originários. Para os povos indígenas, existem grafismos 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, de modo a manter viva e atualizada 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 tornar 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 Guajajaras. Outros povos também usam ele em contextos culturais diferentes, como uma forma de expressão e em pinturas de guerra, de acordo com suas tradições específicas (Junior Guajajara, 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 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 as utilizam, 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).

O “Círculo Zawixi²”, no qual trabalhamos como dispositivo “Grafismo indígena” para pensarmos em uma Educação em Direitos Humanos, é uma tentativa de aprender outros modos de educar. Para os povos originários, o grafismo, a pele pintada, além de proporcionar a beleza estética, a pintura empodera a cultura indígena e carrega a missão de ser um meio de continuidade de um legado.

² 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.

Figura 3 – Criação grafismo indígena



Fonte: Arquivos da autora, 9 ago. 2023.

Figura 4 – Grafismo indígena



Fonte: Arquivos da autora, 9 ago. 2023.

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. Na narrativa abaixo, 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 a gente usa nas festas da “menina moça” é exclusivamente dos Guajajara essa pintura que ele fez em mim. É um momento muito sagrado na festa da menina moça, é quando ela se torna mulher. Essa pintura é usada no rosto, pra mostrar pros outros parentes que ela está virando mulher, que a partir daquele momento ela já pode seguir sua vida. Estudar, casar, ou escolher ficar solteira por exemplo (Professora Monalena Guajajara, 2023).

Essa pintura específica, usada pelos Guajararas 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, as quais 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 potência vital da natureza, evocando a presença do jabuti, da cobra, do gafanhoto, da cutia e da onça; outros emergem da fluidez das águas ou da textura

viva das entrecascas das árvores. Nessa composição simbólica, os povos originários reconhecem seus grafismos não apenas como expressão estética, mas como patrimônio coletivo e locus de pertencimento, onde memória, espiritualidade e identidade se entrelaçam.

O grafismo pode ser compreendido como uma segunda pele: tal qual a cobra que se renova ao trocar a sua, o indígena se transforma a cada inscrição. Cada grafismo constitui uma nova camada simbólica, portadora de significados e valores que transcendem o corpo individual. Por isso, não se fixa de modo definitivo na pele, pois sua mutabilidade acompanha a mensagem que se deseja transmitir. Cada traço carrega um sentido singular, apontando direções e caminhos. São marcas que inscrevem o espaço-tempo dos povos indígenas, narrativas vivas que, ao serem desenhadas no corpo, abrem lugar para que a própria história fale.

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 Tentehar 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 Tentehar cultuam o corpo como expressão de vida: nesses rituais de puberdade, o corpo é ainda mais cultuado. A festa da menina moça, é acima de tudo, um ritual sagrado.

Historicamente, na tradição judaico-cristã, quando uma mulher sangra, é símbolo de impureza. Na cultura dos Guajajara, esse ritual de passagem provoca uma

potencialidade em tornar-se 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 indígena assume grandes dimensões. Assim, os ritos de passagem não são puramente momentos celebrativos de uma mudança de idade ou de status, mas 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 Guajajara, mostram-nos seus modos de ser, viver e existir. Essa narrativa nos coloca diante de valores paradigmáticos para os Tentehar, 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.

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.

5 Considerações finais

As experiências de estudos e pesquisa com a perspectiva contracolonial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) nos proporcionaram a oportunidade de nos descolonizarmos e entendermos que precisamos aprender com a cultura indígena sobre os modos de viver e educar. Esse processo de descolonização foi fundamental no próprio jeito de pesquisar, porque percebemos a exigência das condições metodológicas da investigação, mediante uma abordagem qualitativa. Como nômade, caminhamos com a Cartografia com a qual tivemos a experiência de nos deixar tocar, atravessar, afetar pelos problemas do lugar, sendo modificadas, 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.

Numa perspectiva da Educação em Direitos Humanos, o modo indígena nos apresenta a dimensão comunitária e coletiva de produção do conhecimento e uma performance do pesquisador cartógrafo que quebra a barreira da frieza objetivista que segregou pesquisador e território da pesquisa, objetividade e subjetividade, bem como possibilidades insurgentes e microfísicas de saberes e de novas relações de poder. 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.

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 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. 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.

A Educação arco e flecha é também símbolo de lutas em defesa do território e usados 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.

Os saberes do arco e flecha, nos propõe uma cultura de direitos humanos, cuja vida social e comunitária compara-se à imagem de um caçador em harmonia com a caça que nunca é inimiga, mas parte da mesma natureza na luta da existência do ser. Esse caçador é sujeito de sua própria história, livre, não é acumulativo, é nômade, pois extrai da natureza somente o necessário para a sobrevivência. Há um respeito ao outro, como parte de sua própria humanidade.

Em seu corpo, as pinturas são modos de afirmação identitária coletiva, que os reúnem em bando. Um corpo que guarda suas memórias, recupera sua ancestralidade e seu lugar de pertencimento, entendendo-se como ser sagrado. Em equilíbrio consigo mesmo e a Mãe-Terra, celebra seus ciclos de vida como rituais de passagem, e na performance do gênero feminino, carrega seus animais, na esperteza de uma cutia ágil, que foge dos alcoses predadores e exerce a magia do bem viver. A passagem para o ser-mulher é uma festa!

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016. 264 p.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2003.
- BANIWA, Gersem. **História indígena no Brasil independente**: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria**: Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, [s. l.], v. 25, n. 51, p. 263-290, 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/21375>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BOAKARI, Francis Musa (org.). **Afrodescendência**. Curitiba: Editorial Casa, 2022. 562 p.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (org.). **Educar em Direitos Humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**: pesquisas de Antropologia Política. Rio de Janeiro: Contraponto, 1978.
- RODRIGUES COSTA, Zenilde; BORGES DA SILVA, Maria do Socorro. A insurgência da cartografia na produção de saberes experienciais de docentes indígenas no educar em direitos humanos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.86972. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/86972>. Acesso em: 12 out. 2025.

RODRIGUES COSTA, Z.; BORGES DA SILVA, M. do S. EXPERIÊNCIA DOCENTE NA COMUNIDADE GUAJAJARA E SABERES INDÍGENAS: O QUE SE APRENDE SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS?. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 3, p. 736–748, 2024. DOI: 10.18224/frag.v33i3.13477. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13477>. Acesso em: 12 out. 2025.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

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

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.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 168 p. (Coleção Insurgências).

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2.

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

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

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adir o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

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

PANIKKAR, Raimon. Seria a noção de Direitos Humanos um conceito ocidental? In: Baldi, César Augusto (org.). **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

POLI, Ivan. **Cultura Afro-Brasileira e Indígena** / Ivan Poli. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2023. 304 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação da epistemologia do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 05 fev de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Parecer nº 6.046.100, de 08 maio de 2023. Teresina-PI.

VAZ, Livia Sant'Anna; RAMOS, Chiara. **A Justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte, MG: Casa do Direito, 2021, 334 p.

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

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os Índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, [1949] 1961.

ZANNONI, Claudio. **O dinamismo social do povo Tenetehara**. Prefácio e contribuição de Cintia Guajajara. São Luís: Edição do Autor, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/70457366/O_dinamismo_social_do_povo_Tenetehara_Claudio_Zannoni. Acesso em: 8 set. 2023.

Recebido em fevereiro 2024 | Aprovado em agosto 2024

MINI BIOGRAFIA

Maria do Socorro Borges da Silva

Doutora e mestra em Educação, especialista em História Política Contemporânea e licenciada em História. Professora associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do Centro de Ciências da Educação (CCE).
E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

Zenilde Rodrigues Costa

Mestra e doutoranda em Educação (UFPI). Pedagoga pela (UEMA). Especialista no Ensino da Matemática (IFMA), e Libras com habilitação em docência (FAESPI), Professora dos anos iniciais da SEMED/Timon-MA.
E-mail: zenarodrigues.edu@gmail.com