

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Geórgia de Macedo Garcia

**O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR:
aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang**

Porto Alegre

2019

Geórgia de Macedo Garcia

**O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR:
aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Baptista da Silva

Porto Alegre

2019

Geórgia de Macedo Garcia

**O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR:
Aprendizagem e educação junto a mulheres indígenas Kaingang**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Aprovada em:

Prof. Dr. Sergio Baptista da Silva - Orientador

Prof. Dr. Rogério Reus Gonçalves da Rosa - Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes - Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Jean Segata - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Garcia, Geórgia de Macedo
O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR: aprendizagem e educação
junto a mulheres indígenas Kaingang / Geórgia de
Macedo Garcia. -- 2019.
169 f.
Orientador: Sergio Baptista da Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. etnologia indígena kaingang. 2. mulheres
kaingang. 3. educação indígena. 4. antropologia da
aprendizagem. 5. xamanismo. I. Silva, Sergio Baptista
da, orient. II. Título.

À Angélica, à Iracema e ao Pedro que, entre muitas outras coisas, me ensinaram que a luta também se faz com afeto.

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo a meu orientador, Dr. Sergio Baptista da Silva que, quando bati na porta do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT), me recebeu, me ouviu e me orientou com generosidade.

Aos meus colegas Douglas, Aliziane e Renata. Foi com eles que pude imaginar as muitas formas possíveis de fazer antropologia e traçar longas reflexões dos textos que lemos. E também aos meus colegas de NIT, que acabaram se transformando no grupo que compõe a Mostra de Cinema Tela Indígena, Ana Letícia, Carmem, Eduardo e Marcus. É ao lado deles que encontro formas de lutar que buscam tocar o coração das pessoas através do cinema e da imagem.

Aos meus pais, Gerson e Thaís que, já tendo uma filha que é bailarina, advogada, pesquisadora na área dos direitos humanos internacionais e malabarista, nunca se opuseram à ideia de ter uma filha que também estava almejando ser antropóloga. Às minhas avós Norma e Dione que, nas suas muitas diferenças, me contam histórias da minha família e histórias pessoais, falando-me sobre seus diferentes e inspiradores corpos de mulheres que sentem e agem no mundo nos seus respectivos contextos sociais e de classe.

Às pessoas com quem morei junto durante o mestrado. Principalmente Juliana, minha irmã, e Thiago, meu companheiro. Cada um deles, da sua maneira, acompanhou o cotidiano de uma aprendiz de antropóloga. As horas de leitura, as viagens de campo, as viagens mentais e orais que tracei durante almoços e jantares, sedenta por dividir um pouco do que vibrava em mim.

À CAPES que, no meu segundo ano de mestrado, oportunizou que eu me dedicasse integralmente à minha pesquisa. Espero que as agências de fomento à pesquisa sobrevivam e que possamos continuar fazendo pesquisas livres.

Por fim, agradeço à Angélica. Minha interlocutora, minha professora, minha amiga. Que a gente possa seguir caminhando. Juntas e separadas. Aprendendo. Sempre.

*"Se trata de descubrir un nuevo horizonte humano,
menos colonial,
más auténtico
y más americano."*

(Rodolfo Kusch)

RESUMO

Esta pesquisa busca trazer as diferentes formas de estar, ensinar e aprender que navegam na UFRGS, a partir de uma etnografia junto a mulheres Kaingang estudantes desta Instituição, das abordagens da Antropologia da Educação, bem como a partir do conhecimento do povo Kaingang que está baseado nas noções duais de universo a partir das marcas *Kamē* e os *Kanhru*. O esforço etnográfico está em perceber uma educação que acontece: nas mudanças dos modos de participação; no aconselhamento entre *regré* (pessoas da mesma metade patrilinear); na relação com instituição de ensino (aqui, um ser da metade patrilinear *kamē*); no ir e vir das terras indígenas à cidade; na atuação no plano cosmológico e sociológico do *kujá* (xamã), um educador que é menos um guardião de fins e mais um catalizador de começos. Um educador que faz escola levando para fora, destravando a imaginação e mostrando a possibilidade de aprender com todos os seres. Com isso, aprofunda-se na categoria *tãn* e, portanto, na compreensão da humanidade e da potência que perpassa todos os seres do cosmos.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Xamanismo. Políticas Afirmativas. Povo Indígena Kaingang.

ABSTRACT

From an ethnography made together with Kaingang women, students of UFRGS, from the approaches of the Anthropology of Education, as well as from the episteme of knowledge of the Kaingang people which is based on dual notions of universe from the marks *Kamē* and the *Kanhru*. The ethnographic effort is to perceive an education that happens: in change in the modes of participation; in counseling among *regré* (people of the same patrilineal half); in relation with the educational institution (here, a being of the patrilineal half *kamé*); to come and go from indigenous lands to the city; in the cosmological and sociological action of the *kujá* (shaman), an educator who is less a guardian of ends and more a catalyst of beginnings. Who does school leading out, unlocking the imagination and showing the possibility of learning from all beings. Therefore, it deepens into the *tãn* category and the understanding of the humanity and potency that permeates all beings of the cosmos.

Keywords: Education. Learning. Shamanism. Affirmative Policies. Kaingang Indigenous People.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Naiane, Leocir Muller e Silvana Claudino contornam o corpo da Angélica para atividade durante o Encontro de Monitores e Professores organizado pelo Coletivo GAIN	28
Figura 2 - T. I. Votouro. Vista da casa da avó da Angélica	28
Figura 3 - T. I. Votouro. Parte lateral da casa.....	29
Figura 4 - T. I. Votouro. Avó da Angélica. Parte lateral da casa.....	29
Figura 5 - T. I. Votouro. Campinho na frente da casa. No fundo, em branco, ginásio de futebol.....	29
Figura 6 - T. I. Votouro. Naiane e Angélica. Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016....	30
Figura 7 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. <i>Kujá</i> Maria, Jorge, Pedro e Iracema assistindo as apresentações.....	30
Figura 8 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Encenação mito de origem. Tamanduá ensinando as danças e músicas.....	31
Figura 9 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Professores ensinando os jogos que trabalham o conhecimento tradicional.	31
Figura 10 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE.....	32
Figura 11 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Angélica e <i>kujá</i> Jorge Garcia. Ritual de encerramento. Angélica e Jorge Garcia.....	32
Figura 12 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. <i>Kujá</i> Pedro sorrindo em direção a foto, Iracema olhando para ele e Maria banhando uma professora. Ritual de encerramento.	33
Figura 13 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Pedro lava Maria. Iracema ao lado e Jorge Garcia atrás. Ritual de encerramento.....	33
Figura 14 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Iracema e Maria lavam Jorge e Pedro. Ritual de encerramento.....	33
Figura 15 - II EREI. Momentos antes da abertura do evento.	34
Figura 16 - II EREI. Momentos antes da mesa de abertura.	34
Figura 17 - II EREI. Abertura por Iracema.....	35

Figura 18 - II EREI. Mesa de Abertura. Na mesa: Kretã, liderança Kaingang, Marcos Vesolosquzki (UFRGS), Denise Jardim (Coordenadora da CAF), Luiz Salvador, liderança Kaingang.	35
Figura 19 - II EREI. Mesa Sujeitos Coletivos e Ações Afirmativas: uma análise do lado de cá. Compondo a mesa: Ana Patte (UFSC), Angélica Domingos (Assistente Social/Liderança Kaingang), Laércio Gomes (UFRGS), Gersem Baniwa, Elis Fidelis (Liderança Kaingang), Aline Domingos (UFRGS).....	36
Figura 20 - II EREI. Plateia durante a fala da Angélica na Mesa Sujeitos Coletivos e Ações Afirmativas: uma análise do lado de cá. <i>kujá</i> Iracema. Atrás Pedro Sales que se formou na primeira geração de estudantes indígenas da UFRGS e atualmente atua na SESAI.....	36
Figura 21 - II EREI. Intervalo da programação. Na foto Kamin Jakoy da Silva Claudino, <i>kamē</i> (filha da Luana <i>kysē</i> da Silva, estudante de odontologia da UFRGS) e Naiane, <i>kanhru-kré</i> (filha da Angélica) brincam.....	37
Figura 22 - II EREI. Silvana Claudino em entrevista para TV UFRGS fala sobre a importância da construção de uma Casa de Estudante Indígena na UFRGS.....	37
Figura 23 - II EREI. Plateia durante as mesas. Liderança Luiz Salvador (liderança Kaingang), Nyg Kuità (UFPR), João Padilha e Kapri (UFRGS).....	38
Figura 24 - II EREI. Plateia durante as mesas.....	38
Figura 25 - II EREI. Foto de encerramento do evento.	39
Figura 26 - Kretã, liderança Kaingang, e Ângela Ignácio, liderança Kaingang, na frente da Faculdade de Direito da UFRGS.	39
Figura 27 - II EREI. Início da manifestação de concluiu o evento na frente da Faculdade de Direito da UFRGS.....	40
Figura 28 - Manifestação na Avenida João Pessoa.....	40
Figura 29 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.....	41
Figura 30 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.....	41
Figura 31 - Aline e Alice na manifestação na Avenida Borges de Medeiros... ..	42
Figura 32 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.....	42
Figura 33 - Fim da manifestação no Largo Zumbi dos Palmares.....	43
Figura 34 - Douglas e Marcos no ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	43
Figura 35 - Woie Patté no ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	44

Figura 36 - Nevósī (Viviane Belini) (UFRGS). ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	44
Figura 37 - <i>kujá</i> Jorge Garcia e Maria no ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	45
Figura 38 - Naiane e amigo brincando no ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	45
Figura 39 - Ritual durante ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i> . <i>Kujá</i> Pedro tocando flauta e Maria banhando as pessoas no centro de uma roda onde todos dançam.....	46
Figura 40 - Angélica no ritual durante ATL Sul na T. I. <i>Goj Vêso</i>	46
Figura 41 - ATL. Estrutura com palco central.....	47
Figura 42 - ATL. Instalação "350.ONG".....	47
Figura 43 - ATL. Primeira manifestação.....	48
Figura 44 - ATL. Primeira manifestação. Iracema e Nevósī (Viviane Belini).....	48
Figura 45 - ATL. Primeira manifestação. Naiane brincando.....	49
Figura 46 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá.....	49
Figura 47 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá.....	50
Figura 48 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá. <i>Kujá</i> Pedro conversando Alice. Amora no seu colo.....	50
Figura 49 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá. Aline e Pedro na foto.....	51
Figura 50 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá. Nevósī (Viviane Belini) e Pedro na foto.....	51
Figura 51 - Abertura III Mostra de Cinema Tela Indígena por Iracema.....	52
Figura 52 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade Arandu Porã e Eg Jykre: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang. Convidados: filósofa Cristine Takuá e <i>kujá</i> Pedro Garcia.....	52
Figura 53 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade Arandu Porã e Eg Jykre: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang. Convidados: filósofa Cristine Takuá e <i>kujá</i> Pedro Garcia.....	53
Figura 54 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade Retornar ao Território Ancestral: perspectivas e experiências de retomadas indígenas. Convidados: Douglas Jacinto da Rosa, Luiz Salvador e André Benites.....	53
Figura 55 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Sessão "Índios em Movimento". Convidados: Laércio Gomes e Aline Domingos.....	54
Figura 56 - Douglas auxiliando na organização do VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	54
Figura 57 - Fala de Pedro Garcia no VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	55

Figura 58 - VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	55
Figura 59 - Reunião junto à CAF para escolha dos cursos com reserva de vagas para ingresso em 2019 durante o VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso. Na foto o <i>kujá</i> Pedro, Dorvalino Cardoso, Douglas Jacinto da Rosa, Aline Domingos e Denise Jardim, coordenadora da CAF. Porto Alegre.	56
Figura 60 - Jorge, Pedro, Maria e Lúcia iniciam uma roda para conversar. VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso	56
Figura 61 - Pedro e Jorge olham as danças VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	57
Figura 62 - Pedro conversa com grupo da retomada do município de Canela. VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.	57
Figura 63 - Pedro dança com grupo da retomada do município de Canela. VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.	58
Figura 64 - Iracema lava Maria com ervas. Ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.	58
Figura 65 - Iracema e Maria no ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.	59
Figura 66 - Jorge lava Iracema com ervas no ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	59
Figura 67 - Batizado de crianças. VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.....	60
Figura 68 - Ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de <i>kujá</i> , T. I. <i>Tupen Pãn</i> , Morro do Osso.	60
Figura 69 - Woie faz fogo na "prainha". T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	61
Figura 70 - Margem da "prainha" na T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i> . Prainha.	61
Figura 71 - "Prainha". T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	62
Figura 72 - Tentativas minhas e da Naiane de tirar fotos da sombra das araucárias. T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	62
Figura 73 - Naiane me levando para conhecer o território da <i>Tupã Nhe Kretã</i>	63
Figura 74 - Naiane e Nãn Ga brincando, T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	63
Figura 75 – Naiane e Nãn Ga brincando, T. I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	64
Figura 76 - Rio onde fomos banhar e lavar as roupas. T.I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	64
Figura 77 - Nãn Ga brabo com os mosquitos. T.I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	65

Figura 78 - Angélica e Naiane. T.I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	65
Figura 79 - Entardecer. T.I. <i>Tupã Nhe Kretã</i>	66
Figura 80 - Mapa da Territorialidade Kaingang no Rio Grande do Sul.....	67

ABREVIATURAS

ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola

ATL - Acampamento Terra Livre

ATL Sul - Acampamento Terra Livre Sul

CAF - Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

GAIN - Grupo de Acolhimento de Estudantes Indígenas

EREI - Encontro Regional de Estudantes Indígenas

ONU - Organização das Nações Unidas

RU - Restaurante Universitário

T. I. - Terra Indígena

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
II AQUELES COM QUEM CAMINHEI	24
III OS LUGARES POR ONDE IREMOS CIRCULAR	25
IV ÊG JYKRE, "PROSEANDO" PARA COMEÇAR	68
V OS KAMÉ E OS KANHRU	81
VI A EDUCAÇÃO, A LUTA, A VIDA. HÁ EDUCAÇÃO, HÁ LUTA, HÁ VIDA. ENTENDENDO O CONTEXTO DA ESCOLA	95
VII APRENDIZ APRENDE NO MOVIMENTO	107
VIII A UNIVERSIDADE É <i>KAMĒ</i>	124
IX <i>REGRÉ</i> SENTE PARECIDO	135
X <i>KUJÁ</i>, PROFESSORES DE UMA APRENDIZAGEM CAMINHANTE	144
XI CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
GLOSSÁRIO DE TERMOS NA LÍNGUA KAINGANG	163

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa está situada no campo da Etnologia Indígena e da Antropologia da Educação. É uma pesquisa multi-situada, cujo ponto de partida é o interesse por todo um universo que me parecia envolver as políticas afirmativas para ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior. O ponto de partida, nesse caso, é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o início da minha disposição em procurar estudantes indígenas desta Universidade para conversar. A verdade é que, talvez, o início seja um pouco antes. Ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social na UFRGS em 2017, mas foi ainda em 2015, durante o XIV Fórum Permanente Sobre Questões Indígena na ONU, que eu me deparei com esse assunto.

Sou graduada em Direito pela Fundação Escola Superior do Ministério Público e, como estava muito envolvida com a pesquisa em Direitos Humanos Internacionais, após a faculdade, tive a oportunidade de trabalhar durante três meses na Missão Permanente do Brasil junto às Nações Unidas (ONU) em Nova Iorque (EUA). Dentro dessa missão, fui alocada junto à equipe da Terceira Comissão da ONU, para Direitos Humanos e Assuntos Sociais. O Fórum aconteceria no mês de maio, fazendo parte do meu último trabalho naquela missão. Como todo fim de viagem, minha energia para a experiência de “estar fora” já estava quase terminando, mas gradativamente foi sendo renovada com as diferentes cores que chegavam junto com as diferentes delegações¹. A circulação dessas pessoas e a programação de abertura começavam a transformar as salas de conferência e os corredores, preenchendo com cores e sons o chão de mármore branco, o tom marrom das mesas, as cores neutras das cadeiras. Durante duas semanas, foi criado um espaço de troca entre pessoas indígenas que habitam territórios de diversos países que compõem os Estados Membros da ONU, Organizações Indígenas e diplomatas que representavam as Missões dos Estados Membros. Cada um traçava a sua perspectiva no que se refere às questões indígenas do seu país – certamente também gerando alguns desconfortos e

¹ As delegações são os grupos de pessoas que representam um país. No caso deste Fórum chegavam do Brasil delegações de organizações não governamentais, organizações indígenas e parlamentares.

incompreensões - principalmente no que se refere às diferentes perspectivas quanto à própria finalidade deste fórum.

Foi lá que eu conheci o Marcondy Maurício - do Povo Omágua/Kambeba, Amazonas - o qual, na época, era estudante de biotecnologia na Universidade Federal de São Carlos (SP). Conversando durante o Fórum, ele me falava sobre a importância de ocupar aquele espaço de discussão internacional. Pontuava que representava, por um lado, uma brecha em um sistema complexo e forte onde os indígenas obrigatoriamente serão ouvidos. Mas também, e principalmente, representava um momento de fazer novas alianças, de ouvir e de refletir sobre a experiência dos povos indígenas de diferentes lugares do mundo que ali se encontravam. "São as conversas de corredores que importam", me recordo que ele me contou. Para ele, aquele lugar, como a universidade, também deveria ser ocupado pelos indígenas.

Foi nesse contexto, conversando com Marcondy que o ingresso de indígenas no Ensino Superior começou a se desvelar para mim, mostrando sentidos que iam além da possibilidade de realizar uma "formal" formação, sendo mais uma frente de luta política desses povos e me deixando, no mínimo, mais curiosa. Destaco uma possível noção de formalidade, pois acredito que essa noção entra em jogo a partir das políticas afirmativas na figura dos estudantes indígenas, como pretendo trazer nessa dissertação. Formal, aqui, se refere a uma educação que se coloca como hegemônica e que está suportada pelas instituições de ensino. Apesar da violência colonial na tentativa de homogeneizar as escolas e os conhecimentos, é importante ter em mente que as pessoas indígenas, quando nas instituições de ensino e na condição de alunos, estão sendo formadas sob uma segunda perspectiva de conhecimento. A primeira está baseada na episteme de conhecimento do seu povo, a qual não deixa de acontecer quando a segunda entra em jogo.

Quando retornei a Porto Alegre, busquei entender como esse processo estava acontecendo na UFRGS. Conheci Leocir Muller, do povo Kaingang, estudante de fisioterapia, que me contou como vinha sendo a experiência dele e como vinha articulando esses diferentes saberes e compreensões sobre o corpo, mas também como organizava a rotina do curso com idas às aldeias próximas de Porto Alegre. A dinâmica das aulas e até mesmo as regras da Casa de Estudante tendiam a deixá-lo isolado das pessoas mais velhas de sua família e das suas

lideranças. Nas primeiras conversas que tive com Leocir, me recordo que ele falava “aqui é um mundo completamente diferente”.

No primeiro dia que nos encontramos ele já me comentou: “Olha, se tu queres entender esse movimento na Universidade tu também precisa falar com a Angélica”. E, assim, eu fui. O Leocir me disponibilizou o telefone da Angélica e marcamos de conversar. A primeira vez que a encontrei foi no Campus Centro. Estava um dia quente e a esperei sentada embaixo de uma árvore. Passamos a tarde conversando. A partir desse encontro, e provavelmente porque ela percebia o meu interesse, era avisada e participava dos eventos organizados pelos estudantes indígenas Kaingang através do GAIN².

A amizade com Angélica me levou também para outros contextos que ultrapassam o território da Universidade, como a Terra Indígena do Votouro, o Acampamento Terra Livre (ATL) em Brasília, o I ATL Sul na Terra Indígena *Goj Vêso*, localizada no município de Iraí e a Terra Indígena *Tupã Nhe Kretã*, localizada em São José dos Pinhais - PR. Foi com ela e por ela que também me aproximei de outras mulheres indígenas Kaingang, como as suas irmãs Aline e Alice Domingos, e a *kujá* (xamã) Iracema Ga Rã Nascimento.

São esses contextos e outros, como o Ritual do Kiki que aconteceu na T.I *Fó Xa*, o II Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul, ou simplesmente encontros no Parque da Redenção, que aparecerão nesta dissertação. Para aprender é preciso circular. Com as crianças, com os parentes ou com suas lideranças. E é por isso que comecei dizendo que estar na Universidade é participar também de uma “formal” formação. Caminhar com a Angélica me fez perceber outro universo de relações de aprendizagem que transbordam o Ensino Superior do não indígena.

Considero que Angélica foi minha primeira professora indígena. Com ela aprendi que, para aprender, é preciso caminhar, é preciso se expor ao mundo. Com ela que caminhei e fui impulsionada, principalmente pelas suas histórias (que me deixavam curiosa pelos lugares que me contava ter passado) a trilhar também o meu caminho. Com ela que aprendi um dos primeiros sentidos de uma educação onde o professor não é aquele que prende, mas aquele que impulsiona. Além disso, por sorte, ou pelo fato de que “as coisas vão se encaixando sem nem percebermos”,

² O Grupo de Acolhimento de Estudantes Indígenas teve início em 2015. A sua formação será contextualizada na parte VII, “Aprendiz Aprende no Movimento”.

como uma vez ela me falou, trabalhamos durante o mesmo período no projeto "Memórias em rede: coletivos Guarani, Kaingang e Charrua no Brasil meridional"³ e, também, na Ação Saberes Indígenas na Escola⁴ durante o ano de 2017.

Nessa caminhada, fiz uma etnografia de eventos, uma etnografia de tardes na Casa de Estudante, uma etnografia de conversas nas filas do Restaurante Universitário, uma etnografia de BR's, estradas e estadas em terras indígenas. Fiz uma etnografia onde pude sobrepor locais e perceber alguns dos múltiplos contextos que saltam na trajetória de um estudante indígena. Fiz uma etnografia onde busquei aprender a partir da sabedoria que tem como base fundacional os irmãos *Kamē* e *Kanhru*. Foi preciso um intenso processo reflexivo e de deslocamento de minha parte. Talvez a ideia de deslocamento na Antropologia ultrapasse a ideia do movimento de um corpo físico.

A dissertação está separada em nove partes, além desta introdução. A parte II, "Aqueles com quem caminhei", apresenta as principais pessoas indígenas que são interlocutoras deste trabalho. Trata-se de uma escolha de dinâmica, aqui dada ao exercício da leitura. Assim, dedico um espaço inicial que apresenta as minhas professoras e os meus professores Kaingang.

A parte III, "Os lugares por onde iremos circular", contextualiza o leitor através de imagens. As fotos estão concentradas nesta parte, mas ao longo do texto o leitor (através de notas de rodapé ou parênteses) será convocado a voltar a elas. Essa é uma dissertação para ler impressa. Ou com os dedos nas teclas de atalho

³ O projeto visava organizar, preservar e disponibilizar de forma online o acervo do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT) e o acervo do Laboratório de Arqueologia e Etnologia (LAE), que possuem artefatos de três povos da região: Mbyá-Guarani, Kaingang e Charrua. Para tanto, a seleção compôs uma equipe multidisciplinar (em áreas como a museologia, arqueologia, antropologia, biblioteconomia) com pesquisadores indígenas e não-indígenas.

⁴ Ação Saberes Indígenas na Escola é um projeto do Ministério da Educação (promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que acontece desde 2014 na UFRGS, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado e junto aos povos Kaingang e Mbyá-Guarani da região. O núcleo UFRGS faz parte da Rede de Saberes Indígenas, composta também pelas Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Maringá (PR), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Espírito Santo. O núcleo UFRGS fomenta encontros entre professores indígenas da região para a discussão e fortalecimento de uma escola diferenciada, bem como a produção de materiais didáticos específicos. Para conhecer mais sobre a relação dos indígenas Kaingang com as escolas e esse projeto sugiro a leitura de "A educação pela terra - professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais", de Ana Letícia Meira Schweig (2018).

para a busca. Tanto as fotos, quanto a apresentação em separado dos meus interlocutores, darão movimento à leitura. O movimento me parece uma parte que compõe o aprendizado e o leitor poderá ir e voltar, conhecendo e lembrando quem são as pessoas que aparecem ao longo do texto. Tanto pelas fotos, como pela apresentação em separado na parte II.

Na parte IV, “*Êg Jykre*, 'proseando' para começar”, vamos, como muito ouvi em campo, prostrar. Inicio esta dissertação costurando algumas histórias que mostram como eu cheguei até o termo que considero central para entender educação Kaingang: *Êg Jykre*. Narrarei de forma livre, sem entrar em detalhes quanto às outras palavras em Kaingang que também aparecem neste trecho. Como aprendi, é aos poucos e repetindo que vamos aprendendo. É neste momento que também trago as minhas reflexões quanto os meus referenciais teóricos e a minha opção metodológica.

Na parte V, “Os *Kamē* e os *Kanhru*”, me volto ao mito de origem do povo indígena Kaingang. Optei por contar o mito de origem costurando os lugares por onde passei e a maneira pela qual eu fui ouvindo, conhecendo e aprendendo sobre a história de origem deste povo. Considero essa parte essencial à interpretação da etnografia, uma vez que é a noção dual de universo que funda a episteme de conhecimento deste povo, desvelando a forma sobre a qual o mundo está sendo habitado e conhecido.

A retrospectiva histórica, concentrada na parte VI, “A educação, a luta, a vida. Há educação, há luta, há vida. Entendendo o contexto da escola”, está colocada propositalmente após o leitor já ter conhecido a história de origem. Considero importante primeiro buscar entender como o mundo é percebido, para depois voltar ao tempo e lançar um olhar sobre a relação dos povos indígenas Kaingang com o Estado, com a imposição da instituição “Escola” e a luta pela abertura de vagas nas universidades⁵.

Na parte VII, “Aprendiz aprende no movimento”, trago alguns dos movimentos e contextos que se mostram como parte da educação deste corpo guerreiro Kaingang que passa pela Universidade, ao mesmo tempo em que está engajado com diversos outros contextos e pessoas: suas lideranças, seus

⁵ Essa parte busca considerar que, como pontua Abu-Lughod (2000), a marca distintiva da antropologia talvez deveria ser encontrada não em seu compromisso com o local, mas em sua atenção às questões epistemológicas e políticas de localização.

territórios, suas famílias. Busco trazer uma forma de aprender que acontece na medida em que se caminha pelo mundo em contato e atento a ele.

Daí, sigo para a parte VIII, “A universidade é *Kamē*”. A partir das reflexões da Angélica quanto à sua trajetória que passa pela Universidade, busco refletir sobre uma forma de englobar ao cosmos Kaingang outros seres (como a Universidade), atribuindo a eles os grafismos dualistas relacionados às patrimetades.

Na parte IX, “*Regré* sente parecido”, exploro a relação entre pessoas da mesma patrimetade, o que inverte a lógica da constituição das relações ideais entre os *jamré* (pessoas de metades opostas). Não encontrei vasta bibliografia que reflete sobre esta relação, porém ela saltava nas minhas experiências de campo e eu não poderia ignorá-la.

Por fim, chego na parte X, “*Kujá*, professores de uma aprendizagem caminhante”. Neste momento, dedico-me a pensar o lado sociológico e cosmológico de atuação do *kujá*. Para além do diálogo com os aprendizes, busco compreender o diálogo traçado com seres da série extra-humana.

Parece que há algo em comum na educação ameríndia de diferentes povos e que envolve a curiosidade do aprendiz e a possibilidade de caminhar junto e separado de seus mestres. Nos preparativos da III Mostra de Cinema Tela Indígena⁶, liguei para André Benites, para convidá-lo a participar da atividade “Retornar ao Território Ancestral: perspectivas e experiências de retomadas indígenas”⁷. Ele gostou muito do convite e da atividade, mas não tardou em perguntar se ele poderia levar consigo os *xondaro* (guerreiros), já que eles precisam andar junto para aprender. O mesmo pedido foi feito quando entrei em contato com Pedro Garcia para convidá-lo a participar da atividade “*Arandu Porã* e *Êg Jykre*: sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang”⁸. “Eu preciso levar um aprendiz *Kanhru-kré*

⁶ A Tela Indígena surgiu em 2016 nas tardes de conversa do NIT. Eu, Ana Leticia, Carmem, Eduardo e Marcus tínhamos a vontade de divulgar produções e coproduções audiovisuais de cineastas indígenas e também aquelas produzidas por colaboradores não indígenas. No ano de 2018, através do Ministério da Cultura, organizamos a III edição.

⁷ Na época Andre era Cacique da *Tekoá Ka'aguy Porã*, Terra Indígena localizada no município de Maquiné e retomada quando o governo do Estado declarou a extinção da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO-RS). Essa atividade contou com a presença não só do cacique Mbyá-Guarani André Benites, como também do cacique Kaingang Saci e da jovem liderança Douglas Jacinto da Rosa. Ver figura 54.

⁸ A atividade “*Arandu Porã* e *Êg jykre*: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang” aconteceu na sexta-feira, 14 de setembro de 2018, às 17h30min. A atividade contou com a presença da filósofa Maxakali Cristine Takuá, do *kujá* Kaingang Pedro Garcia e da *kujá* Iracema Nascimento. Junto com

comigo", ele me falou no telefone. A educação, a escola não é uma instituição e depende mais do interesse e da iniciativa do que de uma grade curricular. É preciso caminhar. Sozinho e com os mestres. Que ora regam, ora podam a caminhada.

Porém, de forma alguma pretendo generalizar. Para trabalhar junto aos povos indígenas é preciso levar em conta não só as diferentes violências ocasionadas pelo contato colonial, como também as peculiaridades da episteme de conhecimento de cada povo indígena. Foi em setembro de 2017, durante o Seminário "Ações Afirmativas e Sujeitos Coletivos: Protagonismo, Inclusão e Cosmopolítica"⁹ que Laércio Gomes, estudante Mbyá-Guarani do curso de História, ressaltou:

Os não indígenas, quando falam "povos indígenas" pensam que é só um pensamento, só um costume, só uma língua. Posso falar que é muito alienado quem pensa isso, porque a gente tem um monte de coisas diferentes. A minha colega aqui, a Angélica, ela é Kaingang, eu sou Guarani. Ela tem costume diferente, tem uma língua diferente, tem religião diferente... E isso, quando entra em choque com o mundo branco fica, vamos dizer assim, fica feio". (GOMES¹⁰, 2017).

Com isso, ponho-me diante da necessidade de: ou usar a diferença para formular a análise - Claudia Fonseca (1998) nos mostra como possibilidade - ou fazer um primeiro recorte para esta pesquisa. Buscando evitar a generalização apontada por Laércio¹¹, como também considerando a importância em guiar esta pesquisa em torno das categorias próprias do Povo Indígena Kaingang, faço meu primeiro recorte. Ao longo do texto, na ausência de uma expressão melhor, usarei "estudantes indígenas" e "estudantes indígenas Kaingang", mas eu não gostaria que o leitor incorresse no erro de imaginar uma identidade genérica que unifica um grupo de pessoas. Isso invisibiliza trajetórias e contextos muito particulares.

Pedro veio de Lajeado o aprendiz Setembrino, de grafismo *Kanhru-kré*, e que na época caminhava com ele. Ver figuras 52 e 53.

⁹ O "Seminário Ações Afirmativas e Sujeitos Coletivos: Protagonismo, Inclusão e Cosmopolítica" foi organizado pelo Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS e pela Comissão de Ações Afirmativas também desse programa. Aconteceu nos dias 18 e 19 de setembro de 2017, no Pantheon, Campus do Vale, UFRGS.

¹⁰ Informação verbal fornecida por Laércio Gomes na Mesa Experiências Discentes e Docentes na Graduação e pode ser acessada no canal da TV ABA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPhTA3VUWdk>. Acesso em 02 maio de 2019.

¹¹ No mesmo sentido, Abu-Lughod (1991) sugere que na escrita, evitemos as generalizações, narrando histórias de indivíduos particulares, localizados no tempo e no espaço.

Os Kaingang, junto com os Xokleng, compõem o grupo de sociedades indígenas Jê Meridionais, pertencendo, do ponto de vista linguístico, ao Tronco Macro-Jê. Constituem um dos mais populosos povos indígenas do Brasil, calculado em 37 mil pessoas (IBGE, 2010). Habitantes do Planalto Meridional Brasileiro, suas Terras Indígenas estão em regiões altas e de florestas de araucárias, de pinheiros e de campos altos do Sul do Brasil.

Como mostra Clementine Maréchal (2015), a mobilidade é uma das bases da territorialidade Kaingang fazendo com que o território se construa também a partir de viagens e movimentos. Atualmente podemos ver a presença dos Kaingang nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e o sul de São Paulo, habitando as regiões altas e de florestas araucárias (MARÉCHAL, 2015). Pontuo aqui que para pensar educação é preciso perceber que o movimento entre os diferentes territórios e a própria retomada destes¹² são essenciais ao aprendizado. Como afirma Ana Letícia Schweig (2018), não há como pensar em educação sem pensar em território.

Essa perspectiva faz com que seja necessário ampliar as noções de território indígena para além das terras demarcadas, considerando terra indígena todos aqueles espaços em que os indígenas estão, em determinado momento, ocupando, como coloca Osias Sampaio (2017). Assim, a universidade se mostra não como um lugar de partida, nem como um lugar de chegada (da mesma forma que o constante movimento de retomadas das terras ancestrais), mas como mais um lugar de passagem deste corpo que aprende no movimento, na atenção, no encontro com humanos e extra-humanos.

¹² É preciso compreender que retomar um território não é apenas ocupar uma terra, mas dar a vida de volta a ela. Na Terra Indígena de Rio dos Índios (terra com demarcação paralisada há 14 anos), em maio de 2018, o Cacique Saci mobilizou a plantação de 4 mil mudas de araucárias em uma ação que envolveu cerca 500 indígenas Kaingang e Guarani.

II AQUELES COM QUEM CAMINHEI

Aqui o leitor encontrará as principais pessoas que compuseram a caminhada que construo nesta dissertação. Que fazem parte da minha etnografia. Considero-os meus principais interlocutores. São meus professores indígenas, que me ajudaram a fazer muitas das conexões desta dissertação e mostrando-me o que podia ser visto (INGOLD, 2010, 2015).

Apresento as pessoas de forma dual: As pessoas alinhadas à esquerda são *kanhru* (ou agem como *kanhru* frente a uma pessoa *kamē*). As pessoas ao lado direito são *kamē* (ou agem como *kamē* frente a uma pessoa *kanhru*). Estando ciente do cunho social e de retorno que uma pesquisa representa (FONSECA, 2008), perguntei para cada uma dessas pessoas como elas desejavam ser apresentadas: o nome em Kaingang? O nome em Português? Um nome fictício? Foi a partir desse diálogo que estruturei essa apresentação.

Kanhru / Ra ror . Kamē / Rá těj

o |

Nĩnhpryg (Angélica Domingos) e Gakrē (Naiane Domingos): Conheci a Angélica em 2015 quando ela ainda era graduanda em Serviço Social na UFRGS. Atualmente já está formada neste curso. Três anos se passaram e continuamos nos encontrando, conversando, trocando. Considero ela minha primeira professora indígena e minha principal interlocutora. Sua filha é a Gakrē. Que, com sua sinceridade, sua sagacidade, sua alegria também me ensinou muito.

Surĩn (Aline Domingos) e Nãn Ga: Conheci a Aline, pois é uma das irmãs da Angélica. Aline é graduanda no curso de Serviço Social na UFRGS e foi uma das pessoas que deu início aos encontros que resultaram no Coletivo Grupo de Acolhimentos de Estudantes Indígenas. Nãn Ga é o seu filho.

Kamu (Alice Domingos) e Renfěj (Amora): Alice também é irmã da Angélica. Ela iniciou o curso Psicologia, passou para História e agora começou Fisioterapia. Experiência que, como me contou, vem apreciando. Amora é sua filha.

Iracema Ga Rã Nascimento e João Padilha: Iracema é *kujá* do Povo Kaingang. Seria difícil não conhecê-la. Não só porque a Angélica muitas vezes me falou sobre

ela, mas também pela sua intensa atuação na Universidade. Não só junto aos estudantes indígenas, mas como pesquisadora da Ação Saberes Indígenas na Escola, no núcleo de atuação da UFRGS; professora da Disciplina Encontro de Saberes; palestrante de eventos organizados pelos Kaingang e pelos *fóg*. O João Padilha é marido da Iracema. Ele é uma liderança política Kaingang que há anos luta pela demarcação da Terra Indígena da Borboleta.

Setembrino e Pedro Garcia: Conheci Pedro nas reuniões da Ação Saberes Indígenas na Escola, mas fui me sentar ao lado dele para "prosear" durante um evento que aconteceu em Iraí - RS, na T.I. *Goj Vêso*. Setembrino é seu *jamré* da marca *Kanhru* que conheci durante a III Mostra de Cinema Tela Indígena.

Maria e Jorge Garcia: São os pais de Pedro. O Jorge é o *kujá* mais velho deste povo. Atualmente, deve contar com aproximadamente 90 anos de idade. Maria é esposa de Jorge e *regré* de Iracema.

Ka Fár (Douglas Jacinto da Rosa) e Luiz Salvador (conhecido como Saci): Conheci Douglas, pois entramos juntos no mestrado em Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Foi um companheiro de longas reflexões sobre as formas de fazer antropologia, como também companheiro de estudo e preparação para o que, na época, foi um temeroso seminário de Lévi-Strauss em Teorias Antropológicas I (e que nos rendeu algumas noites de ansiedade). Ele é *jamré* da liderança Kaingang Luiz Salvador, também conhecido como Saci.

Woie Patte (Povo Indígena Xokleng) e Kretã: Conheci o Woie porque ele é marido da Angélica. Atualmente ele atua como Coordenador da Escola Estadual Indígena Emília Jera Poty, na Terra Indígena *Tupã Nhre Kretã*, localizada no município de São José dos Pinhais - PR. Kretã é cacique desta Terra Indígena.

III OS LUGARES POR ONDE IREMOS CIRCULAR

O uso da imagem, em foto e vídeo, começou a fazer parte da minha trajetória enquanto pesquisadora, principalmente através da minha atuação na ASIE, pois eu fazia parte da equipe responsável pelo registro fotográfico dos encontros dos pesquisadores indígenas Kaingang e Mbyá-Guarani. Na prática, além de começar a me desafiar na interação com a fotografia, isso me proporcionou acompanhar as discussões acerca da construção de escolas diferenciadas aos povos indígenas, do papel dessas escolas dentro das aldeias e da elaboração de materiais didáticos pedagógicos produzidos por esses pesquisadores Kaingang e Mbyá-Guarani.

Até então, esses eram apenas passos de uma pesquisadora curiosa que, com a câmera na mão, abria a sua trilha na Etnologia pesquisando também as possibilidades de fazer antropologia. Ou melhor, descobrindo a minha forma de fazer antropologia. Com o tempo, e principalmente pela minha atuação na ASIE, fiquei conhecida por algumas pessoas como "a fotógrafa" (como uma vez me disse Daniel Kuaray, Mbyá-Guarani professor da Terra Indígena do Cantagalo, quando descobri que ele não sabia o meu nome, mas se referia a mim dessa forma), sendo chamada para registrar outros eventos. Assim, a foto e o vídeo mostravam-se não só como facilitadores para participar de diferentes encontros (possibilitando que eu pudesse acompanhar diferentes ângulos das discussões quanto a educação indígena), como também uma possibilidade de contribuição à luta. Contribuir para o registro fazia com que eu me sentisse mais parte do processo.

Foi cursando a disciplina de Antropologia Visual, ministrada pelas professoras Cornélia Eckert e Ana Luiza da Rocha, que descobri a investigação das formas antropológicas de ver, sendo convocada a retomar as minhas fotos e vídeos. A função visual acontece de duas formas distintas, mas conectadas, sendo tanto estratégia metodológica dentro da prática antropológica moderna, como também metáfora de conhecimento. O que nós vemos é inseparável de como nós vemos (GRIMSHAW, 2001) e, com essas motivações, eu me colocava a refletir sobre como as minhas fotografias não só mostravam para onde eu estava olhando, como também tinham a potencialidade de convocar o outro a imaginar, dizendo o que não pode ser dito de outra forma (ROCHA, 1995).

O mundo é sempre parcialmente apreendido, sendo o seu significado gerado a partir das diferentes relações que são criadas entre elementos (GRIMSHAW, 2001). Neste caso: eu, a câmera e as pessoas engajadas na vida social e que eram fotografadas. Com isso, ao longo do semestre, fui percebendo que essas fotografias também eram dados etnográficos. Eram como minhas anotações de campo, mas em imagens, e retomar esse acervo era uma atividade que fazia com que eu revivesse aqueles momentos e pudesse me perguntar que conceitos antropológicos aquelas imagens iluminavam, me mostravam. Era como se as minhas fotografias estivessem se abrindo para mim mesma e me convocando a imaginar, olhar, criar outras imagens e ir além delas (BACHELARD, 2001).

Aqui nesta dissertação não aprofundo a discussão quanto às formas antropológicas de ver, mas trago minhas fotos, articulando-as ao texto, como Malinowski também o fez (SAMAIN, 1995). Etienne Samain (1995) mostra como Malinowski inter-relacionava a fotografia ao discurso antropológico, fazendo o leitor circular entre as informações escritas e as informações fotografadas, não ocasionando a duplicação de informações, mas circularidade entre textos e fotos.

Encontro de Monitores e Professores organizado pelo Coletivo GAIN
abril, 2017

Figura 1 - Gakrê (Naiane Domingos), Leocir Muller e Silvana Claudino contornam o corpo da Nĩnhpryg (Angélica Domingos) para atividade durante o Encontro de Monitores e Professores organizado pelo Coletivo GAIN.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2017

T. I. do Votouro¹³
julho, 2016

Figura 2 - T. I. Votouro. Vista da casa da avó da Nĩnhpryg (Angélica).



Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016

¹³ Sobre a Estada na T. I. do Votouro, ver Parte VII "Aprendiz aprende no movimento".

Figura 3 - T. I. Votouro. Parte lateral da casa.



Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016

Figura 4 -T. I. Votouro. Avó da Nínhpryg (Angélica). Parte lateral da casa.



Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016

Figura 5 - T. I. Votouro. Campinho na frente da casa. No fundo, em branco, o ginásio de futebol.



Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016

Figura 6 - T. I. Votouro. Gakrē (Naiane) e Nĩnhpryg (Angélica).



Fonte da autora, T. I. Votouro, 2016

Encontro Geral de Professores e Orientadores Kaingang da Ação Saberes
Indígenas na Escola

setembro, 2017

Figura 7 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. *Kujá* Maria, Jorge, Pedro e Iracema assistindo às apresentações.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

Figura 8 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Peça de teatro sobre o mito de origem. Tamanduá¹⁴ ensinando as danças e músicas.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

Figura 9 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Professores ensinando os jogos que trabalham o conhecimento tradicional.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

¹⁴ Sobre as danças ensinadas pelo tamanduá ver Parte V "Os Kamē e os Kanhru".

Figura 10 - Encontro Geral Prof. Orient. Kaingang da ASIE.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

Figura 11 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Angélica e *kujá* Jorge Garcia. Ritual de encerramento.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

Figura 12 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. *Kujá* Pedro e Iracema sorrindo. Maria banhando uma professora. Ritual de encerramento.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017

Figura 13 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Pedro lava Maria. Iracema observa. Ritual de encerramento.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017.

Figura 14 - Encontro Geral de Prof. e Orient. Kaingang da ASIE. Iracema e Maria lavam Jorge e Pedro. Ritual de encerramento.



Fonte da autora, Marcelino Ramos, 2017.

II Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul¹⁵
dezembro, 2017

Figura 15 - II EREI. Momentos antes da abertura do evento.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 16 - II EREI. Momentos antes da mesa de abertura.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

¹⁵ Sobre o II EREI, ver parte VII "Aprendiz aprende no movimento".

Figura 17 - II EREI. Abertura por Iracema.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 18 - II EREI. Mesa de Abertura. Na mesa: Kretã, liderança Kaingang, Marcos Vesolosqzki (UFRGS), Denise Jardim (Coordenadora da CAF), Luiz Salvador, liderança Kaingang.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 19 - II EREI. Mesa Sujeitos Coletivos e Ações Afirmativas: uma análise do lado de cá. Compondo a mesa: Ana Patte (UFSC), Angélica Domingos (Assistente Social/Liderança Kaingang), Laércio Gomes (UFRGS), Gersem Baniwa, Elis Fidelis (Liderança Kaingang), Aline Domingos (UFRGS).



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 20 - II EREI. Plateia durante a fala da Angélica na Mesa Sujeitos Coletivos e Ações Afirmativas: uma análise do lado de cá. *Kujá* Iracema¹⁶ atrás Pedro Sales, que se formou na primeira geração de estudantes indígenas da UFRGS e atualmente atua na SESAI.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017.

¹⁶ Sobre a relação *regré* entre Iracema e Angélica ver parte IX "*Regré sente parecido*".

Figura 21 - II EREI. Intervalo da programação. Na foto Jakoy da Silva Claudino (filha da Luana Kysê da Silva - odontologia UFRGS) e Naiane brincam.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 22 - II EREI. Silvana Claudino em entrevista para TV UFRGS fala sobre a importância da construção de uma Casa de Estudante Indígena na UFRGS.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 23 - II EREI. Plateia durante as mesas. Liderança Kaingang Luiz Salvador, Nyg Kuità (UFPR), João Padilha e Kapri (UFRGS).



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 24 - II EREI. Plateia durante as mesas.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 25: II EREI. Foto de encerramento do evento.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 26 - Kretã, liderança Kaingang, e Ângela Ignácio, liderança Kaingang, na frente da Faculdade de Direito da UFRGS.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 27 - II EREI. Início da manifestação que concluiu o evento na frente da Faculdade de Direito da UFRGS.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 28 - Manifestação na Avenida João Pessoa.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 29 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 30 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 31 - Surĩn (Aline) e Kamu (Alice) com Renfêj (Amora) no seu colo. Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 32 - Manifestação na Avenida Borges de Medeiros.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Figura 33 - Fim da manifestação no Largo Zumbi dos Palmares.



Fonte da Autora, Porto Alegre, 2017

Acampamento Terra Livre Sul¹⁷
dezembro, 2017

Figura 34 - Ka Fár (Douglas) e Marcos no ATL Sul na T. I. Goj Vêso.



Fonte: Ana Letícia Meira Schweig, Iraí, 2017

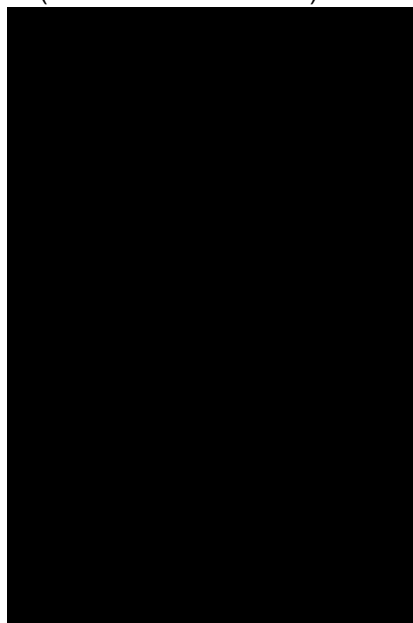
¹⁷ Sobre o ATL Sul ver parte IV: "*Êg Jykre*, "proseando" para começar".

Figura 35 - Woie Patté no ATL Sul na T. I. *Goj Vêso*.



Fonte da Autora, Iraí, 2017

Figura 36 - Nevósĩ (Viviane Belini/UFRGS). ATL Sul, T. I. *Goj Vêso*.



Fonte: Ana Letícia Meira Schweig, Iraí, 2017

Figura 37 - *Kujá* Jorge Garcia e *Kujá* Maria no ATL Sul na T. I. *Goj Vêso*.



Fonte da Autora, Iraí, 2017

Figura 38 - *Gakrê* (Naiane) e amigo brincando no ATL Sul na T. I. *Goj Vêso*.



Fonte da Autora, Iraí, 2017

Figura 39 - Ritual durante ATL Sul na T. I. *Goj Vêso*. *Kujá* Pedro tocando flauta e Maria banhando as pessoas no centro de uma roda onde todos dançam.



Fonte: Ana Letícia Meira Schweig, Iraí, 2017

Figura 40 - Angélica no ritual durante ATL Sul na T. I. *Goj Vêso*.



Fonte: Ana Letícia Meira Schweig, Iraí, 2017

Acampamento Terra Livre¹⁸, Brasília-DF
abril, 2018

Figura 41 - Acampamento Terra Livre. Estrutura com palco central.



Fonte da autora, Brasília, 2018

Figura 42 – ATL. Instalação "350.ONG".



Fonte da autora, Brasília, 2018.

¹⁸ Sobre o ATL ver parte VII "Aprendiz aprende no movimento".

Figura 43 - ATL. Primeira manifestação.



Fonte da autora, Brasília, 2018

Figura 44 - ATL. Primeira manifestação. Iracema e Nevósi.



Fonte da autora, Brasília, 2018

Figura 45 - ATL. Primeira manifestação. Naiane brincando.



Fonte da autora, Brasília, 2018

Ritual do Kiki¹⁹
abril, 2018

Figura 46 - Ritual do Kiki, T. I. *Fó Xá*.



Fonte da autora, Lageado, 2018

¹⁹ Sobre o Ritual do Kiki, ver notas de rodapé de número 110 e 114.

Figura 47 - Ritual do Kiki, T. I. *Fó Xá*.



Fonte da autora, Lageado, 2018

Figura 48 - Ritual do Kiki, T. I. *Fó Xá*. *Kujá* Pedro conversando com Alice. Amora no seu colo.



Fonte da autora, Lageado, 2018

Figura 49 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá. Aline e Pedro na foto.



Fonte da autora, Lageado, 2018

Figura 50 - Ritual do Kiki, T. I. Fó Xá. Nevósī (Viviane Belini) e Pedro na foto.



Fonte da autora, Lageado, 2018

III Mostra de Cinema Tela Indígena
setembro, 2018

Figura 51 - Abertura III Mostra de Cinema Tela Indígena por Iracema.



Fonte : Renata Hilal Necchi, Porto Alegre, 2018

Figura 52 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade *Arandu Porã e Êg Jykre*: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang. Convidados: Filósofa Maxakali Cristine Takuá e *kujá* Pedro Garcia.



Fonte: Renata Hilal Necchi, Porto Alegre, 2018.

Figura 53 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade Arandu Porã e Êg Jykre²⁰: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang. Convidados: filósofa Cristine Takuá e *kujá* Pedro Garcia.



Fonte: Renata Hilal Necchi, Porto Alegre, 2018

Figura 54 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Atividade Retornar ao Território Ancestral: perspectivas e experiências de retomadas indígenas. Convidados: Douglas Jacinto da Rosa, Luiz Salvador e André Benites.



Fonte: Renata Hilal Necchi, Porto Alegre, 2018.

²⁰ Sobre *Êg jykre* ver parte IV "*Êg Jykre*, "proseando" para começar"

Figura 55 - III Mostra de Cinema Tela Indígena. Sessão "Índios em Movimento". Convidados: Laércio Gomes e Surĩn (Aline Domingos).



Fonte: Renata Hilal Necchi, Porto Alegre, 2018.

VIII Encontro de *kujá*
novembro, 2018

Figura 56 - *Ka Fár* (Douglas) auxiliando na organização do VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 57 - Jorge Garcia escuta a fala de seu filho Pedro Garcia no VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 58 - VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 59 - Reunião junto à CAF para escolha dos cursos com reserva de vagas para ingresso de indígenas na UFRGS ²¹ em 2019 durante o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso. Na foto o *kujá* Pedro observa os mais jovens. Dorvalino Cardoso, Douglas Jacinto da Rosa, Aline Domingos e Denise Jardim, coordenadora da CAF, falam da sua experiência.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 60 - Jorge, Pedro, Maria e Lúcia iniciam uma roda para conversar. VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

²¹ Sobre a escolha anual de cursos entre as comunidades indígenas e a Coordenadoria de Ações Afirmativas para abertura de vaga à pessoa indígena, ver parte VI "A educação, a luta, a vida. Há educação, há luta, há vida. Entendendo o contexto da escola".

Figura 61 - Pedro e Jorge olham as danças dos guerreiros Kaingang durante o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 62 - Pedro conversa com grupo da retomada do município de Canela. VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 63 - Pedro dança com grupo da retomada do município de Canela. VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 64 - Iracema lava Maria com ervas. Ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 65 - Iracema e Maria no ritual²² do batizado que encerrou o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018.

Figura 66 - Jorge lava Iracema com ervas no ritual do batizado. que encerrou o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

²² Sobre a relação *regré* ver parte IX "*Regré sente parecido*".

Figura 67 - Batizado de crianças. VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Figura 68 - Ritual do batizado que encerrou o VIII Encontro de *kujá*, T. I. *Tupen Pãn*, Morro do Osso.



Fonte da autora, Porto Alegre, 2018

Terra Indígena *Tupã Nhe Kretã*
outubro, 2018

Figura 69 – Woie²³ faz fogo na "prainha". T. I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 70 - Margem da "prainha" na T. I. *Tupã Nhe Kretã*. Prainha.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

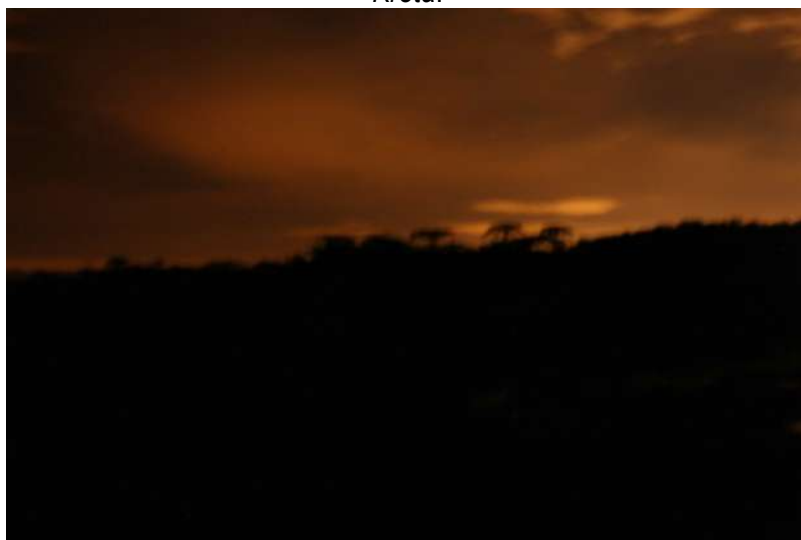
²³ Ver parte X “*Kujá*, professores de uma aprendizagem caminhante”.

Figura 71 - "Prainha". T. I. Tupã Nhe Kretã.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 72 - Tentativas minhas e de Naiane de tirar fotos da sombra das araucárias. T. I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 73 - Gakrê (Naiane) me levando para conhecer o território da *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 74 - Gakrê (Naiane) e Nãn Ga. T. I. *Tupã Nhe Kretã*.



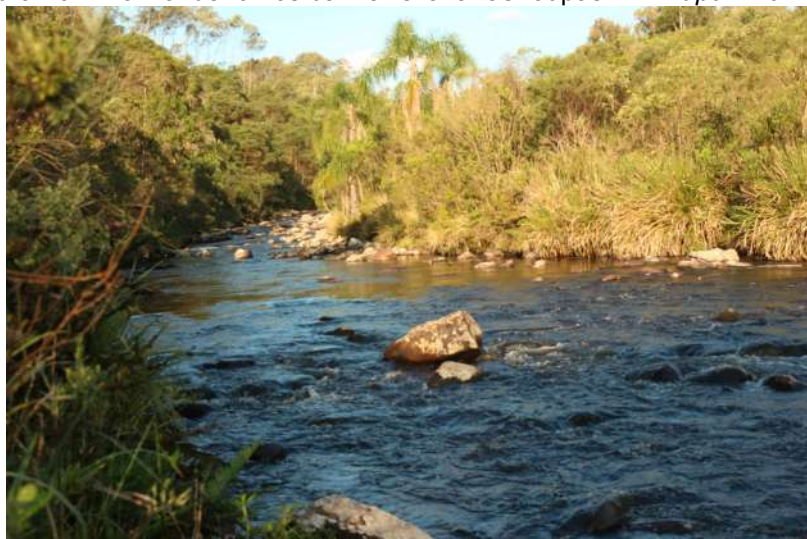
Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 75 - Gakrê (Naiane) e Nãn Ga. T. I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 76 - Rio²⁴ onde fomos banhar e lavar as roupas. T.I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

²⁴ Sobre os rios, as pedras e a origem do Povo Kaingang, ver Parte V "Os Kamé e os Kanhru".

Figura 77 - *Nãn Ga* brabo com os mosquitos. T.I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 78 - Angélica e Naiane. T.I. *Tupã Nhe Kretã*.



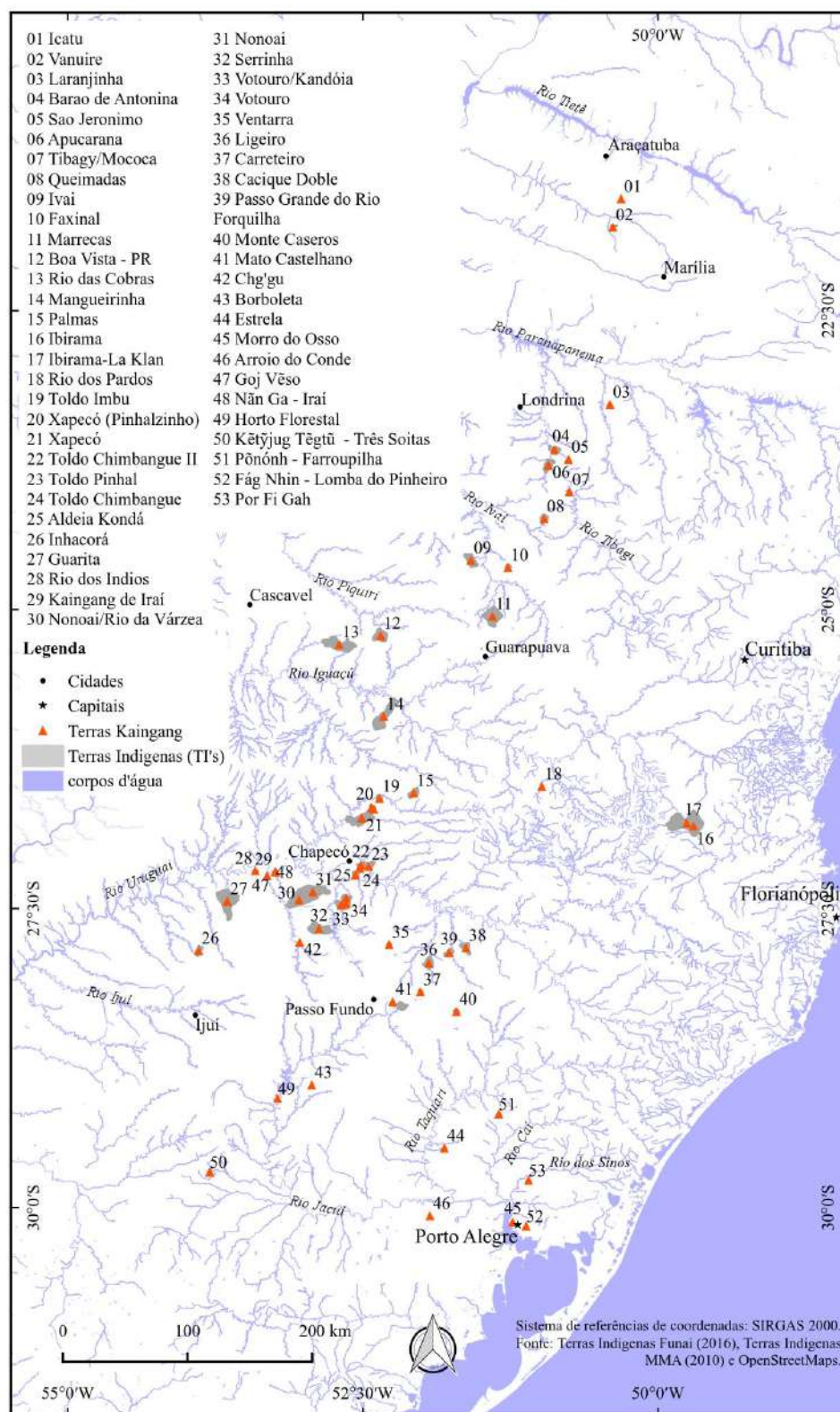
Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 79 - Entardecer. T.I. *Tupã Nhe Kretã*.



Fonte da autora, São José dos Pinhás - PR, 2018

Figura 80: Mapa da Territorialidade Kaingang no Rio Grande do Sul.



Fonte: Terras Indígenas FUNAI (2016), Terras Indígenas MMA (2010) e OpenStreetMaps

IV ÊG JYKRE, "PROSEANDO" PARA COMEÇAR

Era dezembro de 2017 e eu estava na Terra Indígena *Goj Vêso*²⁵. Acontecia o Acampamento Terra Livre Sul (ATL Sul), também chamado de I Encontro Regional de Lideranças Indígenas da Região Sul. Eu tinha sido convidada para participar por Douglas, meu colega de mestrado, que estava intensamente envolvido com a organização deste encontro, que reuniu lideranças espirituais e políticas, jovens e crianças do Povo Kaingang, Xokleng e Mbyá-Guarani. O encontro tinha como objetivo dialogar sobre questões referentes aos seus territórios (principalmente as propostas do então governo Michel Temer que previam o arrendamento de Terras Indígenas); à saúde e à educação.

Com o seu convite, consegui um carro emprestado e pegamos a estrada. Era uma manhã ensolarada e saímos cedo da cidade de Porto Alegre: eu, Ana Letícia, Angélica, Woie e a Naiane. Viajamos em torno de sete horas até o município de Iraí (RS). Chegamos no meio da tarde e as discussões já estavam acontecendo no grande ginásio. Findadas as conversas do dia, fomos todos nos banhar no Rio Uruguai e, no cair da noite, as estrelas já começavam a mostrar sua luz. Ora ou outra, estrelas cadentes passavam riscando o céu e presenteando a visão daqueles que estavam atentos à imensidão azul escuro que nos abraçava. Tínhamos acabado de jantar e resolvi caminhar até a frente da escola. Vi o *kujá* Pedro sentado em uma mureta que tinha por ali. Estava sozinho, contemplando a noite e o movimento de pessoas e crianças que agora, depois de um dia de reunião, conversavam e brincavam entre si.

No impulso de um movimento que serviria de pretexto para eu ir me sentar ao lado dele, fui até o carro pegar o chimarrão. Voltando para onde ele estava, exclamei "Oi Pedro!" e, percebendo que ele não me reconhecia, continuei "Eu sou uma daquelas que tira as fotos no Saberes, lembra de mim?". Acredito que ele não lembrava, mas abriu um sorriso e me abraçou, convidando-me para sentar. Com a água ainda quente na térmica, comecei a fazer um chimarrão que, de fato, serviu de estímulo também à nossa conversa.

²⁵ A Terra Indígena *Goj Vêso*, fica localizada no município de Iraí, Rio Grande do Sul - BR. Conversando com meu colega e amigo Douglas, ele contou que esse território foi retomado em 17 de julho de 2016 quando ocuparam as instalações do antigo Colégio Agrícola da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, nesta estrutura, está a escola, a cozinha comunitária, a casa de algumas famílias e, nessa ocasião, o lugar interno onde os participantes do ATL acampavam.

"E o Jorge e a Dona Maria não vêm?", perguntei. "Ah, nós vamos pegar eles amanhã. Sabe, eu já posso fazer os trabalhos. Eu já tenho 58 anos e venho aprendendo com o meu pai, mas o pessoal ainda tem ele como referência. Daí, vamos buscar amanhã", falou. "Nossa, 58 anos e ainda tá aprendendo!", interrompi fazendo ele rir de mim. "É, ainda estou aprendendo. Eu me sinto, eu acho, como um psicólogo desses de vocês. Fico só observando como os meus *kamē* e os meus *kanhru* agem", comentou e fez uma pausa. Dessa vez eu não falei nada, ficando surpresa com a comparação com os profissionais da área de psicologia. "E vendo o debate hoje, penso que a gente tem que cuidar para não falar só da política dos brancos. Tem a nossa também e que vem das marcas", ele continuou, interrompendo o silêncio. "Sim... hoje a conversa foi mais voltada a pensar as propostas desse novo governo", falei. "É, pode ser. Mas isso, as nossas marcas, devem servir de motivação para os Kaingang, mas também para os *fóg* (não indígenas) que querem trabalhar com a gente", ele completou.

Era uma noite estrelada e, apesar do calor durante o dia, agora o ar puro das matas virgens que rodeiam o município soprava e refrescava a nossa pele, fazendo-me sentir até um pouco de frio. Continuamos conversando e, mais tarde, Nyg Kuitá se sentou com a gente. Não me lembro como, mas chegamos no assunto dos números e, a partir de um comentário do Pedro, Nyg começou a contar em Kaingang, apontando para cada um dos dedos de sua mão esquerda. "Ah, sim. Entendi", me lembro que comentou Pedro a ela e, logo em seguida, virou-se para mim: "Viu só, hoje eu aprendi com ela sobre as marcas. Isso tem que servir de motivação para os *fóg* também", ele repetiu, dando ênfase ao mesmo conselho do início da nossa conversa.

Reencontrei-o ainda em outras situações e na organização da III Mostra Tela Indígena (momento em que planejávamos fazer, além das sessões de filmes, rodas de conversa), entrei em contato com ele e com Cristine Takuá²⁶ para que, juntos, pudessem falar sobre o pensamento Kaingang e Mbyá-Guarani. Quando conversei com Cristine, falei sobre a ideia da atividade e ela sugeriu que levasse o nome

²⁶ Eu conheci Cristine Takuá quando trabalhamos juntas na equipe do Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas que aconteceu em Palmas (TO) no ano de 2015. Cristine é Maxakali, filósofa, educadora e artesã indígena, vive na aldeia de Rio Silveira, São Paulo. Trabalha e estuda há mais de 10 anos plantas medicinais. Nessa Tekoa é professora da Escola Estadual Indígena Txeru Ba'e Kuai' e também auxilia nos trabalhos espirituais na casa de reza, Opy.

"*Arandu Porã: Sabedoria Mbyá-Guarani*". Mas ainda precisávamos de uma palavra em Kaingang que desse título à atividade. Conversando com Ana Letícia, ela me lembrou da palavra *jykre*. "Alguns falam que é sabedoria, mas temos que pesquisar bem essa tradução", me recordo que ela comentou.

Fiquei encarregada de ligar ao Pedro para fazer o convite e conversar sobre uma possibilidade de nome para a atividade. Depois de, finalmente, conseguir seu telefone, liguei e me identifiquei. "Sou aquela que tira as fotos do Saberes", falei. "Ah minha amiga, lembro sim", ele respondeu. Fiz o convite para participar da Tela e ele me pareceu bem contente. Tinha interesse em participar, mas alertou que precisava trazer uma pessoa com ele. Um aprendiz. "Uma pessoa que caminha junto, que tá aprendendo", falou. Respondi que entendia e conversaria com a equipe. Contei mais sobre a atividade e disse que precisávamos pensar em um nome. Que tinha surgido a ideia de chamar de *jykre*. "O quê?", ele perguntou, provavelmente, não entendendo a minha péssima pronúncia. "Ah Pedro, acho que não sei pronunciar direito". E, depois de repetir muitas vezes, "ah, acho que tu tá falando *jykre*. Acho muito bom, né. Porque *jykre* significa pensamento em conjunto, plano em conjunto. Como estamos fazendo isso juntos, parece bom".

Empolgada com essa informação, desliguei e mandei uma mensagem de *Whatsapp* para Douglas. Falei para ele o que o Pedro tinha me contado e como eu tinha achado interessante. Fazia todo o sentido! Aprender em conjunto, com o outro. O mundo foi reconstituído a partir do outro: os *Kamē* e os *Kanhru*! Ele respondeu que sim e, pelo o que vinha aprendendo com os velhos, o *jykre* era a base da vida Kaingang.

Muitos dias depois, mas ainda antes da Tela Indígena, foi que continuei aprendendo sobre o *jykre*. Douglas e eu estávamos no Departamento de Artes Dramáticas da UFRGS. Tínhamos participado de uma reunião do encontro discentes do PPGAS e ele iria assistir à primeira experimentação de uma performance que estava em processo de pesquisa. Esta buscava explorar, a partir da técnica do Bufão²⁷, formas de contar histórias que pessoas indígenas tinham relatado a esta atriz. Histórias que escracham preconceito. Ele me convidou para ir junto e estávamos esperando nos chamarem, sentados em uma sala no térreo.

²⁷ Bobo da corte, bufão, bufo é o nome pelo qual era chamado o "funcionário" da monarquia encarregado de entreter o rei e rainha e fazê-los rir. Muitas vezes eram as únicas pessoas que podiam criticar o rei sem correr riscos. A técnica teatral do bufão possui princípios baseados em seres grotescos.

Conversávamos sobre qualquer coisa e comentei que Pedro tinha confirmado a participação durante a Mostra. O nome da atividade ficou "*Arandu porã e Jykre: sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang*", falei. "*Êg jykre*", ele me corrigiu. "Como assim?", reagi. Ao passo que ele começou a me explicar que *êg* designa o plural. É traduzido como o pronome "nós" e "nosso". E *jykre* (o conhecimento, a sabedoria) sempre se faz com mais de um. Com o outro. Nunca sozinho. É o "nós".

Foi durante o VIII Encontro de *kujá*, 2018, que retomei esse assunto com Pedro. Ele disse que *jykre* seria plano, pensamento em conjunto. Com todos: com as outras pessoas e com os animais. Não adiantava ficar sozinho. Tinha que ser em conjunto, como a mãe dele fazia. Foi com ela que o Pedro aprendeu sobre compartilhar, sobre dividir. "Mas daí se tu é *kamē* tu aprende com a tua mãe que é *ror*? Ou com teu pai?", ao passo que ele respondeu:

É quando eu estava aprendendo. Assim, conforme a tua pergunta, tá? Eu aprendia só com ela. Daí, agora, depois que eu entendi, daí eu posso aprender mais ainda com qualquer um. Com qualquer marca. Mas eu tô notando, nos trabalhos, não é que a gente tá se exaltando. No trabalho eu tô vendo que todos querem perguntar comigo e me dar ideia e receber a minha ideia. Todos. Então, a minha obrigação é eu passar para aquele que quer aprender. (...) Então, eu não vou me acanhar. Eu vou me soltar. Se puderem me ocupar. Daí eu não escolho, porque eu já sou formado, né. *Kujá*. Por causa disso. Mas quando eu tô aprendendo, eu deveria usar mais o *rá ror* comigo do que o *rá tēj*. Porque daí com o *rá tēj*, daí nós brigamos (Entrevista com Pedro Garcia, novembro de 2018).

"Por que é parecido?", perguntei. "Porque disputa, né. Disputa na ideia". "Ah, sim", suspirei. "E com o *rá ror* já fecha. A gente disputa, disputa, mas a gente fecha junto. E se abraça", ele continuou, fazendo com que ríssemos juntos. "É, com *rá ror* é assim. Então é conforme o Sol e a Lua, né. Porque a Lua e o Sol brigaram, mas eles trabalham juntos, né.", me explicava. "Ah sim... porque, depois que chove tem que vir o Sol para...", comecei a falar. "Tem que vir o Sol para aquecer, né? Porque só chuva, chuva também mata.", completou o Pedro, finalizando a nossa conversa.

Foi apenas no dia 20 de setembro de 2018, provavelmente motivada por todas as trocas que tinham acontecido durante a III Mostra Tela Indígena, e um pouco apavorada com o fato de eu estar me aproximando dos prazos finais, que me sentei na frente de meu computador e comecei a (re)escrever esta dissertação. Desorientada por onde começar, segui o conselho de meu orientador, que me questionou por que não começava da forma como a educação indígena Kaingang ia

se apresentando para mim: ir fazendo, experimentando, me relacionando com a minha escrita.

Não fiz um sumário e comecei a escrever a partir dele. A escrita foi se fazendo em mim. Eu ia experimentando as palavras e as formas de costurar as diversas localidades pelas quais passei até que escrevi um primeiro esboço que tinha praticamente apenas etnografia. Após, fui articulando a teoria antropológica e refletindo sobre essas experiências que, nesse ato de voltar ao vivido, tornavam-se etnografia (INGOLD, 2016). Escrevi. Imprimi. Li. Rabisquei. Reescrevi. Reorganizei. Reli. Compartilhei. Reli. Reescrevi. E assim por diante. O formato e a ordem escolhida foram propondo-se até o momento em que precisei entregar a dissertação.

Demorou um tempo para eu perceber que *jykre* daria sentido não só para a base do que me parece ser Educação a partir da episteme Kaingang de conhecimento, mas também ao meu método de pesquisa e aos meus referenciais teóricos. Início por uma discussão metodológica.

Se conhecer é fazer em conjunto, como poderia me colocar fora desse processo de conhecimento? Não sei se seria possível aprender sobre educação Kaingang sem me submeter ao processo de aprendizado. Sem caminhar, me envolver e estar junto com os outros.

Ingold (2016) escreve sobre a observação participante como principal método de pesquisa da Antropologia. Para o autor, a alegada contradição entre participação e observação não é mais que um corolário dessa divisão que coloca o ser humano como alguém que supostamente pode aspirar à verdade sobre o mundo por meio de uma emancipação que nos tira dele, nos deixando estranhos a nós mesmos. A observação participante enquanto método de pesquisa envolve tempo. Envolve espera. Envolve um movimento para frente a partir da percepção e ação do antropólogo junto aos movimentos dos outros.

"Como linhas melódicas são compostas no contraponto musical" (INGOLD, 2016, p. 408) ou, ainda, como os jogos de improvisação que fazem os bailarinos, e que aprendi nos cursos de Eva Schul²⁸. Como ela me ensinou, precisamos

²⁸ Eva Schul é coreógrafa, professora e diretora de dança contemporânea. Nascida na Itália em um campo de refugiados, filha de judeus húngaros que fugiram da perseguição nazista, era criança quando sua família chegou ao Brasil, estabelecendo-se em Porto Alegre. Estudou dança no Uruguai, Argentina e Nova Iorque e é uma das responsáveis pela afirmação da dança moderna e contemporânea no Sul do Brasil.

encontrar o lugar exato onde nem apenas comandamos, nem apenas somos comandados. O bailarino ou ator para jogar precisa, mais do que tudo, estar presente. Se submeter ao que pode vir. Controlar. E, então, se submeter novamente. Não é uma questão de escolher como levar o jogo. É uma questão de saber brincar com o que está por vir. Ingold (2016), propõe o termo *correspondência* para designar essa composição de movimentos de que é feita da observação e da participação. Nesse sentido, para o autor, observar significa olhar o que está acontecendo ao redor, e também escutar e sentir. Submeter-se ao mundo dos interlocutores (mesmo que esse mundo pareça ser intensamente compartilhado²⁹). Participar, por sua vez, seria fazer dentro do contexto da atividade que se está preocupado em entender. Ao lado e junto com as pessoas e com as coisas que captam a sua atenção (INGOLD, 2016).

Colette Pétonnet (2017) sugere como método uma "observação flutuante". Essa consiste em seguir disponível em todas as circunstâncias, sem mobilizar a atenção sobre um objeto específico. É preciso deixar a atenção flutuar para que as informações a penetrem sem filtro até o momento em que pontos de referência, convergências, comecem a surgir e seja possível descobrir regras subjacentes (PÉTONNET, 2017).

Para mim, não bastava nem só observar, nem só flutuar, nem só participar. Penso que "fazer junto" unia esses três verbos: Flutuar. Observar. Participar. Ou ainda, para usar o termo de Ingold (2016), corresponder. Mais do que qualquer outra disciplina nas ciências humanas, para a antropologia, o conhecimento surge a partir da vida vivida com os outros (INGOLD, 2016) e, logo que comecei a experimentar as possibilidades e formas de fazer antropologia e lendo sobre as possibilidade de uma etnografia multissituada (MARCUS, 2001), me submeti ao que me parecia essencial: estar junto e caminhar. Como já pontuei, a Angélica foi minha primeira professora indígena Kaingang. Ela, junto com meu orientador, passou a ser minha tutora uma vez que, percebendo a minha curiosidade, me chamou para caminhar com ela, mostrando-me o mundo para que eu também pudesse olhar, ouvir e sentir (INGOLD, 2010). Aos poucos, as informações de fato foram me atravessando e, agora, convergem nesta dissertação.

²⁹ As fronteiras do que entendemos como lá e aqui, dentro e fora, são porosas (FONSECA, 2017).

Isso fez com que muitas das minhas conversas não fossem gravadas. Conforme Sérgio Baptista da Silva (2013), as técnicas de registro devem ser avaliadas a partir do contexto de cada um desses "encontros", pesando tanto as questões éticas, como também de constrangimento. Aprendi muito em silêncio. Com o tempo, comecei a perguntar. Anotar. Perguntar novamente. Esperar, deixando-me levar. Os lugares por onde circulei e tudo o que ia aprendendo no caminho foi sendo anotado nos meus dois cadernos amarelos, nos meus muitos caderninhos de bolso, contabilizando mais de 500 páginas de anotações. Assim, algumas das falas das pessoas com quem conversei, por eu estar em algum contexto específico, foram gravadas e são aqui transcritas. Mas a maioria das falas (principalmente as que estão em parênteses e ao longo do texto) são construídas a partir das minhas anotações.

Esse processo de me colocar caminhando junto aos aprendizes Kaingang era também o meu processo de aprendizagem enquanto antropóloga. Para Goldman (2003), o trabalho de campo é parte do processo de educação do etnólogo, tendo a potencialidade de modificar o pesquisador. Não deve ser visto como um processo de observação de comportamento - com o intuito de criar esquemas conceituais -, ou como uma forma de conversão ou de transformação substancial - como se fosse possível o antropólogo tornar-se nativo. Ingold (2016), no mesmo sentido pontua que a etnografia é um compromisso ontológico e tem um propósito educacional. O processo educacional acontece na medida em que o antropólogo se coloca aberto ao encontro do outro e as trocas mútuas que ele pode oferecer. O compromisso ontológico é antes uma realização, em letra e ação, do que devemos ao mundo para nosso desenvolvimento e formação³⁰.

Com isso, etnografia não seria sobre os encontros, mas sobre um olhar que é lançado sobre eles através da retrospectiva do aprendizado que se teve a partir deles e das anotações que chamam para dentro de pretextos completamente diferentes. Esse conhecimento não consiste em proposições sobre o mundo, mas nas habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no

³⁰ Abu-Lughod, em "*Writing against Culture*" (1991), pontua que o antropólogo está preso na escrita da experiência e isso determina a relação material do etnógrafo com o grupo estudado. É importante manter o questionamento dos mundos a que os dois polos dessa relação pertencem e como isso permite a ocupação desses lugares particulares (o que não torna a etnografia um projeto existencial, mas político).

decorrer de compromissos diretos, práticos e sensíveis com o ambiente (INGOLD, 2016).

Os vários encontros que tive desde 2015 foram se tornando etnografia na medida em que fui escrevendo e entendendo o que poderia ser educação indígena Kaingang. No momento da escrita e com uma série de experiências em diferentes localidades, me sentia inspirada pelas ideias de Strathern (2013), Abu-Lughod (2000) e George Marcus (2001) e pela possibilidade de uma etnografia multilocalizada. Uma etnografia que traça e descreve as conexões e relações entre os locais anteriormente considerados incomensuráveis (fazendo argumentos e fornecendo seus próprios contextos de significados).

Strathern (2013) pontua se uma aldeia global não seria uma ficção antropológica interessante. Onde todos são infinitamente diferentes, mas um tanto quanto iguais em polifonia e multivocalidade contínua. Isso não quer dizer que o contexto deve ser negado, pelo contrário³¹. Como afirma a autora, uma estratégia seria jogar com eles, construindo um tipo de narrativa antropológica persuasiva e que não cria um todo holístico e encaixado, mas também se atém à importância de local. Mesmo que seja um todo não coeso.

Com isso, e também tendo em mente que o processo de aprendizagem não é linear, logo que me voltei para o empreendimento da escrita da dissertação e buscando fazer uma etnografia que buscasse trazer os processos, desenhei uma linha do tempo com todos os lugares por onde circulei e imaginava serem importantes para essa discussão em torno da educação indígena. Ao longo da escrita ficará claro que coisas que aprendi cronologicamente antes apenas fizeram sentido a partir de experiências posteriores. Construí uma forma de pensar e escrever que faz o leitor ir para diferentes localidades, no tempo e no espaço, em torno de uma discussão da educação a partir da origem dos irmãos *Kamē* e *Kanhru*,

³¹ É nesse sentido que Abu-Lughod (2000) aponta que a marca distintiva da antropologia talvez deveria ser encontrada não em seu compromisso com o local, mas em sua atenção às questões epistemológicas e políticas de localização, rastreando os sistemas de poder e estruturas de desigualdade que atravessam o local. Pensar a relação de uma pessoa indígena com a universidade, é pensar as conexões nacionais, regionais, políticas. É articular a luta dos povos indígenas para pôr, de fato, fim ao poder tutelar, como prevê a Constituição de 1988. Conforme Belfort (2006), a legislação indígena esteve pautada em três paradigmas: o do extermínio, o da integração e o de reconhecimento de direitos originários e ampliação de garantias. Como pontua Souza Lima e Hoffman (2004), a luta pela abertura de vagas e a ocupação dessas tem menos a ver com a busca de um conhecimento desconhecido do cotidiano dos grupos indígenas e mais a ver com a apropriação dos lugares de saber e poder que corresponde a formação em nível superior, bem como o desafio de substituir gradativamente o poder tutelar por profissionais indígenas.

a partir de um conhecimento que se faz com o outro, a partir da apropriação ao cosmos Kaingang de instituições que, a rigor, são da colonialidade.

A ideia de um "campo de trabalho" que se dá em um local distante e com fronteiras delimitadas vem sendo colocado em questão (FONSECA, 2017). A Universidade faz parte de um universo que nos é partilhado e que quase cotidianamente frequento. Por outro lado, as histórias que me eram contadas, as experiências de vida relacionadas a esta instituição de ensino me deslocavam imensamente. Existem múltiplas formas de pensar a formação de uma pessoa. Algumas estão relacionadas com o início e o fim de determinados cursos. Outras estão relacionadas ao processo de toda uma vida.

Como uma vez me colocou a Angélica, vir para a Universidade é também uma forma de continuar caminhando, como os seus ancestrais faziam. Assim, se a minha partida é a Universidade, a minha hipótese é que, nesse processo de formação da pessoa indígena Kaingang, a universidade é mais um lugar de passagem. Onde se transforma e se deixa transformar na interação entre o mundo dos *fóg* e o mundo dos Kaingang (que, nesta pesquisa, mostram-se como intensamente partilhados, sobrepostos). Assim, não há um só ponto de chegada. Talvez as mudanças de caminho tampouco possam ser consideradas enquanto mudança (INGOLD, 2015).

Sugiro ao leitor que, caso já não tenha feito, leia o artigo "O Dédalo e o Labirinto" de Tim Ingold (2015). Esse texto foi essencial para que eu pudesse perceber e escrever sobre a educação da atenção. Caso o leitor já conheça o texto, perceberá que muitas das metáforas usadas pelo autor influenciam a minha escrita. E, portanto, a minha interpretação. E, portanto, a minha metáfora. Neste artigo, ele aborda diferentes formas de aprendizado, trazendo duas interessantes imagens: o navegar no dédalo e o vagar no labirinto.

No caminho do dédalo, os saberes estão pré-formatizados e o conhecimento está na indução do aprendiz às regras e representações, ou aos "mundos intencionais" de uma cultura buscando-se, de forma direcionada, as soluções e visando sempre ao fim. Um conhecimento que deve ser inculcado dentro da cabeça dos alunos. Por outro lado, quando no caminho do labirinto, vaga-se no ambiente interagindo com ele e as materialidades múltiplas que o compõem. Assim, os espaços, estar em contato com as pessoas e com as coisas, são partes do

aprendizado e, estando a ação acoplada à percepção, aprender envolve seguir em frente prestando atenção onde se pisa, ouvindo e sentindo o mundo conforme ele se apresenta ao aprendiz, na sua própria experiência.

Ao longo do texto usarei muito a palavra “aprendizagem” e proponho pensá-la como transformação. A transformação, por sua vez, não é algo que acontece de uma hora para outra como poderia, primeiramente, saltar às nossas mentes, mas algo que acontece ao longo de toda a vida. Começa com o nascimento e termina com a morte. Com 58 anos, ainda se está aprendendo, como lembrou Pedro.

Para Lave (2015), pensar Antropologia da Aprendizagem, ou seja, pensar como a aprendizagem acontece, é menos sobre o que acontece em um contexto educacional e mais sobre como “aprender na prática” é constituído por participantes em movimento que estão atravessando e lidando com contextos nos quais eles participam. A aprendizagem, a transformação, nesse sentido, fazem parte da vida cotidiana que é composta pelos encontros, pelas dificuldades, pelas conquistas, pelas observações e perguntas de cada um dos dias de nossas vidas. Recordo que a Dra. Ana Gomes (GOMES, 2018) ponderou, na banca de defesa de dissertação de minha colega Ana Letícia, que educação é relação.

Relação é um conceito abstrato por si só (não é algo que se vê, mas algo que se infere) e, assim, para que elas se tornem visíveis, devem ser objeto de trabalho intelectual em uma ecologia atenta aos seres tal como emergem e se transformam (STRATHERN, 2016). Para pensar educação enquanto relação era preciso que eu mergulhasse na experiência de ser educada por pessoas indígenas Kaingang. Participar e mudar de lugar na participação. Buscando entender o que poderia ser educação, relação, transformação.

Com isso, é importante esclarecer que não pretendo aqui dizer o que é educação indígena, nem o que são ou como agem e se relacionam as pessoas indígenas com as quais eu convivi. Talvez esse formato faça parte de uma velha antropologia. Ou de um formato que parecia não fazer mais sentido (pelo menos para mim) após as aulas de Teorias Antropológicas II e a leitura de escritores como Abu-Lughod (1991), que alerta sobre a generalização que busca coerência de forma autoritária, ou Spivak (1988) que pontua o perigo de uma argumentação que se faz refém do essencialismo, ou ainda Roy Wagner (2017) que escreve sobre a possibilidade da cultura ser uma ilusão.

Não se pode confundir o que estou escrevendo com o que os Kaingang são. A cultura não é o que o outro é. Estava de férias lendo Mabilde [1836-1866] 1983 e ficava pensando sobre a descrição das atividades da vida dos Kaingang que o autor trazia. Como organizavam a caça de papagaios. Aos silêncios dos alojamentos e modos de falar. O respeito às lideranças. Como preparavam aquilo que chama de correrias e suas estratégias. Como quebravam os galhos por onde passavam para marcar o caminho. Este autor, ao contar a sua experiência, referia-se a uma violência "natural" deste povo.

Primeiro fiquei apenas impressionada com os relatos e encantada com essa convivência que descrevia um modo de vida que parecia não ter tanta "interferência" dos não indígenas. Após, fiquei me perguntando se essa descrição consistia, de fato, no que os Kaingang eram? Seria a descrição da cultura kaingang? Mas como poderia ser se essa escrita já estava sendo realizada a partir do contato? Da relação com o outro? Não só do antropólogo, mas, por exemplo, da violência dos bugreiros investindo contra os povos originários da região do Rio Grande do Sul em função dos conflitos de território?

Por isso, considero importante pontuar que descrevo aqui o meu mergulho na experiência ao lado de pessoas indígenas Kaingang. A cultura é a relação. É, mais do que isso, a invenção do que faço para dar significado ao outro que me interpela (WAGNER, 2017). Não é o que os estudantes indígenas são ou, mais especificamente, o que as pessoas com as quais eu trago as histórias que compartilhei são. Tudo que aqui trago é a minha relação com eles e a invenção, minha e deles, das motivações para se movimentar, aprender e ocupar a Universidade. Deles, pois muitas vezes interpelados por mim. Minhas, pois a posição de pesquisadora me convoca a escrever.

Roy Wagner (2017) propõe pensar desde uma perspectiva da objetividade relativa. Isso implica reconhecer que para a compreensão de uma cultura é necessário envolver dois fenômenos humanos. Ou seja, uma relação intelectual entre eles e não a análise ou exame de um pelo outro. Assim, não cabe pensar em cultura como algo concreto. Como algo que está à espera do antropólogo para ser traduzido. Não algo que se torna visível no encontro, mas sim a extensão desse encontro. Com isso, a aprendizagem e a objetificação da cultura acontecem ao mesmo tempo fazendo com que a cultura do outro seja uma alegoria. Pensar a

cultura como alegoria quer dizer que ela é uma imagem que representa outra que está imersa em significados. Significados que estão imersos na perspectiva daquele que escreve. São diversas metáforas interligadas entre si³².

Com isso, pontuo novamente que vou contar o que aprendi sobre educação indígena Kaingang na medida em que eu me submeti ao que me parecia essencial a essa forma de aprender: caminhar. Fazer perguntas. Observar. Estar junto. Aqui não vou dizer o que é educação indígena Kaingang, mas sim a minha relação (pois não posso me separar de mim mesma) com esse método de aprendizagem, com diferentes tutores indígenas Kaingang e a partir de uma reflexão antropológica.

Reflito sobre a minha etnografia a partir das abordagens da antropologia da aprendizagem (INGOLD, 2015; LAVE, 2015) e também considerando os processos próprios de educação do Povo Indígena Kaingang e que envolvem outras epistemes de conhecimento, que estão conectados a partir de lógicas xamânicas, (LANGDON, 2010; FERREIRA, 2014; CARDOSO, 2014; MARÉCHAL, 2015; ROSA, 2013; BAPTISTA DA SILVA, 2002; CREPEAU, 2007; VIVEIROS DE CASTRO, 2017b). Essas práticas de educação, desvelam formas de aprender que estão dentro das lógicas Kaingang da captura de alteridades potentes, que têm base na diferença mitológica dos gêmeos *Kamē* e *Kanhru* e acontecem no dia a dia, que lida com as burocracias da instituição (transformando o espaço universitário a partir de novas alianças) ou ainda no caminhar e encontrar os parentes e as potências da mata.

Nesse sentido, é preciso pensar que o indivíduo não é algo dado *a priori*, mas que nas suas relações vai se construindo. Uma pessoa ligada para fora, aos contextos, às outras pessoas e coisas³³. Pessoas e coisas que podem ser pensadas como um todo, ao mesmo tempo em que são menos do que um. Contínuas na sua descontinuidade. Nunca se completam. Fazem-se e refazem-se na medida em que as suas relações mudam (STRATHERN, 2014 e 2016). Para tanto, buscando dar primazia a um modelo (uma ontologia) que foca nos processos de formação, nos

³² Roy Wagner, em 2012, em uma entrevista para a Folha de São Paulo, pontua que uma das lições de Castañeda é que a metáfora é também uma piada. Uma distorção irônica de palavras e perspectivas. Ambas metaforizam uma mesma relação, mas partem de pontos de referência distintos. Uma metáfora, como pontuou a artista Roni Horn (2013), é aquilo que criamos para extinguir o desconhecido (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eepmYQvBI-s>. Acesso em março 2019).

³³ Usarei aqui, ao invés da palavra objeto, a palavra coisa seguindo as reflexões de Ingold (2012). O autor sugere que a noção de objeto remete a algo fechado e acabado. Algo inanimado que espera a ação humana para agir. As coisas no mundo, porém, não estão paradas. Agem no mundo e estão em constante transformação.

fluxos e nas transformações, ao invés do produto final (INGOLD, 2012), é necessário que se conceba a pessoa por meio de seus contextos e relações com outros. Um indivíduo que se faz a partir das suas conexões que foram cultivadas (STRATHERN, 2016).

Antes de começarmos a nossa viagem, ainda é importante ressaltar que para compreender xamanismo, e principalmente as práticas que trago nesta dissertação e que envolvem a relação com instituições que, a rigor, são da colonialidade, é essencial que se abandone o conceito de cultura com uma unidade holística com fronteiras claras e espaço delimitado. Como sugere Langdon (2010), há uma multiplicidade dos fenômenos xamânicos, nos quais existem pouca unidade, muita fragmentação e fronteiras imprecisas (LANGDON, 2010, *apud* GUPTA E FERGUSON, 2001, p. 165). Conforme a autora, e como veremos ao longo da dissertação, os xamãs se mostram extremamente capazes de se apropriar de uma grande variedade de tradições. Assim, nas suas práticas subvertem o colonialismo dentro do seu próprio sistema.

A partir dessas reflexões, busco contribuir para uma discussão de que há outras formas de pensar a educação indígena que vai para além da questão de interculturalidade, não se tratando apenas do encontro de diferentes culturas, mas do encontro de diferentes epistemologias. Com isso, amplia-se o debate quanto à possibilidade de um diálogo intercultural em torno das políticas afirmativas, para um debate em torno das diferentes ciências.

V OS KAMĒ E OS KANHRU

Como afirma Mignolo (2010), mesmo que haja muitos outros começos de mundos para além de Adão e Eva e da civilização grega; que haja muitas outras línguas fundacionais para além do grego e do latim; tudo que não é o ocidente é objeto de violência. E essa violência epistêmica acontece na tentativa de colonizar as diferentes lógicas que fundam outras sociedades, fazendo-me perguntar o que e quem (senão todos nós) está sendo colonizado? Quais são as violências que cimentam outras formas de ver o mundo, construindo a monocultura do conhecimento? Qual o meu papel enquanto pesquisadora?

Nas muitas leituras e conversas com o meu orientador Sérgio Baptista, cheguei ao mito de origem dos grupos sociais. É no mito de origem (e eu não estou me referindo apenas aos grupos indígenas, mas também ao "ocidente" na sua própria fundação judaico-cristã e na construção da individualidade) que está a base das diferentes organizações sociais e econômicas, das outras formas de ver o mundo, de entender conhecimento, de perceber o que é natureza e o que é cultura. Eles desvelam sobre que episteme de conhecimento o mundo está sendo pensado e conhecido (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b). Penso ser importante dar atenção, pesquisar, aprofundar essas outras origens de mundo para poder entender como hoje - seja na cidade, seja nas terras indígenas, seja dentro dos órgãos que a rigor são da colonialidade - no cotidiano dos meus interlocutores (às vezes de forma explícita, às vezes nem tanto) essas lógicas existem e se articulam.

Além disso, eu não poderia ignorar o que, mais de uma vez, Pedro e Iracema, os dois *kujá* com quem tenho mais proximidade, falavam. Eu precisava conhecer mais sobre as metades patrilineares³⁴, para, então, refletir sobre qualquer coisa que quisesse. Como apontou Lévi-Strauss (1996), a vida social afirma e confirma a cosmologia. Com isso, é importante não só observar como no contexto

³⁴ A interpretação dada pela literatura aponta os Kaingang como um povo onde a descendência da metade *Kamē* ou *Kanhuru* acontece de forma patrilinear. Usarei essa nomenclatura, mas gostaria de deixar em pauta para futuras reflexões se a noção de patrilinearidade não é apenas uma convenção a partir de uma determinada perspectiva (considerando também que muitos dos registros surgiram da interlocução entre pessoas indígenas homens com antropólogos homens) que o fato da importância da mulher para definição da marca dos filhos. Durante nove meses a mulher é responsável por criar um corpo que só poderia ser de marca oposta à sua, tendo em vista que a fertilidade vem da diferença. Assim, a criança cresce e se desenvolve de forma saudável justamente porque o corpo da mãe o guarda e o faz crescer de forma fértil.

que envolve a universidade, a cidade e a terra indígena, as práticas de aprendizagem a partir da episteme de conhecimento do grupo são ressignificadas, como também apresentar, aqui, como a história de origem do povo Kaingang foi se desvelando para mim na medida em que eu caminhava pelo território.

O mito remete o nosso pensamento à origem do grupo. O que não o torna algo que está "lá atrás", em um passado coletivamente imaginado, mas sim algo que está se fazendo cotidianamente nas práticas de vida, se ressignificando e dando significado às relações entre os humanos e os extra-humanos. A estrutura básica que remete à diferenciação e assimilação, a partir dos irmãos *Kamē* e *Kanhru*, trata sobre o território, sobre os casamentos, sobre as alianças, sobre os conflitos, sobre as estratégias de luta, sobre a forma de contar números e educar pessoas. Assim, para além dos conselhos dos *kujá* quanto à importância das marcas duais, parecia-me que trazer e pensar o mito de origem dos Kaingang, que desvela a episteme de conhecimento deste povo, tornava-se quase que um ato obrigatório para alguém que estava ocupando um lugar tão privilegiado de ser pesquisadora. Ignorar isso, seria reforçar uma estrutura colonizadora.

Aqui, mostro como o mito de origem dos Kaingang foi se desvelando para mim, seja a partir da minha leitura dos escritos de outros antropólogos, seja através da minha caminhada pelo território. Começo por uma conversa que aconteceu quase no fim daqueles momentos que passei a considerar como trabalho de campo.

Era primeiro de outubro de 2018, segunda-feira, e estávamos na Terra Indígena multicultural *Tupã Nhe Kretã*, que fica localizada no Paraná. Já contava uns quatro meses que a Angélica, junto o Woie, seu companheiro, e Naiane, sua filha, tinham se mudado para lá. Agora, ela estava ainda mais feliz, pois esperava o segundo filho. Me recordo que estávamos na Casa de Estudante quando ela recém havia voltado deste território, decidida que se mudaria. Desde então, tentávamos combinar a minha ida, que tardava a acontecer.

Foi finalmente no sábado, dia 29 de setembro de 2018, que eu e Aline pegamos a estrada cedo da manhã e seguimos em direção ao Paraná. Eu queria conhecer a Terra Indígena e a Aline precisava buscar o Nãn Ga, seu filho, que passava uns dias com a Angélica. Esta auxiliava no malabarismo da sua rotina preenchida pelos horários de aula, as provas, o estágio, o impedimento de morar na casa de estudante com uma criança e a luta política. Passei o dia dirigindo,

momento em que compartilhamos diversas histórias e experiências. Ela me falava que percebia o Nãn Ga diferente da Nai. "A Nai, onde está a mãe dela, ela está bem, mas o Nãn, não. Na cidade ele não fica bem. Até vê um vídeozinho, mas é difícil. Ele gosta de ficar perto do mato", falava enquanto eu me preocupava em cuidar os muitos caminhões que compartilhavam a estrada. "Talvez isso seja pelo meu movimento de, durante a gravidez, ter voltado para a Terra Indígena para viver esse momento e ficar mais próxima da família. Ter o tempo das minhas avós"³⁵, contava. "Talvez por isso, também, tenham escolhido esse nome para ele. Nãn Ga"³⁶ é dono da mata e tudo que cresce na mata. Lá na Terra Indígena ele fica bem, sabe? A Angélica me contou que esses dias encontraram ele dançando na casa de reza dos Guarani".

Chegamos em Curitiba pelas 17h da tarde e, ao vermos a passeata #EleNãn passando na avenida paralela à que estávamos, dobramos na esquina seguinte e procuramos lugar para estacionar. A Angélica, Woie, as crianças e um casal de amigos estavam participando desta e, para encontrá-los, seguimos entre mensagens de *Whatsapp* e pontas de pés procurando por eles entre a multidão. Nos encontramos e, mais tarde, fomos juntos para a terra indígena.

Agora já era segunda-feira e amanhecíamos com o Sol que brilhava sobre o território. Fui acordando aos poucos e quando a Naiane me viu de olhos abertos já veio para cima do meu colchão. "Vamos brincar daquilo que tu tenta pegar as minhas pernas enquanto eu pulo", ela me propôs. Depois de um tempo o Nãn Ga já estava ali com a gente dando risada e fazendo com que nos estendêssemos um pouco mais nas brincadeiras.

Nos levantamos, arrumamos a cama e saí para a rua. Queria olhar a paisagem distante da terra indígena, já que o dia anterior tinha carregado uma névoa no ar que passou cobrindo o Sol e as montanhas. Caminhei até a lateral da casa. Nessa manhã, o Sol e o vento se mostravam para as montanhas em que pisávamos e que nos envolviam. Um pouco mais abaixo de onde eu estava, enxergava a escola. Atrás de mim, na minha direita e para cima, podia ver o

³⁵ Aline sempre conta que quando ingressou na Universidade, muito lhe alertaram que os filhos podem atrapalhar e que o ideal seria "deixar para depois". Em contraposição, quando na Terra Indígena, sua família lhe questionava quando teria o primeiro, pois já estava ficando velha.

³⁶ Nãn Ga é um nome que pertence à metade patrilinear *Kamẽ*.

dormitório dos professores. Ao longe, no topo das montanhas, as araucárias nos olhavam.

Depois do café da manhã, com a água aquecida na térmica e com o chimarrão preparado, fomos sentar um pouco na rua e no Sol, ao lado da casa. Passou um tempo e o Kretã, cacique desta Terra Indígena, caminhou em nossa direção e veio sentar com a gente. Nos cumprimentamos e comentei que me lembrava dele dos eventos. Ele vinha com o *petyngua* (cachimbo usado pelos Guarani) na mão ao passo que o Woie comentou que era eu quem tinha trazido o fumo de corda. Ele agradeceu. Disse que era Kaingang, da Terra Indígena de Manguerinha³⁷, mas a esposa é Guarani e, na convivência, tinha aprendido a usar o *petyngua*.

Começamos a conversar. Ele contou que já estava há 4 anos naquela Terra Indígena e gostava de lá, pois - como na Terra que cresceu - podia, ao longe, enxergar as araucárias. Continuamos conversando e o Kretã começou a me contar sobre aquele território que também é conhecido como Segundo Planalto Paranaense, um local de trânsito das caminhadas dos Mbyá-Guarani e dos Kaingang. "Por esse motivo que encontramos na mata tanto erva mate, como araucárias. Isso tudo, como a Amazônia, é uma floresta plantada, tu sabia disso?", me questionou. "Ah, não sabia. Pois é, ontem mesmo o Woie me mostrou uma árvore de erva mate que estava quase na margem do rio. Então os Guarani também passavam por aqui, é?", perguntei. "Nós levamos ela na prainha", comentou o Woie para Kretã (ver figura 70 e 71). "Sim, passavam. A araucária é uma árvore nossa³⁸ e foram domesticadas pela gente", continuou Kretã, "Os antigos levavam sementes com eles e iam plantando na medida em que iam caminhando. Além das fezes dos passarinhos e deles mesmos. Há vários tipos de pinhão porque iam combinando as sementes. Não é apenas um tipo como os *fóg* conhecem", finalizou o Kretã.

Eu realmente não sabia que havia vários tipos de pinhão e demonstrei minha surpresa. "Nossa, então eles iam misturando e fazendo outros tipos. Como os Guarani fazem com as sementes do milho?". "Isso mesmo", ele falou. "Iam misturando as sementes e plantando. E elas também serviam para marcar o

³⁷ A Terra Indígena de Manguerinha está localizada no Estado do Paraná, no limite norte do Rio Iguaçu, nos municípios de Mangueirinha e Coronel Vivida. Um território onde vivem pessoas Kaingang e Mbyá-Guarani.

³⁸ Mais de uma vez ouvi as pessoas Kaingang se referirem às araucárias como os avós dos Kaingang. A araucária tem a marca *Kamē*.

território porque assim, ao longe, os Guarani que passavam já sabiam que lá, onde se via as araucárias, era onde estavam os Kaingang".

Ficamos um tempo em silêncio e o Sol já estava começando a ficar mais forte. "O *Kamē* e o *Kanhru* saíram do alto da montanha", começou ele a contar, misturando, na sua própria fala, o tempo mítico com as caminhadas dos seus ancestrais. "Dizem que antes eram três povos, mas eles brigavam muito. A gente fica pensando que talvez o terceiro fosse os Xokleng", falou apontando para Woie. Ninguém falava nada. Todos ouvíamos o Cacique e eu era a única que, em alguns momentos, comentava algo. Às vezes porque a fala era direcionada para mim. Às vezes porque interrompia para fazer perguntas. "Não sei, a gente fica pensando. Mas daí um dia *Tupe* (deus) ficou brabo e fez chover muito. Foi quando tudo ficou embaixo d'água³⁹. E daí o *Kamē* e o *Kanhru* saíram lá do alto da montanha", continuou o Kretã levantando a mão para cima e para frente de sua cabeça, como se fosse acenar para alguém. "Saíram num riacho e foram descendo", ao passo que sua mão também ia descendo como se fizesse um carinho no ar. "Ah, claro. Então é por isso que os territórios dos Kaingang normalmente são no alto", intervi. "É, é por isso", ele comentou. Essa preferência por lugares altos também é registrada por Mabilde ([1836-1866] 1983) na sua experiência com os Kaingang em 1850. Conforme o autor, essa escolha prejudicava a proximidade com a nascente de água, mas garantia maior visibilidade a possíveis ataques de outros povos ou dos não indígenas que poderiam ser investidos contra eles, bem como uma maior visibilidade para o planejamento de ataques contra outros povos ou aos não indígenas quando era necessário.

O dia continuou tranquilo e, no descansar do Sol, fomos todas nós banhar no rio. Em outro rio, não o que fomos no primeiro dia. Pegamos o carro e Angélica, o Nãn Ga, e a Aline sentaram no banco de trás. A Naiane é quem ia na frente comigo, guiando o caminho. Chegamos no rio e já era fim do dia. Junto com a gente havia muitos mosquitos que, bem nesse horário, beijavam freneticamente a margem. A nossa chegada fazia com que nós também nos tornássemos alvo deles, fazendo com que eu, ritmicamente, batesse com uma camiseta nas minhas costas. Comecei a rir ao ver a Angélica, com uma barriga de seis meses, deixar a bacia com roupas sujas na margem do rio, arrastar e arrumar as pesadas pedras que serviriam de

³⁹ A interlocutora de Patrícia Rosa (2011) diz que é por isso que a terra é mãe. Pois a terra guardou todos eles até ficarem fortes de novo e poderem voltar.

banco para sentar na margem e também usá-las como uma de tábua, para esfregar as roupas (ver figura 78). Ri e comentei que, provavelmente, não deixariam uma *fóg* grávida fazer tudo isso que ela estava fazendo. A Naiane já estava de calcinha, segurando-se nas pedras contra a correnteza e batendo as pernas. "Tu não vai entrar, Ge?", me convidava. A Aline, sentada em uma pedra na margem, olhava tranquilamente para o rio. O Nãn Ga, mesmo já todo enrolado em uma camiseta e em uma calça da Aline, e batendo no ar com os braços, emitindo pequenos gritos e a testa franzida, não estava nada tranquilo e demonstrava toda a brabeza de um *kamē* para com os mosquitos que o picavam (ver figura 77).

Comecei a entrar no rio com a Naiane. A água gelada me arrepiava e as pedras, algumas com limo, me faziam escorregar. Enquanto me equilibrava, olhava para o rio que vinha descendo do alto da montanha com força, limpando as roupas, o nosso corpo e as pedras, e lembrava a fala do *Kretã* naquela manhã. "*Kamē* e *Kanhru* tinham descido lá do alto". Com os pés na água e tentando me equilibrar, exclamei, compartilhando com as meninas o que pensava. "Nossa! Uma vez eu li, como o *Kretã* contou hoje mais cedo, que o *Kamē* e *Kanhru* saíram lá do alto e foram descendo por um rio que era, assim, cheio de pedras. O *Kanhru* foi machucando os pés, por isso ficou com os pés pequenos. Mas parece que as pedras do rio são boas e curam, o que deixou os pés dele forte (ROSA, P., 2011). "Gurias, olha esse rio desta terra indígena Kaingang! Cheio de pedras!", falava empolgada enquanto elas, levemente, riam da minha tão óbvia descoberta (ver figura 76).

Saímos do rio. Entramos no carro e voltamos para casa. Depois dessa experiência, que pude começar a ver, como Lévi-Strauss já apontava, como as versões do mito se prendem a fatos de natureza diversa, entre elas, a geografia física e política do grupo (LÉVI-STRAUSS, 1970). Não foi nesse encontro com *Kretã* que ouvi pela primeira vez o mito de origem, mas foi nesse dia que percebi na prática essas conexões apontadas por Lévi-Strauss. Como aponta Patricia Rosa (ROSA, 2011), a reconstrução do mito nos mais diversos contextos parece vir como um modelo experimental que sacia a curiosidade do antropólogo ao mesmo tempo que gera saberes daquele povo, elaborando, a partir da versão daquele que conta, uma conceitualização de si mesmo, a forma que deseja ser visto. Foi nesse sentido

que entendi uma correção feita por Iracema quando conversávamos sobre a origem do *Kamē* e do *Kanhru* ainda antes deste encontro com o *Kretã*.

Era março de 2018, um sábado de Sol. Eu já havia comprado alimentos na feira orgânica que acontece no Parque da Redenção, em Porto Alegre, e agora conversava com a Iracema. Estávamos em pé, na frente da mesa que ela havia montado e que apoiava suas peças de artesanato. Comentei que havia lido que o *Kamē* tinha saído primeiro do buraco, fazendo com que ela me olhasse e balançasse a cabeça, dizendo que não. "Com a gente é diferente. Não é a mulher que veio depois, sendo criada da costela do homem. Quem saiu antes foi *Kanhru*. Pode olhar para o céu. O Sol segue a Lua e não o contrário"⁴⁰.

Havia passado poucos dias desde a fala do Dr. Gersem Baniwa no evento "Ações Afirmativas e Sujeitos Coletivos: Protagonismo, Inclusão e Cosmopolítica"⁴¹ onde também analisou o mito de origem judaico-cristão, a individualidade e o ocidente. Iracema participou como palestrante no primeiro dia do evento, mas estive lá todos os dias ouvindo, atentamente, as falas dos palestrantes. Foi, porém, neste nosso encontro no parque da redenção que ela retomava a reflexão de Gersem Baniwa para saciar a minha curiosidade. Dizia-me que a mulher não tinha saído de costela nenhuma! *Kanhru* saiu primeiro, mas junto com o *Kamē*, foram fazendo o mundo novamente.

Todos os seres, objetos e fenômenos naturais são divididos nas categorias cosmológicas ligadas aos irmãos ancestrais *Kamē* e *Kanhru* representando, essas metades, o aspecto sociológico de toda uma concepção dual do universo (BAPTISTA DA SILVA, 2002). *Kamē* e *Kanhru* saíram do buraco e foram descendo pelo riacho. E foi aos poucos que, como conta a interlocutora de Patrícia (ROSA, P.,

⁴⁰ Quando Iracema faz essa fala, entendo que ela está me trazendo uma interpretação desde uma perspectiva de uma mulher *kujá* falando a uma mulher pesquisadora *fóg* sobre as relações que organizam a sociedade Kaingang. *Kanhru*, aquele que é seguido, está ligado ao feminino. Na literatura normalmente encontramos a ideia de que o *Kamē*, por ter maior iniciativa, por ser mais forte, é quem saiu primeiro do buraco e foi seguido por *Kanhru*. Iracema me oferece uma interpretação diferente. O *Kanhru* pode ser colocado como aquele que tem menos iniciativa ou é menos impulsivo, porém, é mais reflexivo. O *Kamē* é impulsivo, mas a sua impulsividade também acontece a partir da troca com o *Kanhru*. Eles não disputam nas ideias, como pontuou Pedro.

⁴¹ O Seminário Ações Afirmativas e Sujeitos Coletivos: Protagonismo, Inclusão e Cosmopolítica, organizado pelo Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS e a Comissão de Ações Afirmativas, também desse programa, aconteceu nos dias 18 e 19 de setembro de 2017, no Pantheon, Campus do Vale, UFRGS. Gersem Baniwa compôs a Conferência de Abertura que levou o nome "A Gramática da Interculturalidade Tradicional e seus Desafios Contemporâneos". Essa fala pode ser assistida em <https://www.youtube.com/watch?v=7VMuYQzarq4>. Acesso em 02 de maio de 2019.

2011), *Kamē* e *Kanhru* começaram a refazer o mundo de uma forma diferente. Cada um foi fazendo um pouco, dando nomes para os bichos e as plantas, conforme as marcas. Vem daí, a regra de juntar aqueles que tem marca oposta, pois tudo igual não faz nada novo.

O princípio de diferenciação se origina no plano de origem atuando como matriz referencial onde os sujeitos se reconhecem como tais e constroem suas percepções de mundo. *Kamē* está ligado ao Sol, ao masculino. Deu a marca cumprida para os leões, as cobras, as abelhas, os pinheiros. *Kanhru*, está ligado à Lua, ao feminino. Deu a marca redonda para as onças, os gatos do mato, as antas, e os cedros. Assim os sujeitos, principalmente através da nomenclatura, se reconhecem enquanto *Kamē* e *Kanhru*, materializando a diferença e atualizando a relação (ROSA, P., 2011).

O tamanduá foi quem ensinou a música e as danças para o seu povo, como me ensinou a peça de Teatro encenada pelos Professores Kaingang da Terra Indígena de Guarita, localizada no município de Tenente Portela (figura 8)⁴². Os *kujá*, porém, aprenderam as músicas e as danças com o vento e com as plantas, como me falou a Iracema enquanto eu, ela, e Kapri (sua neta), pegávamos carona com o pessoal do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) até o centro da cidade, após o primeiro dia do VIII Encontro de *kujá*.

"Mas e o *kujá*, Iracema? Como que ele surgiu?", perguntei ainda aquele dia na Redenção, depois que ela me corrigiu sobre ter sido o *Kanhru* quem tinha saído primeiro do buraco. "De uma árvore", ela respondeu. "Tem o desenho aqui", falou apontando para o livro "Sonhar, curar e lutar: colonialidade, xamanismo e cosmopolítica Kaingang no Rio Grande do Sul", fruto da escrita da dissertação de Clementine. "Sério? Eu não lembro disso. Acho que não vi", falei. "Eu acho que tu já chegou nessa parte sim", disse ela pegando o livro. Passou uma pessoa e perguntou o valor das pulseiras. Iracema respondeu enquanto folheava o livro e procurava o desenho feito por Carolaine Carvalho, sua sobrinha. "Mas é uma árvore que é *Kamé* ou *Kanhru*?", perguntei. "É uma árvore que, de um lado, onde o Sol nasce, tem uma flor e do outro, onde a Lua nasce, tem outras", retomou Iracema encontrando o desenho e me mostrando. "É preciso ficar um tempo embaixo dessa

⁴² Essa peça aconteceu durante o encontro geral de professores, orientadores e pesquisadores Kaingang da ASIE, núcleo UFRGS. O evento foi realizado de 11 a 15 de setembro de 2017, na cidade de Marcelino Ramos e reuniu por volta de 160 indígenas Kaingang que atuam nas escolas estabelecidas nas Terras Indígenas Kaingang do Estado do Rio Grande do Sul. Figuras 7 a 14.

árvore para ser batizado, mas só aquele que vai ser *kujá* pode ficar embaixo dela e tomar banho com a casca dela", ainda falou.

O mito de origem revela como o mundo está sendo olhado, apreendido (BAPTISTA DA SILVA, 2002) e pensado. Todas as civilizações possuem o seu mito de origem e a sua originalidade, em relação aos outros fatos linguísticos, é que o valor do mito, nas suas mais diversas traduções, persiste. Assim, a análise estrutural do mito de origem de uma sociedade pode ser utilizada para pensar a sociedade em questão (LÉVI-STRAUSS, 1996) uma vez que, nas suas mais diversas versões, a estrutura básica é a mesma, podendo variar o conteúdo das células (LÉVI-STRAUSS, 1987). Por duas vezes ouvi Gersem Baniwa, ao refletir sobre o sistema de educação ocidental e a própria Universidade, trazer o mito de origem judaico-cristão, a individualidade e as hierarquias "um só filho: Adão. Do último pedaço de sua costela: fez a mulher; um só salvador: Moisés".

Para mim, muitas das partes do mito de origem do povo Kaingang exemplificam o que o intelectual indígena Kaingang Dorvalino Cardoso sempre pontua: a possibilidade de aprender com todas as formas de vida do planeta. Da árvore nasce o *kujá* e do banho com a casa da árvore começa a nascer a pessoa que será *kujá*. O tamanduá, as plantas, e o vento ensinam as músicas. As pedras do rio fortalecem.

Foi quando eu estava na Chapada Diamantina, em Salvador, a 80 metros abaixo do topo da montanha, que voltei a perceber quanta vida havia naquela escuridão. Talvez o viver cotidianamente na cidade faça com que a gente se afaste da vida das coisas (INGOLD, 2012), mas a verdade é que a montanha está lá, sempre movendo-se e sempre serenamente parada: está viva. A gruta que visitei se chama Torrinhos e está localizada no município de Iraquara, a 64 km de Lençóis. Conforme a guia, desde 1850 os nativos já conheciam algumas passagens, mas foi apenas em 1992, em uma expedição, que uma espeleóloga francesa, ao parar para descansar, percebeu que a chama de seu carbureto balançava em função de uma corrente de ar que passava por ali. Com isso, descobriu uma passagem estreita, entre blocos desmoronados, que dá acesso à profundidade da montanha. Atualmente, o visitante pode caminhar por dentro da montanha e, se tiver fôlego, chegar até o palácio de cristais. Nossa guia nos explicou que esses cristais são formados pela água da chuva que, ao tocar o topo da montanha, começa a infiltrar

nela. A água escorre nos caminhos abertos e faz novos caminhos, carregando consigo os minerais da pedra. Trazendo a vida da montanha e chegando, por fim, onde estávamos. Ali, começa a formar brilhantes cristais.

As pedras do rio fortalecem porque pedra e água são vida.

No mesmo sentido, em função de uma série de encontros que aconteceram na minha caminhada, me coloquei a refletir sobre o movimento de som e de corpo que o tamanduá ensinou ao povo Kaingang, fazendo uma comparação ao próprio movimento de luta política (principalmente no encontro com as instituições de ensino). Com isso, peço ao leitor licença para fazer mais um salto no tempo e no espaço.

Agora nós voltamos a dezembro de 2017, para o encerramento do ATL Sul, quando também aconteceu a formatura da primeira turma da Escola de Ensino Fundamental *Emiei Nan Ga*. A cerimônia foi realizada no mesmo ginásio que tinha abrigado as discussões realizadas nesses três dias. Após a fala de abertura, os grupos de dança se apresentariam e a cerimônia de colação de grau institucional (a entrega de diploma, a foto com o professor homenageado, os discursos) teria continuidade. Pelo menos, esse parecia ser o planejado. O que, de alguma forma, aconteceu. O que talvez não estivesse previsto é que, por fim, todos os grupos de dança, unidos pelos seus movimentos, pelo som dos cantos, chocalhos e bambus se juntassem em um só grande grupo e permanecessem embalados por mais de uma hora. Um corpo curvado, forte e presente. Em uma postura de enfrentamento e que andava como se estivesse, por vezes, exibindo seu corpo intenso na linha de frente da batalha, por vezes, caminhando em direção a ela. Os pés se movimentavam no mesmo embalar dos ombros e ritmicamente pisavam com força no cimento do ginásio, fazendo reverberar a terra, anunciando para aqueles que sabem ouvi-la onde eles estavam. Sons altos e agudos eram emitidos no cantar e, com a postura curvada e firme, se impunham no ambiente com o seu corpo.

Em algum momento, uma professora, que também estava na mesa que era composta pelo cacique, pelo professor homenageado, pela diretora da escola e pelo paraninfo, tentou dar continuidade à cerimônia chamando todos os bailarinos para uma foto. Esses, atenderam ao pedido dançando. Uma pessoa do grande círculo começou a desfazê-lo, puxando uma fila que levaria até a frente da mesa onde estavam essas autoridades. Chegaram até a frente, posicionaram-se dançando e

cantando para a foto. O ritmo era forte e talvez tenha dado tempo de tirar uma ou duas fotos, mas logo - por algo mais forte que transpassava aqueles corpos - já voltavam a se movimentar e retornavam ao ritual que realizavam.

Quando cheguei em casa de viagem não podia parar de pensar naquela dança de guerreiros em direção à instituição de ensino, mas também dentro dela e que foi realizada na cerimônia de formatura dos primeiros guerreiros estudantes Kaingang da escola *Emiei Nan Ga*. As músicas e os movimentos ensinados pelo tamanduá e reproduzidos por aqueles corpos continuavam reverberando em mim, soando no meu corpo. Sempre interessada pelas danças e movimentos corporais⁴³, em algum momento, comecei a recordar da dança do *xondaro*⁴⁴ dos Mbyá-Guarani. Comparava os movimentos, os estados corporais, os sons. No ritmo da *rave*⁴⁵, do *mbaraká*⁴⁶ e do violão os *xondaro* dançam em roda, movendo o corpo que vai aprendendo a ser cada vez mais hábil, conseguindo se esquivar daquele que prega as armadilhas. Esse tenta agarrar os cabelos, prender as pernas, dar rasteiras nos *xondaro* que dançam e pulam, se abaixam, caem, riem, observam e vão se tornando mais atentos. Me lembro que um professor Guarani, em um encontro de professores da ASIE que aconteceu na *Tekoá Ka'aguy Porã*⁴⁷ me disse que essa dança era para deixar o guerreiro atento à caça. Atualmente, dependendo da terra indígena que os diferentes grupos Guarani estão ocupando, não há mata para caçar e viver como nos tempos antigos, mas ainda há inimigos e é preciso saber lidar com eles. "Por isso sempre vamos continuar fazendo essa dança", me recordo que ele falou.

Foi no segundo dia do ATL que ouvi Gilda, uma professora aposentada Kaingang da Terra Indígena de Mangueirinha fazer um comentário sobre a dança que me deixou ainda mais curiosa. O grande grupo que estava desde o dia anterior no ginásio, conversando, trocando e pensando em estratégias de luta, resolveu

⁴³ É importante contar ao leitor que não é "por nada" que o movimento também me interessa. Em uma objetividade relativa (WAGNER, 2017), o autor está tão localizado quanto os seus interlocutores. De fato, essa informação não foi uma das alegorias que trouxe na invenção da metáfora de mim mesma que inicia essa dissertação, mas também tenho uma longa trajetória de um *hobby* que virou trabalho na área da dança com grupos independentes da cidade de Porto Alegre.

⁴⁴ *Xondaro* é uma palavra em Mbyá-Guarani. Sua metáfora em português seria guerreiro.

⁴⁵ *Rave* é uma palavra em Mbyá-Guarani, cuja metáfora em português seria rabeca. Também conhecido como um pequeno violino.

⁴⁶ *Mbaraká* é uma palavra em Mbyá-Guarani, cuja metáfora em português seria chocalho.

⁴⁷ Conforme Andre Benites, Mbyá-Guarani que nesta época era cacique dessa Tekoa, a palavra Tekoa quer dizer o lugar onde se mora a partir do modo de vida Mbyá.

separar-se em três rodas de conversa com os seguintes temas: educação, saúde e território. Peguei uma cadeira e fui me sentar junto a roda de conversa sobre educação, onde os professores compartilhavam as suas experiências. Na sua fala, Gilda, que contou ter sido professora durante 40 anos, fazendo parte da primeira geração de professores, pontuou ser atualmente a escola, um ambiente que tem várias funções. Para ela, uma das frentes de luta deveria se dar na busca pela autonomia dessa escola. No seu calendário e no seu planejamento, afinal, cultura não é só dar aula de língua Kaingang. "Cultura é o todo, é a vida, é a organização social e, por isso, apresentação cultural, momento cultural, não existe!", ela falava afirmando que não se tratava apenas de cantar e dançar. "O canto e a dança vêm de outro lugar", ela falava, "e o professor sendo um pesquisador, no contato com o *kujá*, tem o trabalho artístico de articular as duas culturas".

A fala dela me chamou muito a atenção e fez com que eu saísse compartilhando com outros etnógrafos que também estavam no evento, o quão tocada eu tinha ficado. "Não é só dançar. O canto e a dança vêm de outro lugar. Momento cultural não existe". Eu repetia, como um papagaio, às pessoas.

Mas que lugar seria esse? Já em casa, relendo minhas anotações, olhando as fotos e os vídeos, lembrei que tinha aprendido que foi o tamanduá que ensinou as danças e as músicas. A minha primeira curiosidade, devo contar, foi em buscar fotos e vídeos do animal. Poderia ter recorrido a literatura etnológica, talvez ela me desse mais informações que coincidiam com o meu propósito em pensar a partir da história de origem do Povo Kaingang e do seu conhecimento.

Mas não foi isso que fiz. Queria ver o seu corpo, como caminhava, como se movia. Assim, encontrei autores que descreviam os hábitos do animal e, nessas leituras despretensiosas, descobri algumas informações que achei interessante compartilhar com o leitor. Os tamanduás adultos são animais primariamente solitários e emitem poucas vocalizações (SMITH, 2007), sendo encontrados com outros em situações de cortejamento de fêmeas ou em encontros agonísticos, quando emitem sons parecidos com um rugido, como reportado por Fabiana Rocha e Guilherme Mourão (2006). Em etologia, comportamento agonísticos é um comportamento social relacionado à luta, sendo uma categoria mais ampla que agressão e que também contempla exibições, fugas e conciliações. O comportamento agonístico não necessariamente resulta no embate, envolvendo,

muitas vezes, apenas apresentações de ameaças e exhibições. Assim, o animal mais ameaçador é capaz de vencer a disputa sem chegar à agressão propriamente dita. Conforme Aubrey (1998), muito embora esses comportamentos variem muito, pode-se dividir em três tipos: ameaça, agressão e submissão.

Quando tive acesso a essas informações não conseguia desconectar elas das diferentes estratégias - que envolvem tanto o confronto, sendo muitas vezes descritos como "índios selvagens" ou ainda a submissão, sendo, também descritos como "índios calmos" (FREITAS, 2005) - que historicamente são articuladas pelos Kaingang, como o leitor perceberá na parte VI. É no mito de origem que desvelamos a base de vida de um povo, pois ali se fala sobre uma forma de estar no mundo. Um passado presente que dá sentido à vida atual, que desvela os movimentos estratégicos quando no encontro com a política com os *fóg*. Parece-me que no mito de origem dos Kaingang está marcado não só o princípio de diferenciação a partir dos irmãos *Kamē* e *Kanhru*, como também a potencialidade de se aprender com todas as formas de vida do planeta. A criação em conjunto de um novo mundo após o dilúvio: *Êg Jykre*.

É nesse sentido que dou continuidade a essa escrita, primeiro voltando ainda um pouco mais no tempo para buscar perceber essas estratégias de assimilação e diferenciação, que podem ser pensadas a partir das metades patrilineares *Kamē* e *Kanhru*. Ou ainda as estratégias de submissão e agressão, que podem ser pensadas tanto a partir os movimentos ensinados pelo tamanduá, como também pela própria ideia trazida por Ingold (2015) quando pensa o aprender a partir de um jogo improvisativo de submissão e controle. A submissão, aqui, não deve ser encarada como algo negativo, mas como um estado de atenção ao mundo que se apresenta. As partes que seguem este recuo histórico trazem uma etnografia que mostra diferentes indivíduos Kaingang em movimento localizados no tempo e no espaço (ABU-LUGHOD, 1991) que, como os bailarinos do ATL Sul, dançam em direção e dentro das instituições de Ensino Superior, colocando-se na linha de frente da batalha em comportamento agonísticos, de exibição, de ocupação, e de um jogo que também envolve a submissão a uma forma de viver que é imposta pela cidade.

Claro que essa é apenas uma sugestão de como eu proponho que possam ser pensadas uma série de iniciativas, como os Jogos Indígenas que aconteceram

no campus da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança na UFRGS em 2014; as atividades promovidas pelo o GAIN, como as oficinas "O que é ser índio?"⁴⁸, o "Encontro de Professores e Monitores"⁴⁹; o II Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul, os chás de bebê que acontecem na Casa de Estudante, ou simplesmente a resistência cotidiana de estar com as crianças nesses espaços.

⁴⁸ Essa oficina era realizada em diferentes cursos da graduação (preferencialmente aqueles que já tinham alunos indígenas) e buscava aproximar os colegas e os professores da perspectiva e experiência dos estudantes indígenas.

⁴⁹ Particpei de um desses encontros em abril de 2017 (ver Figura 1). Foi apontado como objetivo do encontro pelos estudantes indígenas Kaingang presentes: aproximar os professores e candidatos a monitoria da perspectiva de como é, para uma pessoa indígena, chegar na Universidade e viver na cidade, fazer apontamentos sobre a relação com o curso escolhido, bem como trazer as experiências anteriores com professores e monitores. Nessa atividade foi proposto pelos integrantes do GAIN um exercício de desenho. Dividiram-se três grupos: monitores, estudantes indígenas e professores. Cada grupo desenhou e escreveu dentro do contorno de corpos feitos em uma cartolina. O grupo dos estudantes indígenas escreveu dentro do contorno do corpo de um professor e de um monitor. Os grupos dos professores e monitores, escreveram e desenharam, em "um corpo indígena". No desenho que os professores fizeram, revelou-se um corpo múltiplo: em uma mão carregava um celular e um chocalho. Dos seus pés saíam raízes e flores que o ligavam à terra. Carregava junto ao seu peito um pequeno guerreiro que trazia consigo, por um fio pendurado na sua cintura, um arco e flecha. E na parte superior, junto à cabeça e aos ombros, havia múltiplos outros sujeitos que caminham juntos e, de alguma forma, também são este corpo.

VI A EDUCAÇÃO, A LUTA, A VIDA. HÁ EDUCAÇÃO, HÁ LUTA, HÁ VIDA. ENTENDENDO O CONTEXTO DA ESCOLA

Quando eu cursei a disciplina “Teorias Antropológicas II”, durante o mestrado, fiz um exercício reflexivo, a partir de duas reportagens de jornal, sobre as diversas “facetas” que cruzam os nossos trabalhos. As reportagens datam de 20 anos de diferença e a primeira, de 1975, transcreve a fala do Coronel R. Pereira, na época governador do Território de Roraima, que se refere ‘a meia dúzia de índios como o entrave do desenvolvimento do país’ (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 292). A segunda data de 2016, e a li em um dia qualquer quando chegava em casa. O Jornal do Comércio estava esquecido em cima da mesa da cozinha e de longe reconheci a foto de Paulinho Paiakan, fazendo-me dirigir até ele.

Esse senhor, do Povo Kayapó, ao lado de Raoni Metuktire, Ailton Krenak e Marcos Terena, organizaram, em fevereiro de 1989, o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu que reuniu três mil pessoas para gritar ao Brasil e ao mundo seu descontentamento com a política de construção de barragens no Rio Xingu. Conheci-o em 2015, pois trabalhei junto com a sua filha Maial Paiakan nos Jogos Mundiais do Povos Indígenas que aconteceu em Palmas, Tocantins, em novembro de 2015. Mas, então, chegando junto à mesa da cozinha, leio a legenda que acompanha a imagem de Paiakan, que está no foco do fotógrafo. No segundo plano desta imagem, estão pessoas indígenas de diferentes povos segurando suas faixas de reivindicação e seus celulares e ocupando o Palácio do Planalto em Brasília. Nessa ocasião, indígenas em movimento de diferentes partes do território brasileiro, se mobilizavam até Brasília para reivindicar contra as políticas do presidente interino Michel Temer. A legenda falava sobre a reivindicação começando com a seguinte frase: “representantes de povos indígenas - aculturados, como se vê na foto - reivindicam (...)”. Imagine a surpresa que tive ao perceber como facilmente o autor da legenda associava essas pessoas indígenas guerreiras à ideia de aculturação, fazendo-me perguntar se a reportagem divulgava a luta dos povos ou se buscava deslegitimar o mesmo movimento que anunciava.

Dois anos depois, em 2018, cursando “Teorias Antropológicas II”, eu me deparava com autores, como Trouillot (2003), que refletiam como o conceito de

cultura, tão caro e discutido na Antropologia, foi apropriado pela política, pela mídia e até mesmo pela vida cotidiana. Afinal, sempre tem uma vizinha para contar que pelos hábitos de "fulano" percebe-se que ele tem ou não tem cultura. O que é cultura, afinal? Senão aquilo que inventamos cotidianamente e a partir de todos os nossos encontros, como me ensina Roy Wagner (2017)? Aquilo que vamos inventando na medida em que buscamos dar sentido às relações?

Interesso-me pela proposta de Wagner (2017) de pensar a cultura em termos relacionais e inventivos. Sempre há um núcleo fundacional, o mito de origem talvez esteja neste lugar. Mas isso não muda a possibilidade da cultura também ser algo que está sempre se modificando na medida em que as relações mudam. Como ensina Manuela Carneiro da Cunha (2017), cultura é, por si só, aculturação. Por isso é importante, também estar atento aos atravessamentos históricos. Para contar ao leitor sobre a luta no ensino superior, é preciso voltar no tempo e perceber os processos de escolarização aos quais os grupos indígenas foram submetidos, os anos da imposição de uma escola colonizadora que obrigava a abandonar a língua materna e concedia castigos às crianças ou que, ainda hoje, dificulta o planejamento independente às estruturas do não indígena. Mas também para que, através da etnografia, o leitor possa perceber o englobamento e transformação desses espaços escolares. Como mostra a fala de Gilda, na parte anterior, ao pontuar a escola e o trabalho do professor como uma forma de valorizar e ensinar sobre o modo de vida Kaingang as novas gerações.

Na Europa, continente que estava na posição de centro hegemônico da nascente capitalista, elaborou-se o conhecimento intelectual da experiência histórica (QUIJANO, 2000). O meu esforço em fazer um breve retorno no tempo não está na busca por uma outra verdade histórica, mas em perceber como as categorias geoculturais estão relacionadas com o conhecimento e o poder (MIGNOLO, 2010). Afinal, o que é considerado desenvolvimento para o Governador Coronel de Roraima?

As estruturas disciplinares e de formação ainda estão organizadas em torno da transmissão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e humanistas que foram padronizados nas instituições de ensino ocidentais, a partir da reforma epistêmica. A racionalidade que caracterizou as instituições europeias do Renascimento até o início do Iluminismo distancia-se do modo integrado de saberes (CARVALHO, 2014;

QUIJANO, 2000). E a ideia de educação enquanto instituição escola foi iniciada no Sul do país pelos jesuítas impondo uma corporalidade específica e sedentária. Especificidade essa que pretende ajustar os corpos em pequenos espaços delimitados, fixos e individuais e está de acordo com os movimentos de expropriações territoriais e as tentativas de aldeamentos dos indígenas (SCHWEIG, 2018).

Com a vigência do Tratado de Tordesilhas (1494), a área de terra que hoje é o Rio Grande do Sul passou a pertencer à Espanha, e a atual cidade de Laguna, em Santa Catarina, demarcava o limite Sul da Colônia Portuguesa. Como o português Martim Afonso de Souza não encontrou pau-brasil⁵⁰ nas matas do Rio Grande, esse território ficou quase um século protegido dessa forma de exploração colonial. É com a chegada dos jesuítas na Bahia, em 1549, que se ergue a primeira escola. Uma materialidade como lugar de conhecimento e que tem como intuito limitar corpos a determinados espaços e catequizar. Cinquenta anos depois, essa mesma estrutura de ensino já estava sendo implementada em Santa Catarina e Ceará. O estabelecimento da Colônia do Sacramento (1680) e a assinatura do Tratado de Madri (1750) representaram tanto o interesse dos portugueses no povoamento do Rio Grande do Sul, como o recuo da fronteira espanhola, apontando os marcos iniciais dessa ocupação (FREITAS, 2005).

Há muitos registros que contam sobre o contato dos jesuítas espanhóis junto aos Mbyá-Guarani⁵¹ e nem tantos que falam sobre o contato junto aos Kaingang, mas quero aqui ressaltar os documentos produzidos pelos jesuítas e analisados por Aurélio Porto (PORTO, 1954, apud FREITAS, 2005, p. 79 e 80) e que encontrei na tese de doutorado de Ana Freitas (2005). A autora ressalta como, em documentos da mesma época, os Kaingang são descritos ora como índios hostis, ora índios mansos. Nesse sentido, Manuela Carneiro da Cunha (FREITAS, 2005, apud CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.80), escreve como as "categorias "índios mansos ou domésticos", em oposição a "índios bravos", eram empregadas no período colonial para designar as populações afeitas ou não a aceitar os interesses políticos e econômicos das frentes de expansão".

⁵⁰ Conforme essa mesma autora, o Pau-Brasil foi o primeiro recurso natural explorado (transformado em produto) no território. O conhecimento dos Tupinambás da extração de um corante de coloração vermelha do cerne do pau-brasil, bem como a confecção de arcos com essa madeira, despertou interesse e foi apreendido pelos colonizadores (FREITAS, 2005).

⁵¹ Recomendo o filme "Tava, a casa de pedra" (2012), de Ariel Ortega.

A atuação dos jesuítas baseava-se na catequização e cultivo o que provavelmente dificultou a imposição desse formato aos Kaingang uma vez que este povo possuía uma circularidade sazonal, que acontece entre o planalto e o litoral, sendo essencialmente coletores⁵² (FREITAS, 2005). Foi com o avanço da Companhia de Jesus que os jesuítas chegaram às territorialidades Kaingang, nomeada Província de Ibiçá⁵³, sendo essa a única, das três províncias no Rio Grande do Sul, não ocupada pelos jesuítas devido à resistência e hostilidade à empresa missionária e sendo, nesses documentos, descritos como hostis e bravos, como pessoas indomáveis (FREITAS, 2005).

Por outro lado, nessa mesma época, havia escambo entre os portugueses e os povos cujos territórios incluíam as regiões litorâneas dos atuais Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, provavelmente os Kaingang⁵⁴ (FREITAS, 2005). O escambo acontecia tanto na troca de produtos, como também na troca de escravos sendo, nesses documentos, denominados como índios mansos. A troca de escravos pode ser interpretada por uma forma de assimilar o estrangeiro por via da escravidão a partir da diferença mitológica, *Kamē* e *Kanhru*, e do englobamento do contrário (DUMONT, 1997, *apud* FREITAS, 2005, p. 82) uma vez que nos tempos que se seguiram, estes indígenas definiram alianças ou declararam guerra a cada um destes invasores, conforme a conjuntura (FREITAS, 2005)⁵⁵.

A primeira lei de terras data de 1850 e busca "solucionar" a situação fundiária do Brasil, propulsionando uma corrida pela regulamentação das terras que os imigrantes proprietários ocupavam. Esse movimento gerou uma problemática aos indígenas que, não tendo como (documentalmente) provar a ocupação de suas terras, ficaram sem ter o direito a elas (SCHWEIG, 2018). Nesse movimento de criação de fronteiras internas e propriedades, era preciso, também, inventar os

⁵² Como uma vez alertou meu orientar, ainda possuem essa circularidade. Atualmente, como as praias estão ocupadas pelas cidades, os Kaingang também reinventam sua caminhada indo ao litoral para a venda de artesanato.

⁵³ A província de Ibiçá seria o território dos Jê Meridionais, Kaingang e Xokleng

⁵⁴ Nesses documentos os indígenas desta territorialidade eram nomeados como os Tapuias que seria uma categoria genérica pela qual a literatura colonial agrupa os Jê, em oposição aos falantes de idiomas Tupi-Guarani. Considerando a territorialidade, por exemplo o trânsito entre o litoral do Rio Grande do Sul e os sertões do Continente, descritas nesses textos analisados por Aurélio Porto é possível relacioná-los diretamente aos Kaingang seiscentistas (FREITAS, 2005).

⁵⁵ Entendo que essas duas descrições em um mesmo período demonstra uma forte atuação e escolha dos Kaingang no contato, ou não, com os colonizadores, neste caso os jesuítas. Quando há interesse, são índios mansos. Quando não há interesse, são índios arredios.

territórios indígenas sendo com esse objetivo fundada a Terra Indígena de Nonoai, o primeiro aldeamento do Estado do Rio Grande do Sul (SCHWEIG, 2018).

Quatro séculos após os primeiros contatos, em 20 de junho de 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, um órgão público com a tarefa de executar a tutela do Estado sobre o estatuto genérico de índio, visando à manutenção de um Estado que estava sob a égide da expansão. Com isso, inaugura-se um regime tutelar e assimilacionista que coloca a noção de "ser indígena" como uma categoria transitória, perpetuando-se a ideia de que as pessoas, uma vez expostas à civilização, deixariam de ser indígenas.

Em 1918, este órgão é substituído pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), período em que os indígenas são escravizados em seu próprio território⁵⁶. Com um Estado laico, o SPI entrava em cena como forma de substituir a atuação das instituições religiosas não se falando mais em conquista, mas em pacificação e mantendo-se uma política de confinar os indígenas em reservas para restringir seus territórios e impedir sua circulação (MEDEIROS, 2012). Para isso, instalou-se uma rede de escolas que seguia um modelo de políticas educacionais direcionadas à assimilação e à integração dos indígenas na sociedade não indígena (FERREIRA, 2014).

Entre 1910 e 1920, a Terra Indígena do Guarita⁵⁷ é (re)fundada, agora com uma sede modelo do Posto do SPI (MEDEIROS, 2012) que contava com escola, posto de saúde, a casa do chefe do posto, moinhos para produzir farinhas e galpões para armazenar a produção das lavouras comunitárias (FERREIRA, 2014). A dissertação de Bruno Ferreira (2014) mistura memórias pessoais, coletivas e documentais desta época e o autor conta que nas lavouras comunitárias, muito embora levassem esse nome, os indígenas Kaingang e Guarani trabalhavam o dia inteiro, de segunda à sábado, ao comando de uma sirene.

Nessa época produziam muitos alimentos, mas no timbrar da sirene todos comiam juntos. Sendo, esse período, apelidado de "época do panelão". Bruno (2014) conta que trabalhavam homens, mulheres solteiras e crianças acima de 10 anos. Os *Ag kofã* (os mais velhos) foram afastados das práticas de ensino e a

⁵⁶ Para entender mais sobre esse período, recomendo o filme "Mato Eles?" (1982) de Sérgio Bianchi.

⁵⁷ A Terra Indígena do Guarita está localizada no norte do Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Tenente Portela, Miraguaí e Redentora. Vivem tanto pessoas do povo Kaingang, como Mbyá-Guarani.

escola tinha a função de ensinar a escrever o nome e enviar as pessoas indígenas para o trabalho nas lavouras (FERREIRA, 2014). Nas escolas também se proibia falar a língua materna e aqueles que insistiam, recebiam castigos. Iracema, por exemplo, lembra que deixou de ir à escola por iniciativa do avô que, ao ver os joelhos de sua neta machucados de ajoelhar no milho, decidiu que ela não voltaria mais à escola. Os *kujá* (xamãs), talvez por se ter percebido que eram conhecedores não só das potências provenientes da mata, bem como da organização social Kaingang (aqueles que vão na frente, que guiam), foram não só expulsos das terras indígenas (ROSA, 2005), mas também assassinados, como me contou o *kujá* Pedro antes de ir embora da III Mostra de Cinema Tela Indígena.

Pensando ameaça, agressão e submissão enquanto estratégias de luta, interpreto que durante os anos 40 - caracterizados por um momento de grande exploração da mão de obra indígena, uma vez que o SPI passa a atuar junto às madeiras, administrando os arrendamentos e permitindo a invasão de fazendeiros (MEDEIROS, 2012) -, a submissão foi estratégia de luta. “Acho que o meu pai só sobreviveu, pois ficou bem quietinho”, foi o que o *kujá* Pedro me falou quando conversávamos sobre essa época.

Com o Golpe Militar de 1964, o governo protagoniza programas de integração geopolítica, ocupação demográfica e desenvolvimento econômico (ALBERT, 2004). Em 1966, é assinada a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho que é escrita no sentido de "proteger" e integrar as populações tribais e semitribais. No ano seguinte, o SPI (que já tinha o nome manchado por escândalos internacionais) é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que passa a gestar uma rede nacional de escolas indígenas orientada para uma educação bilíngue nos modelos do *Summer Institute of Linguistics*, "organização missionária que implantou a educação bilíngüe nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta" (SOUZA LIMA e HOFFMANN, 2004, p.8). Foi dentro desse contexto que o dicionário de Úrsula Wiesemann (2011) foi produzido.

O período entre os anos 70 a 90 foi caracterizado por um Estado tomado por políticas intervencionistas de desenvolvimento e de “controle-desenvolvimento” surgindo, no contexto da redemocratização, a União das Nações Indígenas. Essa -

muito embora tenha sofrido grande oposição da FUNAI e do Ministério do Interior, instigado pelo Serviço Nacional de Informação (ALBERT, 2004) - buscou reunir as diferentes nações indígenas para defender organizadamente os seus interesses no processo de redemocratização que conduziu à Constituição de 1988 (KRENAK, 2015).

Como uma vez afirmou Jorge Garcia, em março de 2019, em um encontro da ASIE: "quando a gente viu que o não indígena tava avançando muito, a gente lutou para demarcar nossas terras". Assim, a incessante luta desses diferentes grupos indígenas em movimento fez com que o texto da Constituição Federal de 88 reconhecesse as comunidades e organizações indígenas como partes legítimas para defender seus direitos e interesses, sob a supervisão do Ministério Público, mas fora da tutela da FUNAI (ALBERT, 2004). Além disso, trouxe a garantia legal da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições próprias aos diferentes grupos indígenas. Essa constituição, no seu artigo 210, §2º, é o primeiro documento a referir o direito dos povos indígenas a uma escola diferenciada, iniciando uma nova fase de negociações na relação dos diferentes grupos indígenas com a instituição escola.

Assim, da submissão a uma forma de educação que foi imposta pela violência, com o marco da Constituição Federal, esses anos de aprendizados do sistema do não indígena são usados para fortalecer e resgatar os seus modos próprios. No Rio Grande do Sul, Bruno Ferreira (2014) nos recorda que em 1991, alguns daqueles monitores que tiveram uma formação bilíngue na década de 70 (a partir do convênio com a *Summer Institute of Linguistic*), criaram a Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani, para discutir questões da educação indígena no Estado, pensando propostas que dessem conta das especificidades de cada povo.

Dependendo do contexto do grupo indígena e da área (que nem sempre já está demarcada) a escola vem sendo utilizada como ferramenta para retomar a língua materna, para retomar (e validar frente à instituição) saberes que estão adormecidos ou ainda como instrumento para a demarcação de terras. No contexto do Rio Grande do Sul, projetos como a Ação Saberes Indígenas na Escola atuam como um suspiro nesse contexto escolar, buscando valorizar o trabalhos dos professores indígenas para uma escola diferenciada, apoiando e fortalecendo o

encontro de pesquisadores, orientadores e professores indígenas, bem como a produção de materiais didáticos.

Foi nesse sentido que entendi a fala do Professor Bruno Ferreira quando estávamos em Porto Alegre, em janeiro de 2017, para a avaliação da terceira edição e lançamento do material didático produzido pelos pesquisadores indígenas durante essa edição. A equipe teve a ideia de fazer um vídeo onde os professores falariam um pouco sobre a sua experiência no projeto. Eu, que estava encarregada do registro, aguardava Bruno no pátio dos Capuchinhos⁵⁸, onde há plantações de flores, de frutas e verduras. Nos aproximamos de vários girassóis que dançavam embalados pelo vento para gravar seu relato e posicionei a câmera no tripé. Bruno começou a brincar comigo sobre como estava aparecendo no vídeo e dávamos risada da situação. Liguei a câmera e disse que ele poderia começar se apresentando, dizendo de onde vinha para, depois, começar o seu relato.

Meu nome é Bruno, sou Kaingang. Sou da Terra Indígena do Guarita e trabalho como professor (...). Bom, talvez pensar os Saberes Indígenas como uma ação que tenha contribuído para a escola indígena, para a educação escolar indígena, talvez a gente tenha que pensar um pouco, um pouquinho para trás (...) e fazer um rápido comparativo, assim, entre um material produzido nos anos 1970, (...) um material para uma Escola que vai propiciar a integração dos índios, civilizar os índios. Então, tu pega um material dos anos 70 com essa lógica.

E aí, pensar o material produzido pelos professores indígenas na Ação Saberes Indígenas na Escola é também pensar esse novo papel da Escola e que ela precisa, também, assumir. E por mais que a gente pense, assim, que esse material que é produzido na Ação Saberes Indígenas na Escola é pequeno diante do universo de outros materiais que continuam branqueando os indígenas na escola, ele é um começo importante. E o Saberes Indígenas tem essa função, que pra mim é importante, que é propiciar a esses professores uma certa autonomia de produção. De valorização da produção que eles também vêm fazendo ao longo dos tempos nas suas escolas e que muitas vezes não tem valor (Bruno Ferreira, janeiro 2017).

Desde a implementação da escola até a reivindicação pela abertura de vagas no Ensino Superior a relação dos grupos indígenas com as instituições de ensino muito se metamorfoseou, por diversos motivos, por diversas estratégias empregadas tanto pelo Estado, como também pelos diferentes grupos indígenas em movimento. Foi nesse sentido que também entendi a fala da liderança Eli durante a

⁵⁸ Os Capuchinhos é como chamamos a Pousada São Lourenço, um local com serviço de hospedagem e que também loca espaços para encontros e reuniões. Os encontros da Rede de Saberes em Porto Alegre, normalmente, acontecem lá. Da mesma forma, já participei de reuniões do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) neste local.

Sessão do Tela Indígena “Índios em Movimento”⁵⁹ (ver figura 55). Ele estava acompanhando os jovens da Terra Indígena *Vãnkaa*, localizada no Bairro Lami, em Porto Alegre, que participaram das atividades do Tela naquele dia, contribuindo com o panorama da luta pela abertura de vagas.

Eu quero dar uma respondida na pergunta da guria, lá. Então, esta luta para que os indígenas, nossos jovens indígenas, chegassem até uma faculdade (...). Isso a gente sentou, diversas lideranças, e foi pensando também nas dificuldade que as nossas lideranças velhas vinham enfrentando. E a gente começou a perceber o futuro também. O que que tava acontecendo. A gente perdia muito em termos de papel. Escrituras. Eu, por exemplo, tenho essa dificuldade. Não só eu, mas diversas lideranças tem essa dificuldade de pegar o processo, ler o processo, encaminhar o processo, escrever o processo. A gente tem essa dificuldade, né. E a gente começou a pensar. Porque que a gente não começa a preparar os nossos jovens para que eles nos auxiliem, quando chega a esse ponto?

E a gente inicia por onde essa briga? Mas juntamente com diversas pessoas, numa reunião como se fosse aqui, a gente resolveu ir bater o pé na frente de uma universidade. Para dar um ponta pé inicial num processo em que nós dependeríamos de jovens nossos entrando para dentro de uma faculdade. (...) Então a gente espera aí, que nesse aprendizado deles, que eles aprendam muitas coisas. Que é uma forma, também, de entender vocês. E que eles consigam levar isso para as aldeias também para que o nosso povo entenda de que aqui fora é uma cultura diferente. Vamos nos respeitar e viver a diferença. Porque muitas vezes a gente acha que nesse Brasil sempre a minha cultura é a melhor. E não é. Todas as culturas são boas. O que falta no Brasil é uma cultura respeitar a outra. Eu espero que isso se desenvolva o mais rápido possível porque o nosso país é um país muito racista. É um país muito autoritário. Não sou ninguém para dar lição de moral em ninguém, mas eu acho que o nosso país, ainda, o que falta bastante, é humildade. E assim que nós vamos conseguir ser mais igual para igual (Eli, setembro 2018).

A paciência parece ser atributo fundamental na observação estratégica do inimigo. Me recordo que, certo dia, fiquei muito tempo olhando como uma aranha, que percebia as formigas andar na parte de trás das folhas da árvore em que estava localizada, tecia vários fios de sua teia e, pacientemente, esperava que alguma formiga se aventurasse para aquele lado da folha. Como pontou Eli, as lideranças observaram e agiram para que os jovens pudessem tomar a perspectiva do inimigo. Mas, nesse ato, também esperam (e trabalham para isso através de diversos

⁵⁹ Certa vez Ailton Krenak foi questionado sobre uma posição do movimento indígena, ao passo que ele respondeu não existir movimento indígena, mas sim índios em movimento. Inspirados por essa fala que a equipe da Tela Indígena deu nome a uma das suas sessões, convidando para a conversa Aline Domingos, Kaingang, e Laércio Gomes, Mbyá-Guarani, da Terra Indígena da Estiva, para que eles pudessem compartilhar os seus movimentos de luta.

encontros que mostrarei na minha etnografia nas partes que seguem) que os jovens voltem para suas Terras Indígenas para trabalhar com seu povo.

Estar na cidade. Englobar o conhecimento do não indígena é menos sobre "transformar-se em branco". Aculturado, como talvez imagine o Jornalista que deu título à foto de Paiakan. E mais sobre atuar em prol dos direitos do seu povo, quase como um vírus na matrix estatal. Uma forma de se relacionar criativamente com ela, como uma vez comentou Ailton Krenak⁶⁰ (2017).

Quase como o ato de escambo de escravos, como antigamente faziam os Kaingang, as lideranças bateram o pé na frente da Universidade para primeiro submeter seus jovens. Formar um guerreiro que adquire mais uma perspectiva. Para, depois, formar alianças ou guerrear, com a transformação desse guerreiro. Como colocou Gersem Baniwa durante a sua fala no II Encontro Regional de estudantes Indígenas da Região Sul "primeiro a gente repete como um papagaio e depois a gente começa a amansar o branco" (figura 19).

A discussão quanto à democratização do Ensino Superior tramitou durante 13 anos no Congresso Nacional e, ao longo do debate, não só a abertura de vagas eram reivindicadas, mas também um processo democrático que levasse em conta as diferentes realidades socioculturais, políticas, demográficas, bem como os processos próprios de educação (BANIWA, 2013). Assim, o projeto de Lei 180/2008 apenas foi assinado e sancionado pela Presidenta da República em 2012 na forma de Lei 12.711/2012.

Denise Jardim (2013) registra que a UFRGS inicia institucionalmente o debate quanto à adoção de ingresso por cotas em 2004, a partir do processo de apreciação da reforma universitária que foram potencializados por projetos de extensão universitário. A etnografia de Laura Lopez (2013) mostra que no dia da votação da proposta, 29 de junho de 2007, o movimento negro, indígena e os artistas de hip-hop colocaram-se no processo de negociação em torno da legitimidade e pertinência das ações afirmativas, trazendo para o campus, com suas rezas, danças e oferendas, outros modos de fazer política.

Em 2008, aprovada a proposta pelo Conselho Universitário (CONSUN), instituiu-se o processo de democratização de acesso na UFRGS, reestruturando as formas de ingresso e iniciando desafios quanto à abertura das portas, permanência

⁶⁰ A fala de Ailton Krenak está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YH0IAgoXkao>. Acesso em novembro 2018

e inclusão. A intitulada Lei de Cotas estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, colocando novos desafios para (re)construir espaços de vivência que possibilitem a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas.

Na UFRGS, inicialmente, havia duas comissões de acompanhamento dos estudantes que ingressavam pelas políticas afirmativas. A Comissão de Acompanhamento dos alunos do Programa de Ação Afirmativa, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e a Comissão de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (Capein), ligada à Secretaria de Assuntos Estudantis, e que voltava sua atenção exclusivamente aos estudantes indígenas que ingressavam na Universidade. Por decisão do CONSUN (nº 268/2012), fundiram-se as comissões, instituindo-se a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), órgão de gestão ligado à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica que, por meio da articulação com Unidades e Comissões de Graduação, acompanha os estudantes cotistas.

O processo seletivo específico para estudantes indígenas na graduação ocorre com a reserva de dez vagas anuais, em distintos cursos, eleitos a partir de um diálogo entre a comunidade universitária e as lideranças indígenas⁶¹. Conforme último Relatório disponível no site da CAF (2016), as reuniões para escolha dos cursos já tiveram diferentes formatos, contando atualmente com o apoio do Conselho Estadual dos Povos Indígenas. Este, recepcionando a UFRGS nas suas reuniões, colabora com o processo, uma vez que oportuniza debates quanto ao significado e às demandas dos indígenas na vida universitária.

No ano de 2018, a reunião para escolha de curso aconteceu no VIII Encontro de *kujá*⁶². No final do dia, os representantes da CAF chegaram ao Morro do Osso para iniciar uma discussão junto aos estudantes indígenas da UFRGS e algumas lideranças Kaingang que estavam presentes. Durante a reunião, os estudantes indígenas pontuavam as suas experiências nos cursos, falando sobre a importância (ou não) de manter essa opção para o ingresso de outro indígena neste curso. As lideranças ouviam os estudantes, mas também colocavam o seu ponto de vista em relação à importância de cada curso para a luta pelo território, para a atuação de

⁶¹ Essas informações podem ser acessadas no Relatório de 2016 da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) que pode ser obtido em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio>. Acesso em 02 de maio de 2019.

⁶² Ver figura 59.

profissionais indígenas nas escolas e postos de saúde. A partir desta reunião foram escolhidos os cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciências Jurídicas e Sociais (Direito), Educação Física (Licenciatura), Enfermagem, Geografia (Licenciatura), Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Serviço Social⁶³,

Conforme o último relatório da CAF a que tive acesso, no período de 2008 a 2016 havia 70 estudantes Kaingang e 12 Mbyá-Guarani. Para Bergamaschi (2014, *apud* RELATÓRIO ANUAL DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, p. 51) a maior presença dos Kaingang na universidade se daria pelo forte investimento na luta pela escolarização básica e apropriação do acesso às escolas indígenas. A autora também lembra o esforço histórico das coletividades em acessar o Ensino Médio, refletindo projetos de autonomia indígena que investem na interlocução mais potente com a sociedade envolvente, bem como no enfrentamento às relações subalternizantes vivenciadas nas escolas não indígenas.

Gostaria aqui de fazer perceber que, além das diferenças quantitativas quanto ao ingresso de pessoas indígenas Kaingang e Mbyá-Guarani, me parece que há, também, uma forma diferente de como os Kaingang e os Mbyá-Guarani se relacionam com as instituições de ensino em função da própria epistemologia de cada um dos grupos. Fazer frente e ocupar. Observar e se esquivar. Percebo isso tanto nas reuniões da Rede de Saberes Indígenas na Escola, bem como na fala de professores Kaingang e Mbyá-Guarani quanto a função das escolas dos não indígenas dentro de suas terras indígenas⁶⁴, ou ainda no próprio movimento de ocupação da Universidade.

⁶³ O Edital do processo seletivo específico para o ingresso de estudantes indígenas na UFRGS 2019 pode ser acessado em: http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2019/processo-seletivo-especifico-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-2019/edital?fbclid=IwAR1yoTySg_upzBs1ika4DbBpzXpaGEO56Uv4khQrDBjpcrru_wqM2iS_mgA. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

⁶⁴ Usar da mesma ferramenta que coloniza, uma ferramenta que fortalece. A escola se torna um local, principalmente para os Kaingang, como Gilda colocou e como já ouvi Bruno Ferreira salientar, de não só aprender o mundo do não indígena, mas de retomar alguns saberes que estão adormecidos.

VII APRENDIZ APRENDE NO MOVIMENTO

Após essa volta no tempo, dou continuidade a essa dissertação pensando uma forma de aprender que também foi apontada na fala de Eli e que me faz refletir sobre a construção do guerreiro. Aquele que vai atuar na linha de frente contra o inimigo. Aqui, estarei usando autores como Tim Ingold (2015) e Jean Lave (2015) para me subsidiar a pensar uma forma de educação que acontece através de contextos da vida cotidiana, onde estamos envolvidos com os diversos outros que fazem parte daqueles engajamentos contextuais (OLE DREIER, 2008, apud LAVE 2015, p. 42) e que é mais atencional do que intencional (INGOLD, 2015). Uma forma de aprender que acontece na medida em que se caminha pelo mundo, atento e em contato com ele, como pontuou Eli durante a sua fala na sessão “Índios em Movimento” durante a Tela Indígena:

E eu, por exemplo, eu só estudei até a quinta série porque na minha aldeia onde eu nasci... Na minha época, quando eu comecei estudar, só funcionava até a quarta série. Naquele tempo não tinha transporte escolar. Não tinha nada. E a gente foi fazer uma quinta série fora da aldeia. A gente fazia 10 quilômetros a pé. A gente não teve como aprofundar isso tudo, né. E eu consegui aprender um pouquinho foi com os mais velhos, né. Na luta, andando, a gente vai pegando um pouco do embalo. E a gente viveu bastante dentro da cidade. A gente vive próximo da cidade, mas também a gente aprendeu com as lideranças e também com apoiadores não indígenas como vocês, né. A gente sempre trabalhou junto com apoiadores (Eli, setembro 2018).

Como pontuou Eli, para pegar o embalo, é preciso andar e se aprende no movimento de ouvir as lideranças, de viver na terra indígena e na cidade. Conquistada a luta pela abertura de vagas nas universidades públicas de Ensino Superior, a transformação da pessoa indígena também passou a acontecer na relação com as práticas de conhecimento do não indígena e o conhecimento que se gera nas instituições de Ensino Superior. Na apreensão da forma de raciocinar do não-indígena. Assim, o conhecimento específico de cada curso escolhido é apenas uma parte da formação desse guerreiro. Estamos sempre com um pé no dédalo e outro no labirinto, como lembra Ingold (2015) e, junto com a formação de sala de aula, há uma série de outras partes, como o aprendizado com as lideranças, o contato com os apoiadores, o contato com as burocracias que trazem pistas de como os não indígenas se relacionam.

Para aprender, seria preciso caminhar. Como contei, entrei em contato com a Angélica em abril de 2016. Era uma tarde de Sol em Porto Alegre (RS) e eu a esperava na sombra de uma árvore e na frente do café, que é uma pequena casa de madeira e que está localizada no campus centro da UFRGS, ao lado da FACED. Tomava o chimarrão que tinha levado comigo e, passados alguns minutos, vejo a Angélica e a Naiane, que na época tinha 5 anos, chegando. A nossa conversa iniciou tímida, mas acabou se estendendo por toda a tarde, onde ela me contou histórias que o leitor conhecerá logo em seguida. A Naiane, enquanto conversávamos, nos observava, sentava e levantava. Brincava nos arredores com tudo que se mostrava curioso.

Depois desse dia, aos poucos, comecei a conhecer o movimento da Angélica, fazendo, também o meu. Mantivemos contato e ela me avisava dos eventos que teria na universidade, os quais eu passei a frequentar. Com o tempo, como já relatei, começamos a dividir outros espaços, como visitas às terras indígenas, os chás de bebê na CEU, viagens para participar dos encontros do movimento político ou até ligações de madrugada quando já estava na hora do parto da filha de Alice, sua irmã, e elas não conseguiam chamar um carro para levá-las.

Assim, comecei a frequentar uma série de eventos organizados pelo Coletivo GAIN. Para mim, o surgimento do Grupo de Acolhimento de Estudantes Indígenas representa uma das primeiras ações dos estudantes indígenas Kaingang em relação às lógicas individuais de aprendizagem. Conforme a Professora Dra. Rosa Maria, no “Encontro de Professores e Monitores”, que aconteceu na Faculdade de Educação da UFRGS, em abril de 2017, o GAIN surge a partir de uma demanda de alunas Kaingang do Curso de Serviço Social (de Aline e uma amiga) que a procuraram, pois estavam encontrando dificuldades em relacionar uma leitura obrigatória da primeira aula de Sociologia com o seu contexto de vida⁶⁵. Assim, para vencer essa demanda, iniciaram um diálogo de troca pensando os sujeitos e os seus contextos. Como colocou a Professora:

⁶⁵ Conforme a professora Rosa, os alunos deveriam ler a *Dialética do Concreto* (1963), de Karel Kosik, refletindo acerca do “homem” que, inserido na sociedade capitalista, ao experimentar atividades prático-utilitárias se subjetiva frente ao mundo.

bom então vamos ver como que vocês veem. Que homem é esse? Um homem ou a mulher indígena? Esses coletivos? E elas começaram a fazer a fala do lugar que elas estavam vindo, das suas origens, né. E eu do meu lugar como *fóg*, como branca, como inserida totalmente nessa sociedade capitalistas e fruto dela né, enfim (Rosa Maria Castilhos Fernandes, abril de 2017).

Conforme a sua apresentação, foi a partir desse momento - que surge tanto do movimento dessas alunas em se aproximar dessa professora, como de um movimento de abertura dessa professora frente a essa nova demanda que estava se apresentando - que o GAIN começou a se formar também institucionalmente, representando uma oportunidade e um espaço aberto de diálogo horizontal. Assim, inicia com estudantes do curso de serviço social e logo se expande, tornando-se durante muito tempo um espaço de referência para se encontrar e estar junto aos parentes Kaingang nesse contexto universitário.

Mas o primeiro impulso de ir para uma terra indígena veio do meu orientador. "É lá que está a base de conhecimentos epistemológicos, Geórgia", me recordo que ele me dizia. E realmente. A primeira terra indígena que eu visitei foi o Votouro, localizada na bacia do Rio Uruguai, no município de Benjamin Constant do Sul, norte do Rio Grande do Sul, Brasil⁶⁶. Chegando lá, logo nas primeiras horas, os espaços de sociabilidade, onde estão presentes as diferentes gerações - o "estar todo mundo junto e aprendendo", que eu tanto ouvia os estudantes indígenas Kaingang falarem nos eventos do GAIN - saltavam aos meus olhos. Nesse espaço, essa fala, que parecia simples, se mostrava abrangendo uma complexidade de relações e uma forma de estar no mundo em que, para educar, criar, construir um corpo social Kaingang é preciso estar junto a outras pessoas Kaingang. Caminhando, encontrando-se e reencontrando-se.

Assim, foi em julho de 2016, por uma estrada de chão batido que saímos do município de Faxinalzinho para ficar durante seis dias na casa da avó da Nínhpryg (figura 4). Era a primeira vez que eu ia a uma Terra Indígena e agora estava lá, na região do planalto do Rio Grande do Sul, entrando na Terra Indígena do Votouro. Um lugar composto, entre muitas outras coisas, por pastores de religiões neopentecostais, alguns *kujá*, relevos acentuados e uma vista longa que, no seu horizonte, revela araucárias. Este é o território em que Angélica cresceu e onde morava antes de ir para Porto Alegre iniciar o curso de Serviço Social. Lá, sua avó

⁶⁶ A Terra Indígena do Votouro, localizado no Norte do Rio Grande do Sul, conforme o Instituto Sócio Ambiental, foi homologado em 3 mil hectares no ano de 2000 e disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3898>. Acesso em abril de 2017.

materna ainda mora, bem como uma de suas irmãs e duas de suas sobrinhas. Na época em que estive, seu pai também morava lá, ocasião em que o conheci.

A porta principal da casa onde ficamos se situava entre duas janelas - uma ao lado e em cima da mesa da cozinha e a outra, do lado oposto da casa, era a janela de um dos quartos. Ao sair ou olhar por essa porta, enxerga-se um campo de futebol que - naqueles dias em que estive lá - ganhava o movimento de partidas de futebol no entardecer (figura 2). Ali, desta porta principal, também se avistam as costas da casa que contorna a outra lateral deste campo e a estrada, que faz a frente desta casa que miramos as costas. Pegando essa estrada para a direita, encontra-se a escola. Ao optar por pegar o lado esquerdo da estrada (que num grande raio, vai se curvando até a diagonal da casa da avó da Angélica) se é levado para um ginásio onde acontecem os campeonatos de futebol entre os times de pessoas Kaingang que moram no Votouro e os times de pessoas *fóg* que estão localizados nas cidades mais próximas (figura 5).

Chegamos ao fim da tarde. Tiramos as bagagens do carro. Fiz um chimarrão e sentamos dentro da casa, ao redor do fogão a lenha. Eventualmente, a Tiana, irmã da Angélica que mora no Votouro, comenta que estava acontecendo um campeonato de futebol e aquele era o último dia, fazendo com que nós, após a janta, fossemos ao ginásio. Assim, saímos - eu, a Angélica, a Naiane, a Tiana e as suas duas filhas -, caminhando até a estrada e pegando o lado esquerdo dela. Ainda longe escutávamos a música sertaneja que vinha de lá. Chegando ao ginásio, já percebia a sua frente cheia de pessoas e ao ingressar, fui preenchida pela imagem de jogadores e jogadoras, adolescentes, crianças, bebês e adultos que conversavam, riam e se reencontravam.

"Esse é o meu pequeno", falava uma mulher, tirando a coberta que carregava envolta no bebê que estava no seu colo. Esse pequeno, como se não houvesse música alta, gargalhadas, chutes em bolas, dormia profundamente. Atrás de onde estávamos sentadas, as crianças menores faziam um campeonato paralelo e com outras regras que pareciam ir sendo criadas na medida em que encontravam maneiras ágeis de subir e descer do chão, rir, chutar e defender a latinha de refrigerante amassada que servia de bola. E, assim, com muitos reencontros e gargalhadas a noite da nossa chegada foi se desvelando.

No outro dia, pouco depois do café da manhã, eu me debruçava na janela que está em cima e ao lado da mesa e perto do fogão à lenha. Olhava para o campo de futebol e a vista que se seguia. A estrada, as casas, as igrejas, as araucárias. A Angélica, atrás de mim, varria o chão e interrompe o silêncio me perguntando se eu estava achando estranho estar ali. "Como assim estranho?", perguntei me virando para ela. "Não sei, mas quando cheguei em Porto Alegre não me sentia bem, como se lá não fosse o meu lugar", ela respondeu.

Realmente, era tudo diferente. Ao mesmo tempo que a semelhança e a diferença se entrelaçavam. A casa da avó da Angélica era uma familiar casa de madeira. As divisórias internas, porém, não era supervalorizadas como normalmente são nas casas da cidade e algumas tinham até sido retiradas. Estar em casa era, praticamente, estar o tempo todo junto. Dormíamos juntas, acordávamos juntas, preparávamos e fazíamos as refeições juntas. Ao mesmo tempo que cada um fazia tudo no seu tempo. No almoço, as crianças comiam na mesa, ou no chão, ou andando. No seu ritmo.

Se alguém próximo passava pela casa, sem hora marcada ou ligação prévia - como normalmente fazemos na cidade, e estávamos comendo, era convidado para tirar um prato e comida para si. As gurias normalmente cozinhavam e a filha mais velha de Tiana, normalmente, auxiliava em alguns afazeres, bem como no cuidado com os menores. Raramente via a vó cozinhando, mas ela me surpreendeu quando mostrou que ainda tinha muita força ao pegar o facão e sair para cortar lenha para o fogão.

A sensação de estar junto, para mim, era sobreposta com a distância das casas. Bem diferente da forma que as casas estão na cidade onde moro, lá havia uma considerável distância entre elas. Pelo menos para mim elas se mostravam distantes. Para a Angélica parecia que não. No último dia, quando estávamos indo embora, cedo da manhã, ela me comentava como, atualmente, as casas já eram próximas umas das outras.

Para Bregalda e Chagas (2008), é com a presença das diferentes gerações e nas práticas cotidianas que acontece a transmissão de conhecimento. As crianças Kaingang, como pontua Angélica Domingos (2016), fazem parte das rodas de chimarrão, das reuniões, dos bailes e das festas, sendo nesses espaços de convivência que elas adquirem o seu aprendizado cotidiano. Durante esses dias,

como também depois - nas caminhadas que seguimos construindo, percebia que aprender, como escreve Lave (2015), é parte das práticas cotidianas que não são educacionais em sua intenção e organização, e aconteciam independente do fato de estarmos em uma Terra Indígena ou na cidade. Algo que sempre me impressionou é que diferentes gerações participam dos eventos e manifestações políticas. Os mais jovens, em alguns contextos, são colocados para falar. Em outros, observam e escutam os mais velhos⁶⁷. O caminhar entre as terras indígenas e a cidade também proporciona o aprendizado das tensões entre os mundos que são concebidos de diferentes formas. O mundo Kaingang e o mundo dos *fóg*.

A presença das diferentes gerações em um ambiente comum, e que é entendido como um local de aprendizagem para ambos, parece ser algo comum, mas é tão raro nas sociedades ocidentais. Somos disciplinados para entender que cada geração frequenta um lugar. Não que não haja exceções e múltiplos modos de vida dos não indígenas (também em função de cor, gênero, classe social), mas é preciso perceber os diversos dispositivos regulatórios (seja a arquitetura, os objetos, as próprias legislações) que buscam nos formar e sedentarizar a espaços determinados. As crianças devem estar nas escolas e nas suas respectivas salas de aula. Os pais no trabalho. Trabalho não é lugar de criança. Escola não é lugar para os pais. As crianças ficam com os amigos, ou os avós, para os pais poderem sair ou aproveitar com outros amigos. Festa não é lugar de criança (a não ser que seja uma festa infantil). A universidade não é lugar de criança, ou pelo menos essa foi a primeira sensação, que nem percebia e que tive quando uma história que a Angélica me contou na primeira vez que nos encontramos.

A gente tava no grupo, no GAIN (...) E daí como tava toda a galera do grupo, eles me convidaram para ir jantar junto. E eu ia mais com eles por causa do contato ali sabe. Essa questão da alimentação. É quase um ritual para a gente. Todo mundo comendo junto, conversando, rindo (...). Eu passei o cartão e a Gakrê junto comigo né. Daí eu tava me servindo já e o guardinha já foi lá e disse que 'criança não pode se alimentar aqui'. Daí na hora eu fiquei sem saber o que fazer né. (...). Eu fui lá conversar com a nutricionista que meio que coordena lá o RU. Daí eu entrei e a Gakrê junto comigo né. Na hora eu acho que elas olharam e ficaram com pena. E ainda olharam e disseram para a Gakrê 'ah, você tá com fome?' (...) Eu fui. Já que eu tava com eles sabe, mas na hora eu me constrangi muito, como se eu tivesse ali como uma pobre coitada. Não é a questão da fome. É a

⁶⁷ Lave e Wenger (TASSINARI, 2015, *apud*, LAVE e WENGER, 1991, p. 167) propõem a noção de "aprendizagem situada". Essa proposta tem como foco a iniciativa dos aprendizes enquanto uma forma de participação periférica, mas que vai em direção à sua participação plena em comunidades de práticas.

questão de se alimentar com outro. Eu tenho alimento em casa. As pessoas veem os indígenas como uns pobres coitados (...) eu relatei isso lá na CAF (...) porque eu tenho certeza que muitas mães não levam as suas crianças, as mães indígenas, porque elas não querem passar por esse constrangimento. Porque é ruim passar por isso (entrevista com Angélica Domingos, abril de 2016).

Assim, dentro do cotidiano de uma educação que acontece nas salas de aula, uma outra forma de pensar educação, e que envolve estar atento, ir aprendendo e lidando com o não indígena, através de contextos da vida cotidiana, aos poucos, ia se desvelando para mim. E percebia que não só a Angélica estava aprendendo sobre ela e sobre o outro, mas também a própria Naiane. Eu pontuo sobre isso, pois estava acontecendo o II Encontro Regional de Estudantes Indígenas e a comissão organizadora tinha conseguido, em negociação com a UFRGS, que os indígenas (lideranças, crianças e estudantes de outras universidades) participantes do evento, almoçassem no restaurante universitário.

Eu estava na fila do RU do Campus Centro conversando com a Iracema e a Angélica estava do nosso lado. Naiane, entre as brincadeiras de correr que fazia com outras crianças na calçada, questionou Angélica se íamos mesmo almoçar ali. "Sim, vamos", respondeu Angélica. "Ah, manhê, mas eles vão vir falar", exclamava já projetando os lábios para fora, franzindo a testa e falando em tom de choro. "Não, Nai, hoje não", respondeu a Angélica. Como afirma Antonella Tassinari (2015), na educação da atenção, o conhecimento é gerado nas mediações que o próprio aprendiz criativamente constrói a partir das suas experiências sensoriais e afetivas com o ambiente⁶⁸. A Naiane, caminhando junto com a mãe dela, também experiencia essas intervenções, mediando o modo como os *fóg* e os Kaingang, estão no mundo, construindo essas diferenças no seu tempo e a partir das suas experiências⁶⁹.

"A nossa educação não é separada em caixinhas. A gente está lendo o mundo o tempo inteiro", falou Dorvalino no II EREI, na mesa "Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: desafios e possibilidades interculturais". Aprender

⁶⁸ Bem diferente da educação escolarizada, como pontua Ingold (2015). Na escola enquanto instituição, no caminho do dédalo, o conhecimento é entendido como uma série de conteúdos que se deve colocar na cabeça do aluno.

⁶⁹ Nesse sentido, aconselho o leitor a ver o vídeo "E tem coisas parecidas?" (2018), produzido pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN) e realizado pelo Catarse e que tive o prazer em contribuir com imagens da Terra Indígena *Tupã Nhe Kretã*. O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xI5vC87BZSY&fbclid=IwAR3oT3SXcZzUSAmHkmHRRyE4GQ02UhlqmzXFFpaZ36WuaxlhKwxh638_Opw. Acesso em 02 de maio de 2019.

envolve uma caminhada com um movimento vigilante⁷⁰, que não está visando apenas um fim (apenas a finalização do curso, por exemplo).

Para Lave (2015), pensar antropologia da aprendizagem, ou seja, pensar como a aprendizagem acontece, é menos sobre o que acontece em um contexto educacional e mais sobre como 'aprender na prática' é constituído por participantes em movimento que estão atravessando e lidando com contextos nos quais eles participam. A Naiane sai na rua curiosa, aprendendo e apreendendo tudo à sua volta. "Eu tô cuidando ela, mas ela tem que se cuidar sozinha", me recordo que a Angélica falou certa vez, quando subíamos a lomba de onde ficava a casa onde eu morava e caminhávamos em direção ao Campus Saúde da UFRGS. A Naiane corria na nossa frente e nas nossas costas, olhando o caminho e brincando por ele. Eu, um pouco preocupada, comentava que eram poucas as *fóg* que deixariam seus filhos estarem andando assim.

Nessa educação da atenção, termo utilizado por Ingold e tomado de empréstimo da psicologia ecológica de James Gibson (GIBSON 1979, *apud* INGOLD, 2010, p. 21), se aprende não através da absorção de representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo com aspectos específicos do ambiente. Aprende-se ouvindo, olhando e tomando parte na experiência que a viagem permite (INGOLD, 2010) e caminha-se entre a cidade e a terra indígena, sendo parte do aprendizado dessa caminhada conhecer os *fóg*. Saber lidar com eles a partir das situações que se apresentam. Estar na Universidade. Articular essas duas formas de aprender e apreender o mundo é, como Angélica certa vez colocou, uma forma de se reinventar e continuar caminhando, como faziam os seus antepassados, mesmo com o mundo e com as relações colocadas da forma que estão atualmente⁷¹.

Uma aprendizagem silenciosa, mas atenta e ativa (TASSINARI, 2015) e que acontece através da participação nos contextos de prática que são "culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social" (LAVE, 2015, p.40). E, assim caminhando junto com a Angélica, eu de fato ia percebendo como esses contextos de prática, aos quais se refere Lave (2015), eram, a toda

⁷⁰ Isso não quer dizer, como pontua Ingold (2015) que não há uma mente trabalhando.

⁷¹ Ou melhor, desde os primeiros contatos. Seus ancestrais e lideranças em outros contextos lidaram com os *fóg* e suas políticas. Agora, a Angélica, criativamente e utilizando as políticas e os espaços dos *fóg*, caminha.

hora e em diversos locais, feitos e desfeitos na medida em que os aprendizes Kaingang caminham e se encontram. Contextos que às vezes são breves, como a história transcrita acima, onde várias pessoas conseguem sair da reunião do GAIN e almoçar juntas (e que são também difíceis de acontecer em função das dificuldades que o fluxo de vida e os custos que estar na universidade e na cidade exige). Contextos que às vezes se formam durante as férias e feriados, quando se retorna para as terras indígenas. Contextos que às vezes duram alguns dias, quando se viaja para participar de determinados eventos. Aprende-se em conjunto e em espaços que se constroem e desconstroem na medida em que os aprendizes e tutores⁷² caminham e se reencontram.

Nesse primeiro dia que eu conheci a Angélica ela me contou outra história (também narrada em eventos do GAIN) com o intuito de exemplificar as diferentes formas que os *fóg* e os Kaingang aprendem e educam as suas crianças. Para aprender, é preciso pegar o embalo, e as crianças caminham junto com seus pais.

E daí teve o ENEL... Nós nos organizamos para ir. Enfim, eu vinha falando isso para eles reSolverem (...) já trazia essa questão para eles porque eu já sabia que a UFRGS não permite criança viajar junto (...) Achei que eles tinham encaminhado alguma coisa e chegou no dia e eu me preparei com a Gakrê e tudo para ir e não pude ir. Eu vim neles ali né e falei um monte de coisa. Bom, eu tava cansada de vir dialogando. Tentando conversar e eles não encaminhando nada (...). Aí ele me falou né. O cara lá que trabalha: 'a gente entende a tua vulnerabilidade social de não ter ninguém para tu deixar a tua filha'. Eu disse 'como assim? Não é uma questão de vulnerabilidade. Não é porque eu não tenho com quem deixar a minha filha. É que a minha filha tem que tá comigo'. Só que a gente vem falando muito, muito, só que as pessoas acabam não entendendo né. Enfim, chorei bastante aquele dia. Porque a gente fica braba, sabe. Daí eu tava indo pegar as minhas coisas lá onde o ônibus tava e o cara que ia dirigir, ele se sensibilizou e acho que ficou com pena, né. Na verdade, não poderia levar ela [na ocasião o motorista do ônibus permitiu a Nĩnhpryg embarcar com a Gakrê]. Só que é muito difícil né. Depende das pessoas terem dó de você para você estar acessando coisas dentro da universidade. Isso complica muito sabe. E aí eu fico pensando nas mães que para não passarem por isso elas não vão. Não levam as suas crianças ou não vão ir. E é isso sabe. Essas imposições que acontecem elas acabam interferindo no teu jeito de ser. Na tua vida enquanto pessoa. E se tu não for muito espiritual, como eu digo, tu acaba absorvendo essas coisas que eles te impõem. Esse costume, que é de estar com as crianças, ele termina de certa forma com essa imposição que é posta. E é difícil sabe. Só que eu, tipo, eu levo né... a gente passa por muita coisa... a gente se envergonha de certa forma... mas eu não deixo de lutar e vou continuar assim, né. Só que eu fico pensando outras pessoas. Outros indígenas. É muito complicado essas coisas." (Entrevista com Angélica Domingos, abril 2016)

⁷² Um lugar que, e mais tarde reflito sobre isso no meu contexto de interlocução, como coloca Tassinari (2015), é coabitado.

Nessa ocasião, ela contava sobre o embarque para participar do "III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI): avanços e desafios na organização política e no movimento estudantil", que aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2015, de 28 de setembro a 2 de outubro. Eu não participei desse evento, mas - talvez por coincidência - quando eu conheci Marcondy, ainda no Fórum Permanente da ONU, ele me falava sobre esse evento, uma vez que estava envolvido na organização⁷³.

Quando ouvi essa história pela primeira vez, o constrangimento e a resistência dela frente à instituição chamava minha atenção. Além disso, percebia essa acentuação em contar a importância e a dificuldade em estar com as crianças. Em 2017, porém, eu pude participar do II Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul (EREI) que, aconteceu entre 30 de novembro a 1º de dezembro, na Faculdade de Direito da UFRGS, bem como do Acampamento Terra Livre em Brasília, 2018. Foi com essas experiências que pude perceber a importância que Angélica estava frisando ao escolher contar a história do embarque no ônibus para participar do ENEI, na formação dela quando na participação desses eventos durante a trajetória na Universidade.

A Angélica, na época do II EREI, já estava graduada e foi convidada para compor a mesa "Sujeitos coletivos e ações afirmativas: uma análise do lado cá". Perguntou-me se eu poderia colaborar com o registro do evento, fazendo com que eu acompanhasse todo o encontro com a câmera na mão. Foi porque fiz uma disciplina de Antropologia Visual que fui convocada a retomar as minhas fotos e refletir sobre elas, conseguindo ampliar a importância da reivindicação da Angélica para embarcar no ônibus com Naiane e participar do encontro que aconteceu na UFSC.

Muito mais do que algo fechado e concreto (ROCHA, 1995), parece-me que na imagem está a vida que aconteceu e a vida que está acontecendo, fazendo e possibilitando, àquele que olha, imaginar as relações que estão se resignificando, seja nas Terras Indígenas, seja dentro do auditório da Faculdade de Direito da UFRGS. Durante três dias, este auditório foi ocupado por esse novo fluxo de pessoas que transformava a sua energia, pois viviam e habitavam aquele espaço de uma maneira diferente. Um auditório com vários tons de marrom, tornava-se um

⁷³ Para saber mais sobre o evento, sugiro acessar o site do III Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, disponível em: <http://enei2015.wixsite.com/enei>. Acesso em 02 de maio de 2019.

auditório colorido. Com penas. Com pinturas. Com crianças correndo. Com bebês. Com anciãos (figuras 15 a 23).

O II Encontro Regional de Estudantes Indígenas da Região Sul foi um espaço pensado e protagonizado por lideranças e estudantes indígenas de graduação e pós-graduação, cujas territorialidades correspondem à atual Região Sul-Brasileira, assim como alteridades ameríndias de outros contextos territoriais. Pensando a interculturalidade entre os povos originários e a necessidade de interdisciplinaridade às matrizes curriculares, o encontro possibilitou análises - por lentes indígenas - quanto às diferentes problemáticas que afetam as suas vidas e territórios.

Assim, durante três dias, o Auditório da Faculdade de Direito, foi permeado por reflexão, troca e luta. "Demarcação Já!", estava estampado em uma faixa na tribuna do auditório. Ali posta, reivindicava os vagarosos processos de demarcação de terras indígenas, como também àquele território da Universidade. Reivindicava que diferentes formas de pensar e viver podem coexistir em uma afetação potente por seus diferentes modos de estar no mundo.

Retomar as fotos me convidava a imaginar a coabitação dos espaços, iluminando o que Osias Sampaio (2017) afirma quanto à extensão das territorialidades ameríndias. Com o tema "A universidade como território Indígena: pensando caminhos para a interculturalidade", os protagonistas do II EREI - através de seu empenho, seu pensamento, seu corpo e em diálogo com esse pensador Nhandeva - dilatam seus territórios. Fazem, assim, uma espécie de integração às avessas: as coletividades de pertencimento destes estudantes se sentem implicadas no que ocorre durante suas trajetórias acadêmicas e exercem, através delas, poder de agência sobre as universidades.

Durante o EREI, a importância da Casa de Estudante Indígena foi pontuada em muitas das falas. Penso que, estrategicamente, as mulheres, ao se apresentarem, sempre se colocavam como mães e falavam sobre a dificuldade de conciliar o ensino das crianças com a trajetória da Universidade. Como pontuou Eli durante a sua fala na Tela Indígena "onde a gente tá, os filhos da gente tão junto (...). Nós não temos o costume, por exemplo, das crianças irem para a creche. Os nossos velhos irem para o asilo. Isso é uma coisa de vocês, é uma cultura de vocês". Assim, as crianças, caminham principalmente junto com as suas mães que

possuem a marca oposta à sua⁷⁴. Entendo que reivindicar a Casa de Estudante, principalmente em um evento onde as lideranças mais velhas irão ouvir as dificuldades que os jovens estão passando, é lutar para que a universidade reconheça que outras formas de viver neste espaço também existem e podem conviver em harmonia.

Com isso, para além de um momento de reivindicação perante e dentro da instituição, parece-me que a importância em participar também está no fato de que nestes eventos, como foi o II EREI, professores indígenas, pajés, lideranças políticas e estudantes indígenas fazem e refazem sua presença dentro da instituição. Retomam o território na medida em que ele vai se tornando mais um espaço de reencontrar-se, de trocar experiências, de ouvir com atenção, de articular conhecimentos. Nesse movimento, suas formas próprias de aprender, de estar no mundo, de conhecer o mundo. Sua arte, medicinas, práticas e saberes. Que estão baseadas em outras epistemes de conhecimento. Em outros começos de mundo, como afirma Mignolo (2010). Circulam dentro de instituições que a rigor são da colonialidade, subvertendo o colonialismo dentro de seu próprio sistema. Formam-se, desinformando e possibilitando o estabelecimento de novas relações com a sociedade, com o Estado e com suas próprias coletividades. Com pontua Lave, aprender na prática produz cultura⁷⁵, e envolve aprender a fazer o que você já sabe fazer e o que você não sabe, iterativamente e ambos ao mesmo tempo (LAVE, 2015).

A Angélica sempre contou sobre a importância dos conselhos dos *kófa* (anciãos) tendo em vista que eles já têm mais caminhada, um conhecimento que é acoplado a toda sua experiência (INGOLD, 2015), mas foi durante o II EREI que percebi como esses eventos, como encruzilhadas que ligam caminhos, geram encontros de guerreiros e guerreiras de diferentes gerações, tecendo comunidades

⁷⁴ Rogério Rosa e Rejane Brum (2013) fizeram um quadro experimental buscando entender a aprendizagem a partir da primeira e segunda socialização. Os autores apontam a primeira socialização como um momento de aprender com o pai. Ou seja, com a mesma marca. Entendo de forma diferente. Entendo que a criança ganha a marca do pai tendo em vista que as coisas novas são feitas a partir da diferença. Assim, ela só se desenvolveria plenamente em um útero de uma marca oposta à sua primeira vida, o sêmen do pai. No mesmo sentido, durante a primeira socialização, pelo menos no meu contexto junto a Angélica, a Aline a Alice (e também a partir da fala do Pedro quando lhe questionei quanto ao aprendizado com sua mãe ou com seu pai) os primeiros ensinamentos acontecem a partir da marca oposta à sua. Ou seja, a partir da mãe.

⁷⁵ É preciso pensar cultura como aquilo que está aberto, que está sempre sendo construído e inventado a partir da relação (WAGNER, 2017).

de prática (LAVE, 2015). É um momento de ouvir e trocar experiências. Um ato de demarcação, de reafirmação da presença indígena nesse local.

Nas mesas de debate do II EREI, as lideranças foram chamadas para participar do evento e fazer falas, mas também permaneciam no auditório durante o dia, escutando, de forma atenta, o que os mais jovens estavam contando. Com isso, ouvindo sobre os outros encontros e trocas do caminho, aprendem com eles, como também instruem, aconselham⁷⁶. O que foi deixando mais claro, para mim, o que Lave (2015) escreve ao colocar que o lugar do aprendiz e do mestre é coabitado. Os aprendizes não seriam, então, necessariamente aqueles que não sabem, aprendendo conhecimentos provindos de alguém que sabe, mas sim, sujeitos engajados uns com os outros, em aprender o que eles estão fazendo (LAVE 2015).

Essa ideia de uma escola que vai se formando em diferentes contextos e na medida em que se caminha e em que se encontra com as lideranças, também se apresentou para mim no Acampamento Terra Livre em Brasília em abril de 2018⁷⁷. Era o segundo dia do evento e eu estava sentada esperando o tempo me dizer o que fazer. Escondia-me do Sol embaixo da estrutura de lona branca que abrigava várias cadeiras de plástico e toda a estrutura de palco (figura 41). Em algum momento o Álvaro Tukano⁷⁸ subiu ao palco, pegou o microfone e iniciou uma fala que aparentemente não estava na programação. Ele contava sobre a importância dos jovens saberem o propósito em estar lá. Haveria momentos de celebração, mas principalmente momentos de aprendizado. "Esse acampamento é uma grande escola de lideranças. Um lugar sagrado das lideranças antigas e novas", me recordo que ele afirmou.

⁷⁶ Eu estava na lojinha de Arte Indígena da Redenção conversando com Iracema e contei que a Angélica vinha para Porto Alegre na próxima semana. "Ah, que bom", ela comentou, "vai poder nos contar um pouco sobre essa trajetória dela".

⁷⁷ Na verdade, se apresentou para mim um ano antes, em 2017, quando Angélica foi ao ATL e retornou com algumas histórias que me fizeram ter vontade de ir também. Anualmente, esse acampamento reúne indígenas de diferentes partes do Brasil representando um momento de reivindicação na capital do País, mas também, como ela me contava quando nos encontramos após o seu retorno, um momento de trocas de experiências, de reencontrar parentes, de dialogar, de ouvir, de articular com outros movimentos indígenas. Foi lá, depois de uma reunião junto às lideranças Kaingang, que um *Kofã* (mais velho) aproximou-se dela, tocou seus ombros e falou em Kaingang para que ela continuasse lutando, pois já não mais sabia trançar balaio (fazer artesanato).

⁷⁸ Álvaro Tukano (São Gabriel da Cachoeira – AM, 1953) é um dos principais nomes da resistência indígena nas últimas quatro décadas, tendo como base o Alto do Rio Negro. Foi um dos idealizadores do projeto Séculos Indígenas no Brasil e é o atual diretor do Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília.

Anotei em meu celular e me coloquei a pensar a profundidade que tinha a sua fala. Os mais jovens, ao participar desses eventos, têm a oportunidade de se encontrar e circular com as lideranças mais velhas. Ouvi-las e vê-las agindo e se articulando na Capital Federal. Ao mesmo tempo, participando desses eventos, também estão se articulando e se inventando enquanto jovens indígenas em movimento. Aos poucos os mais velhos vão dando espaço aos mais novos, para que eles experimentem, também, este lugar. "Treinem nesse lugar". Conheçam. Uma pedagogia que abre nossas mentes para a sabedoria da experiência (INGOLD, 2015).

Neste ano de 2018, por exemplo, pela primeira vez houve um momento no palco principal reservado à juventude indígena. Os que propuseram a conversa, primeiro se apresentaram e depois sugeriram que todos pudessem falar ao microfone e contar as suas experiências tanto nas instituições de Ensino Superior, mas principalmente junto e no retorno às suas comunidades. Durante esse momento, percebi que muitas pessoas mais velhas, com atenção, assistiam à organização dos mais jovens, esses guerreiros que agora conhecem o mundo da Universidade e, nesta caminhada, neste momento, se encontram para compartilhar.

É nesse sentido e durante esses momentos que entendo que o lugar do aprendiz e do tutor é coabitado (TASSINARI, 2015). Por outro lado, as hierarquias são inevitáveis às relações. E, muito embora eu venha percebendo que, em uma educação da atenção, o lugar daquele que ensina e daquele que aprende possa ser coabitado (dependendo do lugar onde se está, onde se encontra com o outro), há também hierarquias que devem ser respeitadas.

Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), sobre a relação de aprendizagem entre os mais novos e os mais velhos contam que, desde cedo, Davi já fazia ouvir suas palavras sobre o território yanomami entre os brancos. No entanto, na casa Watoriki, os velhos lhe diziam "mais tarde, quando tiver ficado mais velho, você poderá, se quiser, aconselhar-se com suas palavras de *hereammu*⁷⁹". Os autores do livro contam que, entre os Yanomami, é apenas depois de ganhar idade e adquirir sabedoria que um homem pode começar a orientar os habitantes de sua casa. No início a pessoa tenta lançar suas palavras, mas se ninguém reage ou o recriminam

⁷⁹ Conforme Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), para ser capaz de proferir discursos em *hereamuu* com firmeza é preciso conseguir a imagem do gavião *kãokãoma*, que tem voz potente. é ela que dá vigor às palavras e desce por conta própria (sem precisar ser necessariamente um xamã).

deve lembrar que as pessoas preferem ouvir a palavra dos mais velhos e deve ter paciências e imitar seus modos.

No mesmo sentido há hierarquias entre os Kaingang. Os *kujá*, os *pói mág* (caciques), os *pói xi* (aqueles que trabalham com os caciques), as lideranças de base (como escuto falarem sobre os professores e profissionais da saúde indígena que trabalham nos territórios), os estudantes indígenas Kaingang já graduados, os estudantes indígenas Kaingang na graduação. Mas o conhecimento que se gera é o conhecimento que a pessoa descobre por si. Aquele que, em determinado contexto, é o educador, não necessariamente tem a função de inculcar conhecimento dentro da cabeça do aprendiz (INGOLD, 2015), mas de destravar começos.

O respeito às hierarquias de idade é fundamental. As crianças aprendem ao acompanhar o movimento de suas mães. Mas nesse movimento, as crianças também ensinam. Quando estávamos conversando na *Tupã Nhe Kretã* - eu, Angélica e Aline - e retomamos o assunto da dificuldade de estar com as crianças, a Angélica me colocou: "Sabe, Gê, os nossos filhos fazem a gente manter a nossa cultura viva. A gente vai lembrando o que nossos pais faziam e vai repetindo"⁸⁰. Os adultos aprendem a fazer o que eles já sabem e o que eles ainda não sabem (LAVE, 2015) com as crianças. E as crianças, observando e imitando os mais velhos, que respeitam, aprendem com eles.

Aline sempre conta que os conselhos dos *fóg*, no que se refere a ter filhos, normalmente se dão no sentido de deixar para depois para não se atrasar. Foi assim que eu me coloquei para pensar, "se atrasar para quê? Para chegar onde?". Como me ensina Ingold (2015), o caminho do *dédalo* oferece uma série de opções. Assim, o andarilho está sempre sendo colocado em ponto de decisão. Saímos das escolas (aqueles que tiveram a oportunidade de frequentá-la), escolhemos fazer vestibular e entrar para algum curso (aqueles que tiveram a oportunidade de fazer essa escolha). O objetivo é formar-se. Ser o profissional "y". E, como nos lembra Strathern (2016), a todo momento as infraestruturas que estamos em contato estão materializando uma série de quesitos, lógicas, epistemologias, leis e regras que regulamentam a nossa vida. Os locais seriam formas de dispositivos regulatórios: a disposição da sala de aula com o professor à frente e os alunos enfileirados nos

⁸⁰ Na figura 55, o leitor pode ver o momento da fala da Alice. Outras imagens, como 21, 23, 31, 32, 38, 43 e 48 também mostram a presença das crianças nos mais diferentes locais. Brincando, observando, ensinando e aprendendo ao lado dos mais velhos.

deixa claro quem pode ensinar e quem deve aprender; a distribuição na Casa de Estudante, a quantidade de pessoas por quarto, as crianças que lá não podem morar, quem pode entrar e quem pode sair. Nesse contexto, somos ensinados a entender que os processos de aprendizagem acontecem de uma forma individual em momentos com hora e local precisos: as aulas expositivas, os momentos de estudo individual ou em grupos, as saídas de campo⁸¹.

Mas no caminho do labirinto não existe um fim. Apenas um percurso a seguir (INGOLD, 2015). As crianças não atrapalham, pois elas também estão a vagar apreendendo o caminho e ensinado, aquilo que os adultos não sabem e também aquilo que eles já sabem, mas fazendo-os lembrar e aplicar. Na episteme de conhecimento do povo Kaingang a produção de saberes e valores acontece quando na relação com o outro. *Êg jykre* se fazem em conjunto.

A produção de conhecimento se dá na relação com o outro - seja os animais da floresta, os espíritos advindos delas ou as pessoas (DOMINGOS, 2016) – e, não estando apenas concentrada nos momentos da sala de aula. Abrange os momentos da alimentação, os lugares de sociabilidade, onde e com quem querem morar, as pessoas que precisam acompanhar os estudantes durante essa vivência na cidade - sejam os *Kofá* (os mais velhos) ou as crianças. Como o caçador Araweté, que deve respeitar uma série de regras durante o interdito, buscando preservar o próprio corpo (VIVEIROS DE CASTRO, 2017a), a minha caminhada junto com a Angélica me convoca a pensar, e trazer para essa escrita, como as criativas formas de proporcionar o encontro com os mais velhos, com os parentes, são parte da construção e manutenção da caminhada de um guerreiro.

Construção, pois é uma forma de resistir na vida cotidiana, de estar no mundo e se relacionar com ele, como os seus antepassados faziam, mas no modo como as relações estão colocadas atualmente. Circulando nas fronteiras que nos dizem estar dentro e fora da cidade e da terra indígena. Manutenção, pois acontece no encontro com os *kofá*, com as lideranças e com os *kujá*, para que esse guerreiro, ao transitar pelo mundo Kaingang e o mundo dos *fóg*, não se transforme afinal,

⁸¹ No caminho do labirinto, o aprendiz se submete a uma linha que sempre o tira de posição. A instituição escola, porém, tem se dedicado a afirmar a primazia do dédalo ante o labirinto, do controle ante a submissão (INGOLD, 2015). Isso não quer dizer, contudo, que os aprendizes na instituição não estejam, da mesma forma, empregando uma série de artimanhas que envolvem o seu corpo e a invenção do aprendizado, como me lembrou o colega Alef, que trabalha com a educação de jovens e adultos, durante o II Encontro Discentes do PPGAS, no GT: Políticas públicas na educação, conhecimentos plurais e formas outras de ensinar e aprender.

relacionar-se com a diferença, como mostra Clementine Maréchal (2015)⁸² e Viveiros de Castro (2017a e 2017b), é tanto potente, quanto perigoso.

Nessa parte, trouxe algumas das minhas experiências caminhando ao lado de Angélica. Autores como Tim Ingold (2010, 2015, 2016) e Lave (2015) foram importantes para refletir sobre as relações de aprendizagem entre as pessoas de diferentes gerações e as mudanças nos modos de participação - seja nas cidades ou nas terras indígenas. Esses autores me elucidaram formas de pensar o aprendizado entre os humanos que se dá de uma maneira mais atencional do que intencional (no sentido de transferir uma quantidade de conteúdo).

Na próxima parte será preciso pensar desde outra perspectiva. Há formas de conhecer que acontecem na intenção de tomar a posição daquele que deve ser conhecido (Viveiros de Castro, 2017a e 2017b). Na possibilidade de capturar a potência daquele com o qual a pessoa se relaciona.

⁸² Clementine conta que, em uma tarde com Iracema, essa comenta sobre a importância em não comer tanto *Kumi* (folha verde Kaingang que se prepara alimento), uma vez que o *Kumi* é *Kamē*. Ela já se relaciona com o João Padilha, seu marido, que é *Kamē* e comer muito *Kumi* lhe faria mal.

VIII A UNIVERSIDADE É KAMĒ

Ninguém consegue escapar da educação. Tudo o que fazemos está entrelaçado a ela, existindo a todo momento e em todas as sociedades. Ou melhor: as educações, como pontua Carlos Rodrigues Brandão (1995). Para o autor, se a educação é universal, os modos de organizá-la e efetivá-la, bem como os significados e objetivos atribuídos, são peculiares a cada grupo social sendo este um dos mecanismos de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas (BRANDÃO, 1995). Nas sociedades Kaingang, como venho aprendendo com os meus interlocutores, para aprender é preciso estar em contato com o mundo. Experimentar. Perceber. Sentir. *Êg jykre* se fazem com o outro.

Na parte anterior, trouxe as primeiras histórias que ouvi Angélica narrar ao refletir sobre a sua transformação a partir da caminhada no sistema de aprendizagem dos *fóg*, mais especificamente, na Universidade. Narrativas que falam tanto sobre o dia a dia enquanto estudante indígena da UFRGS, como também de um circuito que acontece na caminhada por outras universidades ou ainda na possibilidade de trazer outros estudantes indígenas e suas lideranças para juntos ocuparem a UFRGS.

Neste momento, primeiro vamos ao Morro do Osso, no VIII Encontro de *kujá*, onde aprenderemos mais uma história sobre as marcas *Kamē* e *Kairu* e como elas estão relacionados ao Sol e à Lua, o que confere a cada uma das marcas (e, portanto, aos seres que as possuem) determinadas características. É importante lembrar, como já vimos na parte VI quando conto sobre como a história de origem do Povo Indígena Kaingang foi se desvelando para mim, que não somente aos humanos é atribuído a marca *Kamē* ou *Kanhru*. Em coletividades alargadas, como podem ser considerados os Kaingang (BAPTISTA DA SILVA, 2014), diferentes seres possuem marca e, portanto, perspectiva e possibilidade de ensinar.

Como escreve Roy Wagner (2017), a possibilidade de uma antropologia reversa talvez esteja em perceber como as pessoas inventam a cultura a partir desses múltiplos encontros onde também objetificam o que fazem. Esse tipo de trabalho exige um esforço de estar, realmente, buscando entender os fragmentos que compõem um contexto para perceber a criatividade das pessoas. Com isso, do

Morro do Osso vamos para a *Tupã Nhe Kretã*, pois trarei outras interpretações de Angélica na sua relação com a Universidade, mais um ser no mundo que ensina.

Era o segundo dia do VIII Encontro de *kujá* e o cacique falava ao microfone que as pessoas deveriam se dividir em pequenos grupos para que continuassem conversando sobre as questões que estavam sendo debatidas ali, como Saúde, Educação, Território. A verdade é que não lembro exatamente qual era a sua proposta de divisão, mas me recordo que em um desses grupos estariam os *kujá*. Em um primeiro momento, e me parecia que em função de muita vergonha, a maioria das pessoas não se mexeu. O cacique já havia largado o microfone e, quando parecia que nada iria acontecer, os *kujá* que estavam presentes⁸³, sem pressa, pegaram cadeiras e caminharam até uma das extremidades do galpão onde acontecia o evento. Assim, próximos à saída que leva para o lado do morro onde ainda há mata⁸⁴, sentaram-se formando o início de uma roda.

Estava um dia muito quente e o calor, misturado com o marrom avermelhado da terra, fazia parecer que tudo acontecia de forma lenta. Aos poucos outras pessoas começaram a pegar suas cadeiras e formar uma roda em torno dos *kujá*. Parecia-me que as pessoas que, ali na volta, se acomodavam, esperavam que eles tomassem a palavra e alguma atividade começasse, mas isso não aconteceu. Comendo *sacolé*⁸⁵, eles apenas observavam o movimento do galpão e conversavam com aqueles que chegavam perto dos seus ombros (ver figura 60).

Eu queria conversar com o *kujá* Pedro, que estava sentado no meio de Jorge Garcia e de Dona Maria, mas confesso que estava um pouco envergonhada. A essa altura, observava que uma antropóloga mais velha já havia sentado ao lado de Seu Jorge, ligado o seu gravador e iniciado uma conversa. Eu estava em pé, ao lado dessa roda de cadeiras, e conversava com a Iracema e Ana Letícia. Eu e Ana estávamos sendo apresentadas a uma parente da Iracema que tinha vindo para o

⁸³ Essa foi a primeira vez que eu participei do Encontro de *kujá*. Então imagino que deveria haver outros *Kujá* que eu não conheço. Mas vi que Jorge Garcia, Pedro Garcia, Maria Garcia, Lúcia Garcia e Iracema sentaram iniciando uma roda. Ver figura 60.

⁸⁴ A outra saída deste galpão leva para o posto de saúde. Deste lado, ao começar a descer o morro, ao invés de mata o cenário se transforma em casas de famílias não indígenas com muros altos e que se voltam para o Rio Guaíba. A partir da figura 58 e 59 o leitor pode ter uma melhor compreensão das dimensões deste galpão.

⁸⁵ "Sacolé" é como chamamos no Rio Grande do Sul aquela espécie de sorvete que consiste em um suco de fruta colocado dentro de um saquinho e, após, congelado. Em Belém é chamado de "chope" e na Bahia percebi que chamam de "geladinho".

evento. Quando o assunto entre nós quatro terminou, resolvi deixar a vergonha de lado e puxei uma cadeira para perto de onde o Pedro estava.

"E aí Pedro, está esperando virem te fazer pergunta?", questionei me sentando na cadeira que trouxe comigo e que acabou ficando localizada na diagonal dele, entre ele e Dona Maria que estava ao seu lado (ver figura 60). A minha pergunta fez ele rir e responder que sim, estava esperando. "Olha, então eu tenho umas perguntas para te fazer", falei. "Oh que bom, então pode fazer"⁸⁶.

Com os conselhos da minha amiga Renata Hilal na cabeça⁸⁷, eu queria gravar a nossa conversa, pois essa era uma das poucas vezes em que eu sabia exatamente o que queria perguntar. Eu queria saber mais sobre o *Kamē* e o *Kanhru* e, como foi o Pedro, quase todas as vezes em que eu me encontrei com ele, quem insistentemente me alertava sobre a importância das pessoas Kaingang e também dos pesquisadores se dedicarem a aprender sobre as marcas, eu queria conversar especificamente sobre isso com ele. "Pedro, dessa vez eu queria gravar, tu te importa?", perguntei, meio sem graça. "Não, pode colocar aí", respondeu sem parecer se importar comigo. Liguei o gravador do celular e o posicionei no canto da mesinha embutida da cadeira que ele estava sentado. Peguei também o meu caderninho de bolso e o apoiei na minha perna, começando a anotar algumas palavras e fazer alguns desenhos enquanto falava.

Contei que queria saber mais sobre as marcas. Que tinha ouvido falar, tanto em conversas com os Kaingang, como também lendo alguns pesquisadores, que o *Kamē* o *Kanhru* tinham saído de um buraco. E que eles tinham ficado embaixo da terra depois de uma grande tempestade. O *Kanhru* machucou o pé nas pedras, mas que ficou tudo bem porque elas curam. Que eles foram aprendendo com os animais e também que foram dando nomes às coisas a partir das marcas, fazendo o mundo novamente. Que as músicas, foi... foi... me esquecendo da palavra comentei "ah.. como é mesmo? Aquele animal que come formigas?". "O tamanduá", ele

⁸⁶ A educação da atenção é silenciosa, como aponta Antonella Tassinari (2015), mas também depende das perguntas do aprendiz. Durante a Tela Indígena, Pedro falava, durante a atividade que participou como convidado, para irmos fazer perguntas a ele. Não precisava ter vergonha. Era importante perguntar e depois ficar pensando em cima, afinal, não era de uma hora para outro que saberíamos as coisas.

⁸⁷ Algo como "não deixa de gravar as conversas, Gê. Não tem problema se colocar também como pesquisadora. Isso vai te ajudar em casa, pois tu vai poder ouvir de novo e pensar essas falas". Esse era um dos conselhos que ela sempre me dava - ou algo que eu sempre ouvia - quando conversávamos sobre as nossas pesquisas e o fato de, muitas vezes, sentirmos dificuldades em se colocar como pesquisadoras em determinados espaços ou em determinadas relações.

respondeu. "Isso! Parece que ele que ensinou as músicas". Nesse momento, ele me interrompeu afirmando que sim e me mostrando a enorme unha de tamanduá que carrega no seu colar e junto ao seu peito⁸⁸. Continuei falando que queria entender o que era essa diferença do *Kamē* e do *Kanhru* e, quando parei de tagarelar porque não sabia mais para onde ir e percebendo que eu já deveria ter parado há muito tempo, ele calmamente tomou a palavra ao passo que eu baixei a cabeça e comecei a desenhar o que ele falava no caderninho que levava comigo:

Pedro: "É diferente por causa do Sol. É que o Sol e a Lua... é... Tem aquela história também que fala assim: o Sol e a Lua, em uma época, eles brigaram. Os dois brigaram e daí separaram longe um do outro. E daí, a Lua apanhou do Sol. E daí a Lua chorou. A Lua chorou e derramou lágrimas. E no derrame da lágrima, fez a formatura de todos os seres"⁸⁹.

Eu: "Com a lágrima?", interrompi desenhando lágrimas que caíam da Lua já desenhada.

Pedro: "É, com a lágrima. Em uma época que não tinha chuva. Daí vem aqueles, como que se diz? De noite, aquele ar que molha."

Eu: "A geada, que chamam."

Pedro: "É."

Eu: "Hm... isso é da Lua chorando"

Pedro: "É, é da Lua. Só com aquilo. Quando ele separou do Sol ele chorou. E daí começou. Continuou ali. Daí hoje eu vejo que... Porque a Lua, ela é a parte *rá ror. Kanhru*. E o Sol é da parte do *Kamē. Rá tēj*. E o Sol é muito brabo. O Sol, ele tem só previsão de matar. Ele seca. Ele elimina. Ele vai matando. Só com o calor. Então, daí, para mim significou certo, né. O Sol é da parte do *rá tēj*"

Eu: "Ah..."

Pedro: "E o *rá tēj*. O *kamē*, pode notar. Eu tenho notado com os velhos que ele é mais avançado sobre querer tomar o poder. "

Eu: "Sim"

Pedro: "O *kamē*, né. E o *kairu* não é tanto. Ele é mais humilde. Só que o *kanhru* ele é bem-mandado. Quando manda ele, ele faz. O *kanhru*. Com os velhos eu aprendi dessas partes. A diferença."

Eu: "Mas daí é por isso que tem que andar junto, então? Por que eles são diferentes? "

Pedro: "Sim, eles têm que continuar junto igual. Porque eles precisam um do outro. Vamos supor, se tu ganhar uma marca, né: *Rá ror*. Você tem que conviver mais com *rá tēj*. Para disputar as ideias. Porque o *rá tēj* ele é, já digo assim, avançado. Mais estressado. Ele precisa do *rá ror*. Porque o *rá ror* é mais humilde, mais bem-mandado, obediente."

Eu: "Ah, eles vão trocando."

⁸⁸ Nesse dia o Pedro me contou que o tamanduá, como ele, é *Kamē*. Me recordo que durante a atividade na Tela Indígena ele nos mostrou o colar, pontuando que aquilo era para chamar atenção dos espíritos. Os *kujá* possuem espíritos guias, os *jagré*. Esses podem ter tanto a mesma marca que o *kujá* (MARÉCHAL, 2015; CRÉPEAU, 2007), como também a marca oposta (ROSA, 2005).

⁸⁹ Essa mesma história, mas com algumas diferenças, também encontrei em "Educação Escolar Indígenas e/ou Educação indígena: questões e possibilidades para "Kainganguizar" a escola", artigo de Rogério Reus Gonçalves da Rosa Rojane Brum Nunes (2013). Como aponta Lévi-Strauss (1996), a originalidade do mito, em relação aos outros fatos linguísticos, é que o valor do mito, nas suas mais diversas traduções, persiste.

Pedro: "É, daí vão trocando. Eles ajudam um ao outro" (entrevista com Pedro Garcia, novembro de 2018).

Penso ser importante, principalmente na pretensão de se discutir educação (seja ela indígena ou não indígena), pensar na constituição da pessoa e, portanto, na sua transformação. Marilyn Strathern (2014 e 2016) propõe pensar o indivíduo não como algo dado *a priori*, mas que nas suas relações vai se construindo. Fazer essas conexões nos permitiria pensar a pessoa como um todo, ao mesmo tempo que sempre menos do que um.

Foi com essas reflexões da noção de pessoa, bem como a partir dos apontamentos de antropólogos como Rogério Rosa (2005), Clementine Maréchal (2015) e Sergio Baptista (2014) que me coloquei a pensar sobre a constituição de um corpo indígena Kaingang a partir da constante transformação na relação com o outro. Os seres que possuem marca *Kamē* e *Kanhru* tem características que foram descritas como opostas por vários antropólogos (VEIGA 2000, ROSA, 2005), mas que, para além da oposição, dependem uma da outra e existem nesse encontro (BAPTISTA DA SILVA, 2002). Como aponta Clementine (2015), as metades *Kamē* e *Kanhru*, *rá tēj* e *re ror*, são fluídas como o yng e o yang.

As atualizações do mito de origem trazem à tona princípios fundamentais que enfatizam relações simétricas entre os *jamré* (BAPTISTA DA SILVA, 2002). A palavra *jamré* refere-se a uma relação entre pessoas que possuem marcas opostas e poderia ser traduzida como cunhado. Porém, como pontua Clementine (2015), o termo é mais amplo e leva consigo a necessidade de complementaridade a partir da relação potencial entre pessoas que pertencem a metades-marcas diferentes. Estes, como ressalta Sérgio Baptista (2002), pertencentes a lados opostos, normalmente desempenham papel de aliança, amizade, ajuda mútua, cooperação e complementaridade.

Como mostra a história de origem, é a diferença que representa a fertilidade desse mundo em que vivemos até hoje e foi reconstruído após o dilúvio. Assim, as pessoas de metade oposta, na sua diferença, ensinam um ao outro, como disse Pedro ao contar que quando ele começou a aprender era a sua mãe quem lhe ensinava tudo. Ou, também, como falou a liderança Kaingang Luiz Salvador na atividade "Retornar ao território ancestral: perspectivas e experiências de retomadas indígenas" que aconteceu ao longo da III Mostra Tela Indígena. Recordo-me que ele

começou sua fala com "Esse aqui é o Douglas, meu *jamré*. Isso vocês não vão entender agora, mas aos poucos vocês vão entendendo".

Ter uma marca é ter características específicas que mostram como esse ser está e age no mundo, e é na convivência com o outro - nesse ir trocando e se ajudando, como coloca Pedro - que os corpos Kaingang têm, dentro de si, as duas metades (MARÉCHAL, 2015), mesmo que seja uma que prevaleça. Desse modo, a transformação é a constância. E conhecer, ter, adquirir, fazer sabedoria - *ég jykre* -, acontece a partir da relação com a diferença. Aquele que é *Kanhru*, como colocou Pedro, ensina aquele que é *Kamē* a agir de modo que ele não agiria e vice-versa. Eles debatem suas ideias e vão trocando, ajudando um ao outro. A diferença é potência e a pessoa está sempre sendo feita e refeita a partir das suas relações, um ser ligado a relações externas que olha para fora, para as suas conexões que foram cultivadas (STRATHERN, 2016).

Para Rogério Rosa e Rejane Nunes (2013), na lógica dos coletivos ameríndios, a educação significa o meio pelo qual as suas práticas culturais, as suas relações cosmológicas e mitológicas perduram no tempo. Com isso, primeiro ponto que o dualismo que constitui a sociedade Kaingang abrange e engloba todo o cosmos (as pessoas, as árvores, os animais, as comidas), dando características específicas de conhecer e estar no mundo a todos esses seres que possuem marca (características físicas, emocionais e psicológicas), como aponta Sergio Baptista (2002). Após, levo o leitor à *Tupã Nhe Kretã* para conhecer histórias que falam sobre a possibilidade de aprender com os seres que não são exclusivamente os seres humanos e que, a priori, não fazem parte do cosmos kaingang.

Já era noite e eu e a Angélica estávamos sentadas no sofá da casa. Eu servia o chimarrão e a Aline fritava "aqueles bolinhos dos Guarani", como mais cedo chamaram e que tinha resolvido fazer. Eu conversava com Angélica sobre a minha dissertação, lembrando as vivências que tive na caminhada junto com ela e contanto que gostaria de estar percebendo essas experiências a partir da episteme de conhecimento dos Kaingang. A partir do *Kamē* e do *Kanhru*. Queria saber a sua opinião até porque percebia uma relação forte de amizade e aprendizado entre ela e a Iracema, que também é *Kanhru*⁹⁰.

⁹⁰ A relação entre pessoas da mesma marca é nomeada como *regré*. Sobre isso, reflito a seguir.

"Sabe Gê, com *Kamē* é diferente", ela dizia. "Aquelas histórias que tu conhece⁹¹, isso nunca aconteceria com uma mulher *Kamē*. É algo mais físico. De atuação na hora. Uma maior imposição nos lugares". Me recordo que ela comentava enquanto eu anotava no meu caderno amarelo. Acabei de tomar meu chimarrão, servi outro e passei para ela. Me acomodei no sofá, sentando em cima da perna esquerda, colocando o pé direito para cima e apoiando meu caderno no braço esquerdo do sofá.

"Falta, talvez, eu conviver mais com uma mulher *kamē* para aprender a ser mais assim". Ela continuou contando. "Mas as coisas vão acontecendo de uma forma específica para a gente aprender. E a Universidade, o tempo todo, colocava em evidência o meu modo de vida e eu tinha que, mesmo sem convite, me posicionar."

Naquela noite, nós relembávamos os constrangimentos por que ela passou durante o curso e também toda a sua força e movimento de luta (principalmente no que se refere a continuar caminhando e levando consigo a Naiane). Ela me lembrava, como contou da primeira vez que nos encontramos, que era preciso ser muito forte para não deixar de, por exemplo, estar junto com as crianças. Que nesse movimento, primeiro questionou o seu modo de vida. Inclusive disse ter se questionado se era capaz de viver como os *fóg*. Foi ouvindo os mais velhos, inclusive em eventos que as lideranças eram trazidas à Universidade, que percebeu não haver nada de errado com a sua forma de estar no mundo. Nessa conversa com a Angélica, ela trouxe a possibilidade de pensar a universidade como um ser que possui potência. Para ela, uma potência *kamē* que na diferença de si, um corpo *kanhru* que age e que sente de um determinado modo quando na relação com o mundo, lhe ensina. Mesmo que seja a partir da imposição de suas regras. Como o Sol.

Se a Universidade possui marca, ela também possui potência, e foi por isso que, em março de 2019, quando fui ao encontro do núcleo da UFRGS da ASIE, que aconteceu nos Capuchinhos, para matar as saudades dos *kujá* e dos colegas que não via há tempo, encontrei uma oportunidade de perguntar sobre a potência da universidade ao Jorge Garcia. A Dra. Magali Mendes de Menezes (atual coordenadora deste núcleo), me perguntou se poderíamos gravar uma fala dos *kujá*

⁹¹ Aqui a Angélica está se referindo aos episódios no RU da UFRGS e no ônibus para ir ao ENEI que eu já conhecia e que o leitor, nesse momento, também já conhece, pois trouxe na parte anterior.

onde eles faziam uma avaliação do programa. Assim, eu, a Magali, a Iracema, o Jorge e Maria fomos para uma outra sala para fazer essa gravação. Durante os primeiros 15 minutos a Iracema e a Maria conversaram apenas em Kaingang. Depois, estabeleceu-se um silêncio e o Jorge começou a falar. Ele falava sobre a ajuda da UFRGS ser forte. Sobre a importância do conhecimento dos *kujá* ir para o papel. Sobre como a escola entrou na sua vida (quando no sistema do SPI) e sobre como ele começou a pesquisar a escola. Depois começou a dizer que tudo tinha um dono. "Os *tãn*?", perguntei sem ser ouvida por ele, mas sendo ouvida pela Iracema que respondeu acenando positivamente com a cabeça. "De tudo quanto é coisa tem um mestre. O Sol, a Lua, as estrelas. Até uma casa". Ele dizia. "A Universidade também tem um mestre?", perguntei, dessa vez, sendo ouvida. "Claro! Não tem gente que manda lá?"

O conceito de entidade mestra é utilizado pelos Kaingang para se referir à potência dos animais e das plantas e pode ser traduzido como *tãn* (CRÉPEAU, 2015). A partir desta conversa com o Jorge, sugiro pensar a universidade como um extra-humano que possui potência e que, portanto, na relação com o outro, ensina. Nesse sentido, Viveiros de Castro (2017b) aponta que o conhecimento ameríndio se dá pela experiência de se relacionar com o outro. É a experiência do sujeito na relação com a alteridade - que tem sua própria potência - que se adquire conhecimento e se potencializa a alma.

Marilyn Strathern (2014), em "A pessoa como um todo e seus artefatos", dedica-se ao corpo como uma superfície pública, apontando as formas segundo as quais as pessoas podem ser imaginadas em um sentido totalizante, mas também fragmentado, pois compostas por diversos artefatos e tecnologias que materializam modos de agir e pensar. Pensar a Universidade como um ser extra-humano de potência *kamē*, conforme Angélica refletiu, nos permite perceber o que está sendo ensinado para além do conteúdo específico de sala de aula. A experiência ensina sobre as formas de se relacionar do não indígena: as práticas de conhecimento (as salas de aulas e os seminários expositivos, as provas e os testes que medem a quantidade e qualidade de conhecimento adquirido pelo aluno); as regras e as burocracias (as crianças que não podem morar na Casa de Estudante, frequentar o Restaurante Universitário, viajar com suas mães no ônibus da Universidade). Ensina sobre as formas de organizar o espaço e as relações nestes ambientes.

A alteridade figura como fonte importante de conhecimento, principalmente no caso do Povo Kaingang como podemos perceber tanto do nascimento dos irmãos *Kamē* e *Kanhru*, como também do trabalho em conjunto que faz o Sol e a Lua. Como pontua Sergio Baptista da Silva (2001), a complementaridade e a assimetria, trazida pelas marcas *kamē* e *kanhru*, estão nas práticas cotidianas que formam a pessoa e a própria constituição do sujeito social Kaingang. Com isso, na caminhada de apreensão do mundo - ou melhor dos mundos uma vez que se transita entre as cidades e as terras indígenas - outros seres, que também possuem potência, ensinam. A Universidade, nas suas estruturas, nas suas regras, na sua forma de se impor e impor o seu conhecimento, age, na caminhada da Angélica, como um ser *Kamē*⁹². Ensinando não só os saberes de sala de aula ou ainda como se organizam os não indígenas, mas também, ensinando, que ela também se coloque. Se imponha. Ensina ela a lutar. A "pegar o embalo", como falou Eli ao refletir sobre as formas de aprender na caminhada entre a cidade e a terra indígena.

Como mostra Strathern (2016), a partir do trabalho da artista e naturalista Maria Sibylla Merian, seres radicalmente distintos podem se transformar uns nos outros. Aqui, é preciso dar vida de volta à Universidade, considerando as estruturas de ensino que ainda estão colocadas em torno da transmissão de conhecimento científicos, tecnológicos e humanistas que foram padronizadas nas instituições de ensino ocidentais a partir da reforma epistêmica (CARVALHO, 2014). Mas também pensando na possibilidade de sua transformação a partir dos fluxos de vida que, a partir das políticas afirmativas, passam a habitá-la especificamente no lugar de alunos. Pensar a Universidade como um ser *kamē*. Nos permite refletir que não só a Angélica está aprendendo e se transformando a partir desta relação, mas também a Universidade, pois em contato com a sua luta e forma de estar, que é *kanhru* (bem como pela luta daqueles que antecederam e sucederam a presença dela nesse espaço). Isso não é uma novidade, talvez o leitor já tenha ouvido em palestras ou na sala de aula falas como "desde as políticas afirmativas, a Universidade não é mais a mesma"⁹³.

⁹² Importante pontuar que não, necessariamente, a Universidade será interpretada como um ser *kamē* para todas as pessoas. Como aponta Manuela Carneiro da Cunha (2007) a universalidade do conhecimento científico não se aplica ao conhecimento tradicional. Trata-se de um conhecimento localizado que na sua relação com cada um ensinará de uma forma. Para conhecer é preciso se relacionar.

⁹³ Logo que voltei da Terra Indígena do Votouro e escrevia um ensaio para apresentar em um congresso, percebi que as formas como se davam as relações, por exemplo, no Encontro de

Eu e a Aline ouvíamos Angélica refletir sobre suas experiências. O *Woie* estava no quarto e a Nai e o Nãñ Ga brincavam dentro de casa, sempre inventando novas aventuras. Já era noite e fazia um pouco de frio. E, assim, entre uma cuia de chimarrão e um bolinho frito, ficamos muito tempo conversando. "A gente vai para as nossas aldeias descansar, mas esses espaços precisam da gente. Eu sempre falo para as meninas lutarem, porque a Universidade te doma", continuava a nos falar. "A todo momento estão querendo embranquecer a gente. Seja na cor, seja na mente, mas o nosso modo é bonito e temos que passar isso para as nossas crianças", finalizou.

A relação com o outro é possibilidade de transformação, que é aprendizagem. Justamente por isso essa relação deve ser cautelosa. Como o caçador Araweté que, ao voltar para a sua aldeia, fica submetido a uma série de interditos que variam em função do fato de ter matado ou ferido o seu inimigo⁹⁴ (VIVEIROS DE CASTRO, 2017a). Como a Iracema que, buscando manter harmonia na socialidade do mundo Kaingang, come *Kumĩ*⁹⁵ com cautela. Assim, Angélica alerta, a mim e as suas irmãs, que a potência da Universidade pode domá-las.

Conhecer o outro para adquirir sua perspectiva é estratégia de luta dos Kaingang como escreve Ana Freitas (2005) ao analisar documentos que trazem a narrativa de troca de escravos com determinados grupos. Os caçadores Araweté, da mesma forma, relacionam-se com o inimigo (correndo o risco de nunca mais voltar para o seu corpo) para aprender e ensinar novos cantos ao seu grupo. Os estudantes indígenas Kaingang, como colocou Eli durante a Tela Indígena,

Monitores e Professores organizado pelo GAIN, me recordava a T. I. Votouro. O Encontro tinha o intuito de traçar significados, demandas e reclamações ao não indígena, mas acontecia em meio a risadas e diálogos que na sua verticalidade, buscavam horizontalidade. As formas como ali se davam as relações faziam-me recordar a minha Estada no Votouro. Havia fluxo (ver Figura 1).

⁹⁴ No artigo "Imanência do Inimigo", Viveiros (2017a) conta que a alma do inimigo morto por uma pessoa indígena Araweté não somente sobe aos céus, como se funde em uma entidade dual que é tratada com atenção e cautela. O matador ao voltar para a sua aldeia cai em uma espécie de estupor, permanecendo imóvel e inconsciente por vários dias, durante os quais nada come. É como se também morresse ou estivesse ferido na floresta, pois ouve o barulho das asas dos urubus que se reúnem em torno do seu corpo (que é o corpo do inimigo), sente-se como apodrecendo, com os ossos moles e cheirando mal. Assim, fica submetido a uma série de interditos que variam em função do fato de ter matado ou ferido o seu inimigo. Esse período termina quando o espírito da vítima decide ir aos confins da terra buscar cantos. Quando volta de lá, acorda o seu matador para que se erga novamente, cante e dance. No início a vítima está enraivecida com o matador, mas com o tempo essa raiva se transforma em amizade. Eles vão da alteridade mortífera à identidade fusional, sendo o inimigo quem traz os novos cantos que serão ensinados ao grupo.

⁹⁵ *Kumĩ* é uma folha verde Kaingang que se prepara alimento e tem marca *Kamẽ*. Já escutei várias histórias da importância em saber exatamente como preparar esse alimento, pois é extremamente tóxico, podendo levar à morte. Iracema relata que não pode comer muito esse alimento, uma vez que a relação com o seu marido que é *Kamẽ* já lhe nutre dessa substância (MARÉCHAL, 2015).

relacionam-se com o inimigo agora ainda mais de perto que antigamente, pois frequentam as suas instituições de formação superior. Submetem-se ao modo de vida dos *fóg*, adquirindo sua perspectiva, fazendo aliados, traçando batalhas e retornando aos seus territórios para fortalecer a luta do seu povo.

Estar na Universidade é também se relacionar com essa perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica e que ainda coloniza e sobrepõem as demais (QUIJANO, 2005). E se relacionar tão diretamente com essa racionalidade, que tem se mostrado mais duradoura e profunda que o colonialismo, é perigoso. O inimigo pode te domar. Ao aprender sua perspectiva, você pode se transformar nele. Porém, para o caçador se anteceder à presa, é preciso entender como ela pensa, como ela age. Se submeter aos modos como entende saúde, educação, justiça, o corpo, o território. É preciso predar a perspectiva das estruturas que dão base à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

No caminhar do labirinto, escolher não é uma questão. A metamorfose é a constância e o caminho não é fácil de seguir. Como o caçador na mata que persegue um animal, é preciso manter os olhos abertos e atentos aos sinais sutis (INGOLD, 2015). É preciso encontrar e ouvir as lideranças, pois são elas que mantêm os jovens Kaingang atentos ao caminho.

Nesta parte, busquei trazer mais informações sobre a forma de agir e estar no mundo daqueles que possuem marca *Kamē* e *Kanhru*. Assim, a partir da perspectiva da Angélica, à Universidade é atribuída a marca *Kamē*. Nessa relação, ela também aprende a ser "um pouco mais *kamē*". Aprende que em alguns contextos é necessário se impor. Agir como uma mulher *kamē* agiria.

Na próxima parte dou atenção à relação entre os *regré*, pessoas da mesma metade, a partir da minha convivência com a Angélica e com a Iracema. Busco perceber a complexidade da episteme de conhecimento a partir das marcas duais *kamē* e *kanhru* e que me parecem ir para além das relações ideais entre a junção dos opostos.

IX REGRÉ SENTE PARECIDO

Como pontuado anteriormente, as marcas que remetem aos irmãos *Kamē* e *Kanhru* representam o aspecto de toda uma concepção dual do universo. A marca comprida e a marca redonda são importantes à socialidade Kaingang tendo em vista que são estendidas a todos os seres, objetos e fenômenos naturais (BAPTISTA DA SILVA, 2002) e, no meu contexto de interlocução, também estendidas às instituições que supostamente seriam "externas"⁹⁶.

As marcas trazem as formas nas quais os seres que a possuem conhecem e estão agindo no mundo, especificando, também, o tipo de relação e, portanto, o tipo de transformação que se terá no contato com esse outro. Exatamente pela possibilidade de transformação, aquele que possui uma marca não está preso a ela, sendo sempre necessário atenção e manutenção das relações, buscando manter equilíbrio na socialidade Kaingang.

Assim, anteriormente, a partir das narrativas e interpretações da Angélica aos seus movimentos de luta, busquei pensar sobre a relação de potência e transformação de diferentes seres a partir da relação que constroem um com o outro. A Angélica, *Kanhru-Kré*, e a Universidade, *Kamē*. Nesse sentido, a literatura etnológica dá grande ênfase a relação entre os *jamré*, e não tive problemas em encontrar autores que me subsidiaram a refletir a relação que se dá a partir da diferença.

Acontece que, na minha caminhada junto a algumas pessoas Kaingang do Estado do Rio Grande do Sul, percebia que uma relação de cumplicidade, cuidado, escuta atenta entre pessoas da mesma metade era nutrida entre a Angélica e a Iracema; a Angélica e suas irmãs; a Iracema e a Dona Maria, todas *Kanhru-kré*⁹⁷.

⁹⁶ Externas, entre aspas, tendo em vista que neste ato de destinar uma marca *Kamē* à instituição, esta é englobada ao cosmos Kaingang. Externas, também entre aspas tendo em vista a discussão já traçada quanto a ideia de cultura como algo aberto. Como pontua Manuela Carneiro da Cunha (2017) O que é tradicional ou não está muito perto. Muito embora sempre tenha existido a figura do *wayakás* (pajés) Krahô (povo indígena localizado no Maranhão, Piauí e Tocantins), não havia nada semelhante à ideia de um colegiado de *wayakás*. O colegiado decorreu de uma situação específica: a reivindicação de uma medicina tradicional apoiada pelo Estado, espelhando a estrutura da biomedicina e ao mesmo tempo exigindo reconhecimento por parte dela.

⁹⁷ Não posso deixar de observar que no batizado do VIII Encontro de *kujá* ganhei um nome de uma *kujá* da Terra Indígena de Nonoai e da Iracema. Elas, ao lavar o meu corpo, na fonte de água corrente, com folhas nas mãos, falavam palavras em Kaingang intercaladas com o nome *Kanhru-Kre* que agora me era dado. Considero a Angélica a minha tutora *Kanhru-kré*. Foi ela que percebeu meu interesse e me convidou para caminhar junto com ela. Como o leitor já deve ter

Recordo-me que era setembro de 2017 e eu estava na parte de trás do prédio onde ficavam os quartos, a cozinha e o auditório onde acontecia o Encontro Geral de professores, orientadores e pesquisadores Kaingang em Marcelino Ramos, uma cidade localizada na parte noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. João Padilha alimentava o fogo de chão, a Iracema e a Dona Maria estavam sentadas em cima de um pano que estava esticado na grama. O Pedro, em pé, um pouco mais atrás, estava ao lado do Seu Jorge que fumava o seu cigarrinho. Eles preparavam o banho de ervas para o ritual que encerraria este Encontro e, naquele momento, riam muito (figuras 11, 12, 13 e 14). Eu, em meio às risadas que não podia acompanhar, pois falavam em Kaingang, apenas me contentava em estar ali. Até que, em algum momento, alguém se solidarizou com a minha presença e traduziu o que estava acontecendo. "A gente tava falando que não sabe como a Iracema e a Dona Maria se dão tão bem porque elas são da mesma marca. Deve ser porque a Iracema respeita muito a Maria, porque ela é bem mais velha". Momento em que todos voltaram a rir. Ficamos ali por mais um tempo e comentei que iria subir para o auditório, pois dali a não muito tempo aconteceria a fala da Angélica. A Iracema me olhou e falou algo como "ah, é mesmo. Vou lá também ver o que ela vai falar".

A partir destas e outras questões que iam surgindo na minha caminhada por diferentes contextos resolvi ir atrás de uma palavra em Kaingang que falasse sobre a relação entre metades iguais e, foi assim, que cheguei até a palavra *regré*. Conforme o dicionário Kaingang - Português/Português - Kaingang, de Ursula Gojtéj Wiesemann (2011), essa expressão pode ser traduzida como companheiro, irmão, pessoa da mesma metade tribal ou ainda como o número dois. Duas pessoas da mesma metade. Dois iguais. Por outro lado, não encontrei muitos etnógrafos que me subsidiassem com experiências etnográficas que ilustrassem esta relação entre pessoas humanas.

A bibliografia que consultei traz à tona, principalmente, a relação *regré* entre os *kujá* e seus *yangre*⁹⁸ (espíritos-guias). Conforme Rogério Rosa (2014), de acordo com o contexto etnográfico, a regra das relações entre metades diferentes, pode se

percebido, foi a longa convivência e encontros em diferentes lugares meus com ela que fui construindo aqui as reflexões. Sobre o batizado, ver figuras 64, 65, 66, 67 e 68.

⁹⁸ Conforme Clementine Maréchal (2015), eles são seres auxiliares que aconselham e guiam o *kujá* nas suas ações relacionadas ao fortalecimento ou cura.

submeter a uma inversão⁹⁹. No contexto etnográfico deste autor a relação do *kujá* Jorge Garcia com o seu espírito-guia está marcada pela oposição. São *jamré*. Porém Clementine Maréchal (2015) e Crépeau (2007) trazem registros da relação entre metades iguais no que se refere ao *kujá* e o seu *yangre* (espírito-guia).

Com muita vontade de entender melhor as potências e particularidades de uma forma de relação que acontece entre pessoas da mesma metade patrilinear, quando fui à *Tupã Nhe Kretã*, questionei a Angélica quanto a isto. Comentei que encontrei a expressão *regré* para expressar essa relação entre pessoas da mesma metade e que alguns autores falavam sobre isso, principalmente na relação dos *kujá* com seus espíritos guias, mas que tive dificuldade em descobrir mais. "As pessoas falam mais sobre as trocas de complementaridade entre os *jamré*", me lembro que coloquei e queria saber o que ela pensava.

A Lua já havia aparecido e agora era noite na *Tupã Nhe Kretã*. Mais tarde eu e a Naiane tentaríamos tirar foto do contorno da sombra das araucárias que ao longe nos observavam (ver figura 72). O que não deu muito certo, pois já estava muito escuro e o tripé que encontramos por lá não segurava bem a câmera. Mas agora, enquanto as crianças brincavam dentro de casa, a Angélica respondia à minha curiosidade.

Entre o *Kamē* e o *Kanhru* tem a questão da complementaridade, mas com a pessoa da mesma marca é diferente porque tu sente de forma parecida. A questão do convite, por exemplo. É importante dar valor para o que as pessoas têm para falar e a Iracema dá importância para a minha fala, para a minha trajetória¹⁰⁰. Por exemplo, aquele dia que fomos no hospital, ela me convidou para ir¹⁰¹. Ela fez a fala dela e depois disse: "agora a Angélica vai contar a experiência dela". Aquele dia lá no Saberes, também. Quem me colocou na mesa foi ela. (conversa com Angélica, outubro de 2017).

Estávamos juntas nesse "dia lá no Saberes". Era julho de 2017 e acontecia o encontro de pesquisadores e orientadores Kaingang da Rede de Saberes Indígenas

⁹⁹ Fico me perguntando se realmente se trata de inversão. O discurso nativo ou a literatura etnológica enfatiza as relações ideais a partir da oposição, mas que tipo de relação se busca e se gera quando entre seres de marca igual?

¹⁰⁰ Enquanto ela falava, eu me lembrava e anotava no canto da página em que escrevia um comentário específico da Iracema. Eu estava na loja de Artesanato que fica localizada no Parque da Redenção e, ao me despedir dela e do Seu João Padilha, comentei que a Angélica estava vindo para Porto Alegre na próxima semana ao passo que a Iracema respondeu: "Ah, que bom. Ela vai poder nos contar um pouco da caminhada dela".

¹⁰¹ A Iracema foi convidada para fazer a abertura da III Mostra de Cinema Tela Indígena (ver figura 51). Antes de ir para a Cinemateca Capitólio, porém, ela e a Angélica estavam no Hospital Conceição, pois a Iracema foi convidada para fazer uma fala sobre parto natural uma vez que o hospital tem uma sala para parto humanizado que, inclusive, ganhou o nome de "Iracema"

na Escola nos Capuchinhos em Porto Alegre. Entre outros debates, essa ocasião também era reservada para organizar e planejar o encontro geral de professores, monitores e orientadores que aconteceria em Marcelino Ramos (esse mesmo que inicia essa parte). Estávamos na sala de reunião e uma pessoa escrevia no quadro branco as atividades que, em conjunto, eram planejadas. A Iracema estava sentada perto da gente, observando as ideias que iam surgindo dos professores Kaingang. Em algum momento levantou a mão e sugeriu que colocassem a Angélica em uma das mesas. Assim, ela poderia compartilhar a experiência dela na Universidade. A sugestão foi acatada e me surpreendi pela Angélica não ter falado nada, afinal, antes da reunião começar, ela me contava que pretendia participar do V Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI)¹⁰² que aconteceria na mesma data deste encontro da Rede de Saberes. Depois dessa reunião, perguntei para a Angélica por que ela não falou que participaria do ENEI. Ela, tranquilamente, me comentou que respeitava a decisão da Iracema e achava que seria importante participar deste encontro da ASIE.

Muito embora eu venha percebendo que há ênfase no discurso quanto à possibilidade de todos poderem ensinar, há hierarquias que devem ser reconhecidas e respeitadas¹⁰³. A Iracema, uma *kujá* mais nova que a Dona Maria, respeita e aprende com ela. A Angélica, no respeito e intimidade com a *kujá* Iracema escuta e aprende com ela. As irmãs da Angélica, ou ainda outras estudantes, reconhecendo a trajetória de luta na Universidade que ela possui, procuram-na para conversar ou pedir conselhos. Se a relação entre os *jamré* é simétrica (BAPTISTA DA SILVA, 2002) talvez essa assimetria entre os *regré* em função da idade (e o respeito a ela), seja o que legitima e possibilita a relação entre pessoas pertencentes a metades iguais.

Clementine Maréchal (2015) é uma das autoras que fala sobre essa relação. Pontua que nos mundos relacionais Kaingang, os *regré*, por serem da mesma metade, são semelhantes em corpos e afetos o que, inclusive, legitimaria eventuais desentendimentos. Para essa autora, se entre os *jamré* a relação é de complementaridade, entre os *regré* que costumam dar-se os conselhos e as críticas.

¹⁰² O V Encontro Nacional de Estudantes Indígenas aconteceu na Universidade Federal da Bahia. Para mais informações sobre o encontro sugiro acessar o site do evento: <https://bahiaenei.wixsite.com/v-enei>.

¹⁰³ Como já foi trazido na parte anterior e como retomo na próxima parte.

No mesmo sentido, encontrei a noção de “disciplinar o outro”, quando na relação entre as pessoas da mesma metade, ao ler o trabalho de conclusão de curso em Educação de Dorvalino Refej Cardoso (2014). O autor nos traz uma visão a partir da possibilidade de se pensar uma escola diferenciada Kaingang que aplica em suas estruturas as lógicas epistemológicas deste povo. Assim, ressalta a importância da atenção às metades patrilineares *Kamē* e *Kanhru* na separação das turmas. Dependendo da disciplina, "o professor *kamē* tem que ter uma turma de alunos *kamē* e o professor *kanhuru* também tem que ter uma turma de alunos *kanhuru* tendo em vista que são os *regré* que se disciplinam" (CARDOSO, 2014, p. 16).

Ao sentirem de forma parecida, os *regré* entendem e se desentendem, justamente pela extrema semelhança com o seu companheiro, mas é também essa semelhança que, como colocou a Angélica, permite que outro tipo de trabalho e transformação seja realizada entre eles. A similaridade pode gerar conflitos, mas se há respeito - principalmente pelo respeito às hierarquias de idade -, o educador (ao entender e conhecer os dilemas, as inibições, as potências do outro) estimula o aprendiz, que parece consigo, a experimentar o mundo. Isso ocorre tanto na relação entre os humanos, como na relação com os extra-humanos. O *jagré* (espírito-guia) da Iracema, que conforme Clementine Maréchal (2015) é também *kanhru-kré*, ao conhecer o corpo e afetos de sua *kujá*, a aconselha e guia. A Iracema convida a Angélica para acompanhá-la nas suas falas. Coloca ela para falar em determinados contextos. A Angélica, da mesma forma, atua como educadora às suas irmãs. Estimula elas a falarem e lutarem. Coloca-se quando chamada, mas também se retira para que elas lutem. Para que elas também "peguem o embalo".

Assim, a criação deste corpo guerreiro não depende da instituição escola. Por um lado, a Universidade, na vida daquele que se relaciona com ela, tem grande importância nesta formação. Por outro, essa formação também transborda à Universidade e inventa-se no dia a dia de ser um estudante indígena universitário¹⁰⁴. Entendo que tanto as pessoas da mesma marca, como também as pessoas da

¹⁰⁴ É importante não exotizar os meus interlocutores. A formação em diferentes contextos acontece, da mesma forma, para os estudantes não indígenas. Por exemplo, os estágios e congressos. Lave (2015) recorda a pesquisa do dinamarquês Klaus Nilsen que, em um projeto etnográfico sobre aprender a ser padeiro, percebe que os aprendizes circulam entre antigas padarias artesanais, padarias industriais, padarias artesanais consideradas “da moda”, e sessões de padarias nos supermercados (NILSEN, 2006 apud LAVE, 2015, p. 44).

marca diferente ensinam. A diferença talvez esteja no tipo de transformação que se terá na relação com o outro. Ou ainda, por depender da matéria que se deverá ensinar ao aluno, como pontua Dorvalino (2014).

A Aline estava sentada em um banco de madeira localizado na frente do sofá que eu e a Angélica dividíamos. Em silêncio, ouvíamos os exemplos e as histórias que a Angélica trazia. "A Iracema, por exemplo, dá muita importância para os ensinamentos e quando ela foi dar um banho de ervas na Alice¹⁰⁵, ela ensinou passo por passo para mim". "Sério?", interrompi. "Sabia do banho, mas não sabia que ela tinha te ensinado!", continuei empolgada. "É... ensinou a espiritualidade da planta, a conversar com ela, a forma de colher, a posição do Sol. Como se portar diante da árvore. Tomei como uma missão para mim. Eu que dei os outros banhos nela."

Conforme Vilaça (2005), enquanto a antropologia clássica nos forneceu uma noção de estrutura social como um sistema de relacionamentos entre grupos, os ameríndios nos apresentam princípios estruturais baseados em sistemas de relacionamentos entre corpos (VILLAÇA, 2005, *apud* Seeger, Da Matta & Viveiros de Castro 1979, p.446). Nesse sentido que entendo que a noção de socialidade me permite pensar conceitualmente o processo de aprendizagem a partir de relações que se estabelecem com todos esses seres, sejam eles humanos ou extra-humanos, que formam (transformando constantemente) corpos.

Há uma forma de se portar em relação ao outro. Seja ele humano ou extra-humano. Para Crépeau (2015), os Kaingang usam o conceito de entidade mestra para se referir à potência dos animais e das plantas. Mestre, entidade mestra, dono seria a tradução de *tãn*. Conforme este autor, na linguagem Kaingang, *tãn* é usado como sufixo sendo adicionado ao final das palavras para se referir à entidade mestra de determinado ser.

Crépeau (2015) escreve que a morte de um animal, o abate de uma árvore ou a colheita de uma planta medicinal implicam uma relação com uma entidade *tãn* que torna possível e legítimo o ato de predação e apropriação. Para isso, há uma forma de se portar diante destes seres tendo em vista que cada uma dessas

¹⁰⁵ Era outubro de 2017 e eu estava no Campus do Vale assistindo a uma palestra. Por um mau hábito, peguei meu celular e vi que tinha uma mensagem da Alice perguntando por onde eu andava e contando que a Iracema estava com elas na Casa de Estudante. Ia dar um banho de ervas nela. Se eu estivesse por lá, queria saber se eu poderia tirar umas fotos deste momento.

entidades possui não só características particulares, como um poder muito grande. O que é perigoso, pois alguns mestres possuem muito ciúmes do seu corpo, podendo vir a se vingar ou simplesmente não aparecer àquele que deseja fazer uso das suas propriedades (CRÉPEAU, 2015)¹⁰⁶.

A Angélica me contava que a Iracema tinha lhe falado que poderia encontrar a guavirova no Parque da Redenção. Deu as direções, mas não disse exatamente onde estaria. Assim, a Angélica foi para lá. Caminhava pelo parque, olhava ao redor, buscava identificar as características fornecidas pela *kujá*, mas não conseguia encontrar a planta. Com o Sol perto do momento de se pôr, começou a ficar um pouco nervosa uma vez que a Iracema tinha dado a instrução de que a planta deveria ser colhida ainda antes do Sol descer a linha do horizonte. Foi nesse momento que começou a falar em Kaingang. "Pedi uma ajuda, um guia", falava ela enquanto eu, encantada com a história, anotava freneticamente. "Comecei a pedir para me levar na direção certa". "Em Kaingang?", perguntei. "Aham... E daí deu uns minutos e eu enxerguei os dois pezinhos, como a Iracema disse que estariam. Um do lado do outro."

Aparecida Vilaça (2005), em *Chronically unstable bodies*, nos apresenta um vasto material etnográfico junto ao Povo Wari, do Estado de Rondônia, onde explora o caráter instável e transformacional dos corpos Wari. Para a autora, a humanidade na perspectiva Wari é uma categoria a ser ocupada que relaciona corpo e alma e que não está restrita aos seres humanos. Assim, os Wari definem como humanos ou potencialmente humanos todos os seres que possuem *jam*. Conforme a autora, essa palavra pode ser traduzida por alma, mas a questão é que ter *jam* implica a capacidade de *jamu* um verbo que significaria a possibilidade e potencialidade de transformação.

No mesmo sentido me pergunto em relação à episteme do povo indígena Kaingang. *Tãn* pode ser traduzido como alma (BAPTISTA DA SILVA, 2002 e ROSA, 2005) e Clementine Maréchal (2015) ainda sugere que se entenda *tãn* como a capacidade de sentir e ser afetado. Crépeau (2007), traz a palavra mestre como uma possibilidade de tradução, pontuando que cada ser possui um mestre e que cada mestre possui uma particularidade e poder específico.

¹⁰⁶ Como já pontuado nesta dissertação, Jorge Garcia em março de 2019 falava que "o mestre do céu colocou mestre para tudo. Para o Sol, para a Lua, para as estrelas, para as plantas, para as cercas. Até para as casas. De tudo tem um mestre".

Foi assim que me coloquei a perguntar: Se aquele que tem *tãn*, possui perspectiva, conhecimento e sensibilidade, quem é humano? Se o *kujá* é capaz de ver diferentes mundos, ouvir diferentes seres, como ele vê a humanidade? Para além de tentar responder pontualmente essas perguntas, elas guiam o meu pensamento sobre a possibilidade de aprender com as diferentes formas de vida do mundo. A ideia de socialidade, a partir da escrita de Wagner (1991) em a “Pessoa Fractal”, me subsidia nessa forma de olhar o mundo que entendo como alargada. Alargada, como sugere o autor, no sentido de conseguir olhar além das formas e das classificações diáticas e grupais entre somente os humanos. Ou ainda na possibilidade de estender a própria humanidade a vários tipos de seres (VILAÇA, 2005; e VIVEIROS DE CASTRO, 2017b).

Sérgio Baptista da Silva (2002, 2014), no mesmo sentido, pontua que é preciso compreender os coletivos Kaingang como coletividades alargadas, uma vez que se considera todos os seres do cosmos, sejam eles humanos, divindades, animais, plantas, minerais, etc., como *personae*, possuidores de subjetividades e atributos de humanidade. É na relação com seres que têm corpos e naturezas diferentes, mas que possuem essências e propriedades imateriais, que se negociam e se predam as potências destas alteridades provenientes da série extra-humana.

Cada espécie é o centro de referência de sua própria perspectiva (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b) e o pedido de licença, o respeito, a relação que se negocia com cada um dos *tãn* decorre do fato de que nenhum animal ou planta da floresta é concebido em termos estritamente utilitários, isto é, como sendo capaz de ser amostrado ou por uma apropriação puramente técnica e estratégica. A morte de um animal, a derrubada de uma árvore ou a coleta de uma planta medicinal implicam uma relação com uma entidade *tãn* que possibilita e legitima o ato de predação e apropriação (CRÉPEAU, 2007).

A aprendizagem no humano e no extra-humano é no mesmo ato. A Iracema, conhecendo o corpo, os afetos e inibições da sua *regré*, convida e direciona a Angélica a compartilhar. Ensina-a a olhar novamente para o mundo percebendo o *tãn* dos seres e lhe ensinando a conversar e aprender com eles. Para estes seres aparecerem àquele que o busca, é preciso pedir. Perguntar. Conversar. Ouvir. Da mesma forma que se faz entre os humanos.

Estamos sempre com um pé no dédalo e outro labirinto. A mestre *kujà* cria situações onde a iniciante deve cuidar do que agora pode ser visto, tocado ou ouvido. Para que, assim, pegue o jeito da coisa (INGOLD, 2010). Ao mesmo tempo, também ensina como, intencionalmente, conversar e predar a potência de outros seres.

A guavirova, como os humanos, é um ser vivo que está crescendo e se reproduzindo em contato com o solo, com os animais, com os ventos, as chuvas. Possui cheiro e gosto. E, assim, com suas propriedades, quando na relação com o outro, transforma-se e transforma. Para tanto é preciso negociar a sua utilização, pedir para que apareça. Conversar quando for retirá-la e pedir licença para conhecer a sua perspectiva ao banhar a sua irmã.

Nesta parte, me dediquei a pensar a potência das relações entre pessoas da mesma metade. Apesar de sempre ser acentuado (pela literatura, mas também nas conversas junto a pessoas Kaingang) as relações ideais a partir da complementaridade entre pessoas de marca diferente, foi na convivência com a Angélica e com a Iracema que percebia, ali, uma possibilidade de aprofundar a pesquisa na complexidade do sistema de marcas que me parecia abranger a complementaridade entre os opostos. Além disso, ter lido o trabalho de Dorvalino (2014) e, mais especificamente, uma passagem sobre a educação entre os *regré*, me incentivou a escrever esta parte.

A Iracema, *kanhru*, conhecendo a caminhada, os afetos, as inibições, os interesses da Angélica, *kanhru*, estimula a aprendiz para que esta continue dando início aos seus processos. Nesse sentido, prossigo esta dissertação buscando pontuar a figura do *kujá* como este educador que é menos um guardião de fins e mais um catalizador de começos (INGOLD, 2015), mas também um mestre que caminha não só em contato com os humanos, mas também com os extra-humanos (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b).

X KUJÁ, PROFESSORES DE UMA APRENDIZAGEM CAMINHANTE

Como o leitor pode ter percebido nas partes anteriores, não só os aprendizes circulam em diferentes contextos que são educativos e que transbordam o espaço universitário, como também os *kujá* e as lideranças políticas. As pessoas caminham como afluentes de um rio, modificando-se o tempo inteiro, encontrando-se e separando-se novamente. A minha caminhada, e principalmente pela minha proximidade com a Angélica, bem como pela proximidade da Angélica com a Iracema, fez com que eu começasse a perceber a atuação da figura do *kujá* enquanto um educador que faz escola no sentido de levar para fora (INGOLD, 2015). Que não dá as respostas, mas faz questionamentos. "Tu acha que a tua luta na universidade já terminou?", me disse a Angélica que a Iracema lhe perguntou, em certa ocasião, quando foi lhe contar que pensava em se candidatar para uma vaga de Assistente Social Indígena e que atuaria com os povos indígenas que estão localizados no norte do País.

Mas a partir da minha convivência com a Iracema e, mais tarde, também conversando com o Pedro, comecei a ouvir histórias que abrangiam o diálogo com outros mundos ou com aquilo que, dentro das epistemologias ocidentais, pensa-se enquanto o domínio da natureza. Com o tempo, passei a ler autores como Clementine Maréchal (2015) e Rogério Rosa (2005) que me possibilitaram compreender o xamanismo como uma prática intensamente relacional onde a pessoa xamã impacta o mundo (um mestre organizador), como também aquele que atua no nível cosmológico. Essas duas formas estão entrelaçadas.

Para refletir sobre a forma de conhecer do *kujá* na interação não só com os humanos, mas também com a série extra-humana foi preciso, também, um deslocamento teórico que me levou à abordagem de Viveiros de Castro (2017b) quanto à maneira de conhecer no xamanismo ameríndio. Uma ação intencional e personificada, que consiste em tomar o ponto de vista daquele que deve ser conhecido.

"Quando a escola começou a surgir, eu comecei a observar ela", me falou Jorge Garcia em março de 2019 nos Capuchinhos. Ora, em um contexto de localização geográfica onde a caça da mata é cada vez mais escassa, quem é a caça? O que deve ser predado? Conhecido? Nesta parte, proponho um

deslocamento teórico, buscando uma possibilidade de entrelaçamento dessas teorias. Para tanto, continuo a costurar diferentes contextos etnográficos para pensar uma forma de caminhar que se dá em contato com todos os seres do cosmos.

"Antigamente o *kujá* era educador", me falou o Woie enquanto fazia um fogo de chão. Era meu primeiro dia na *Tupã Nhe Kretã*. Acordei devagar. Arrumei a cama com a ajuda das crianças e fui tomar café com os adultos, enquanto as crianças voltavam a bagunçar o que tinha sido arrumado. Tínhamos comprado carne no dia anterior, na cidade de Curitiba, e mesmo com uma neblina que cobria o ambiente decidimos descer até a prainha, como chamavam aquela parte do rio, para banhar e almoçar por lá (ver figuras 69 e 70).

O leito do rio era largo e descia com força limpando as pedras que se mostravam elevadas e estavam localizadas bem no meio das duas margens. Logo que chegamos as crianças já foram em direção à água, fazendo com que eu, sem nem pensar, as acompanhasse. A Naiana foi a minha guia. Dizendo-me onde pisar e segurar. Agora, já refrescada, envolta de uma canga¹⁰⁷ que tinha levado comigo e sentada no tronco que estava na horizontal e que nos serviria de banco, conversava com o Woie - que se encarregava de fazer o fogo para iniciarmos o almoço - e olhava as brincadeiras da Naiane e do *Nãn Ga* que banhavam no rio junto com suas mães.

A Iracema já tinha me falado que antigamente o *kujá* era a referência principal na educação do povo Kaingang e eu comentava com o Woie as histórias que o Pedro tinha me contado durante o Tela Indígena.

Imagina Woie, na época do SPI eles não só expulsaram os *kujá*, mas mataram eles. O Pedro me disse que fica se perguntando como o pai dele sobreviveu. Que o Jorge deve ter ficado bem quietinho. Imagino que perceberam que eram os *kujá* quem sabiam tudo sobre os Kaingang e, por isso, mandaram matar eles.

A conversa ia pegando embalo e o Woie me respondia:

"É... Eles que educavam e cuidavam do povo. Mas, para isso, antigamente os *kujá* caminhavam muito. Nunca ficavam só num lugar. Caminhavam de

¹⁰⁷Canga é uma peça de tecido leve, em formato retangular, que pode ser amarrada ao corpo de diversas formas (por exemplo para servir como saída de praia) ou ser usada na praia, piscina, etc., para forrar o chão ou a areia em que a pessoa se deita.

acampamento para acampamento. Chegavam em um acampamento e, de manhã bem cedo, faziam um fogo e ali ficavam falando, falando e também cantando. Em volta do fogo eles ensinavam muitas coisas. E as pessoas vinham ouvir" (conversa com *Woie*, outubro 2018).

Assim, em volta do fogo, a conversa continuava e o *Woie* me contava sobre antigamente. Esse antigamente que, naquele momento, parecia se sobrepôr no tempo. Quando voltei para casa, fiquei pensando sobre essa forma de estar no mundo onde se caminha pelos diferentes territórios e o quanto isso era negado pelo Estado. Primeiro em uma tentativa de aldear os diferentes grupos indígenas, inventando um espaço delimitado que chamariam de terra indígena. Depois, negando a demarcação da sua própria invenção. As questões que envolvem o território implicam em toda uma forma de viver. É muito mais do que um pedaço de terra onde se estabelece permanentemente e de forma sedentarizada¹⁰⁸.

Ao mesmo tempo, ficava me lembrando que eu nunca fui até uma terra indígena apenas e especificamente para encontrar um *kujá*. Não que não tenham antropólogos que façam isso. O Seu Jorge, por exemplo, sempre conta com felicidade sobre os antropólogos que vão lhe visitar para escrever sobre o seu conhecimento. Mas no meu caso era quase que o contrário, pois desde que eu comecei a caminhar junto às pessoas indígenas, aprendendo e apoiando a luta, eu sempre encontrei os *kujá* em diferentes espaços: nos encontros da ASIE, nas feirinhas do final de semana do Parque da Redenção, na Universidade em falas públicas, no Acampamento Terra Livre em Brasília, no Acampamento Terra Livre Sul que aconteceu em Iraí, na Casa de Estudante, na Cinemateca Capitólio. No traçar do meu caminho, eu encontrava-me com eles que, da mesma forma, caminhavam.

Nesses encontros e nas nossas conversas, eles me mostravam aquilo que eu poderia ver, destravando também a minha imaginação (INGOLD, 2015) e possibilitando que eu refletisse, junto aos meus referenciais teóricos, sobre essa caminhada tanto como um ato de abrir novos caminhos para os mais jovens em estradas fechadas, como também uma forma de educar as novas gerações

¹⁰⁸ A busca pela sedentarização de corpos me parece ser um dos impulsos da colonialidade. Eu mesma me sinto tão livre e ao mesmo tempo tão presa ao meu Registro Geral do Estado do Rio Grande do Sul, ao meu passaporte do Brasil, à minha casa, aos meus móveis, aos meus compromissos de trabalho. É quase como se o direito de ir e vir fosse uma ilusão criada àqueles que, de fato, se busca sedentarizar, determinando através de uma série de burocracias, quais corpos ocupam quais espaços.

caminhando junto a eles: fechando vias de diferentes cidades em manifestações, observando-os em diferentes espaços e aconselhando-os. Esses encontros me mostravam, principalmente, o lado sociológico de atuação do *kujá* (ROSA, 2005; MARÉCHAL, 2015).

Já precisando dar fim a minha pesquisa, em março de 2019, encontrei o Jorge Garcia em um encontro do núcleo da ASIE da UFRGS. Como já contei, ele falava que tudo tem um mestre. "O Sol, a Lua, as plantas e até mesmo os prédios têm um mestre. Mestre. *Kujá*. Mestre também se diz *kujá*", ele falava. Perguntei se antigamente era o *kujá* quem ensinava. Ele me respondeu que sim. Que os *kujá* se reuniam para pensar como iam organizar a comunidade deles e colocavam as "autoridades" deles, que chamou de *pěj*. Tudo que era para as crianças fazer, era ensinado aos *pěj* que eram colocados e ensinados pelos *kujá*. Assim, me coloquei a pensar que, se o *tãn* é o mestre das coisas e extra-humanos, o *kujá* é o mestre do povo.

O *kujá* também é aquele que vê, que escuta, que conhece o *tãn* das coisas. Não se engana pelas diferentes roupas das espécies. É ele que assume o papel de interlocutor no diálogo transespecífico (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b), atuando no nível cosmológico a partir dos seus conhecimentos específicos: na interação com os seus *jagré*, os espíritos guias que lhes mostram os remédios e potências da mata (BAPTISTA DA SILVA, 2002; MARÉCHAL, 2015), bem como dominando esse poder que vem da floresta, forças que só ele ousa e consegue domesticar (BAPTISTA DA SILVA, 2002).

Mas por que o *kujá* caminha? O que faz ele ir ou ficar para além do diálogo com os humanos? Talvez tivessem sido perguntas que eu não teria me feito se não fosse por uma breve conversa que eu tive com o Pedro no final da sua estada em Porto Alegre durante a III Mostra Tela Indígena e que teve continuidade no VIII Encontro de *kujá*. Foi assim que comecei a perceber o quanto a caminhada dos xamãs acontece a partir do contato, da observação e da escuta, com todos os seres do cosmos.

Na organização da Tela Indígena fiquei semanas tentando falar com o Pedro. Liguei para o celular da Lúcia, que agora só dava desligado. Liguei para o celular do cacique da Terra Indígena *Fó Xá*, que fica localizada no município de Lajeado, e que agora, também, só dava desligado. Finalmente, por rumores que não me

lembro de onde vieram, recebi a notícia que ele estava em São Leopoldo. Resolvi então ir atrás do telefone do Dorvalino Refej Cardoso. Consegui três telefones diferentes sendo que foi na terceira tentativa, ligando para o terceiro número, que consegui falar com ele. Me apresentei e ele me disse que realmente o Pedro tinha passado um tempo ali, mas já havia voltado para Lajeado. Assim, continuei a minha odisseia e consegui o telefone da Maria Inês¹⁰⁹. Ela entrou em contato com o Pedro e perguntou se poderia me passar o seu número de telefone.

Finalmente consegui contatá-lo e, depois, a equipe do Tela Indígena não mediu esforços para recebê-lo durante a Mostra. Mas a conversa que me fez pensar sobre uma caminhada que se dá em contato com as múltiplas formas de vida iniciou enquanto estávamos no Saguão da Cinemateca Capitólio, esperando a van que levaria ele e o seu *jamré kanhru* para a Rodoviária. Servindo o mate, contei uma parte da minha odisseia. "Eu estava te procurando e falei com o Dorvalino, com a Maria Inês, com um monte de gente", comentei. "O Dorvalino me disse que tu passou um tempo morando em São Leopoldo". "É, eu fiquei um tempo lá, mas eu tive que voltar para continuar os planos. Os espíritos ficavam me chamando", respondeu pegando o chimarrão que eu passava para ele. "Sério?", interfeiri. "É, a gente começou os trabalhos naquele dia lá no Kiki. E os planos têm que continuar. Ainda não dava para sair e daí eu tive que voltar"¹¹⁰.

Agora, um pouco antes dele ir embora, e com aquela conversa, a minha curiosidade saltava em mim. "Mas ficam te chamando como? Pelo sonho?", perguntei. "É, às vezes é pelo sonho, às vezes é pelo vento. Pelos pássaros", ele comentou. "Ah, seria tipo o que o Carlos Papa¹¹¹ falou ontem sobre aprender a ler os sinais. Que nós, os *fóg*, conhecemos, por exemplo, que o sinal vermelho manda

¹⁰⁹ A Maria Inês de Freitas é mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e cursou pedagogia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), universidade pioneira em abrir as portas para os estudantes indígenas, isentando do pagamento da mensalidade (DE FREITAS, 2017).

¹¹⁰ Me recordo que quando estava indo embora do evento em Lajeado, em que houve o ritual do Kiki, perguntei para o Pedro quanto tempo ele ia ficar. Ele disse que não sabia. "Tem que ficar um tempo agora para conversar com os mais jovens. Não adianta só vir e ir embora", ele falou. "Ah, o tempo vai dizer quanto tempo tu vai ficar". Eu disse: "É." "O tempo vai dizer", respondeu.

¹¹¹ Carlos Papá Mirim Poty é rezador e seguidor dos trabalhos espirituais ensinados por seu pai, que foi um grande pajé de sua comunidade. Também é cineasta indígena do povo Mbya-Guarani. Trabalha há mais de 20 anos com produções audiovisuais, com o objetivo de fortalecer e valorizar a cultura Mbya-Guarani por meio da realização de documentários, filmes e oficinas culturais para os jovens. Vive na aldeia do Rio Silveira, onde participa das decisões coletivas e busca ajudar a sua comunidade a encontrar caminhos para viver melhor. É Fundador e Conselheiro do Instituto Maracá e conselheiro da ONG NHANDÉPA (Nhanderu/Epa Kuxipa).

a gente parar e o verde, seguir. E que os sinais que os xamãs conhecem são outros", comentei sendo interrompida pela van que chegava para nos levar à Rodoviária. No caminho ele mudou de assunto. Me perguntou se eu já tinha nome em Kaingang e que, para eu ganhar, eu precisava antes entender bem o que é o *Kanhru* e o que é o *Kamē*. Senão ganharia o nome errado e ficaria querendo trocar. Disse que os jovens tinham que saber mais sobre as marcas e ele queria que eu o ajudasse com isso.

A conversa sobre ouvir o vento foi interrompida com a chegada da van, mas teve continuidade quando o reencontrei no VIII Encontro de *kujá*. Era o momento do almoço e vi que ele estava na fila para pegar comida. Fui até lá e toquei no braço dele. Ele virou e, quando me viu, demonstrou alegria, me dando um abraço forte e dizendo que se sentia feliz, pois até eu estava ali. Ficamos juntos na fila, colocando o "papo em dia". Perguntei se ele ainda estava em Lajeado ao passo que ele respondeu que agora estava ficando junto aos Kaingang da retomada de Canela. "Ah é? Então agora os espíritos te deixaram ir?", comentei surpresa. "Sim, agora deixaram", respondeu.

Como pontua Viveiros de Castro (2017b), a distinção clássica entre natureza e cultura não cabe às dimensões ou domínios internos a cosmologias não ocidentais. Enquanto as cosmologias multiculturalistas modernas se apoiam na ideia de uma só natureza e uma diversidade de cultura, o autor sugere o termo multinaturalismo para assinalar a concepção ameríndia onde há unidade de espírito e diversidade de corpos. O autor afirma que o xamanismo amazônico está na habilidade de certos indivíduos de cruzar as barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades, administrando as relações entre estas e os humanos.

A verdade é que "espírito" acabou sendo uma palavra que eu escutei muito nas conversas com o Pedro e com a Iracema. Como escrevi acima, os *kujá* possuem os seus espíritos-guias (os *jagré*). Crépeau (2015) pontua que essa relação do *kujá* com o animal *jagré* começa a ser negociada quando o aspirante a xamã procura, na floresta virgem, o seu *jagré*. Este pode, inclusive, exigir do *kujá* algumas ações como não revelar a real identidade do seu animal guia ou ainda o veto em matar animais da mesma espécie que o *jagré*. Em troca, o auxiliar ensina o *kujá*, dando acesso aos poderes provenientes da mata, auxiliando nos tratamentos

dos seus pacientes: as plantas a usar, a sua preparação, a dosagem e a duração da dieta a ser respeitada; ou ainda a possibilidade de acessar e retornar de diferentes mundos, como uma vez me contou Pedro Sales¹¹².

Entretanto, "espírito" também pode ser o *tãn*. Ou seja, pode ser os protetores ou donos de certos animais e plantas, que também podem expressar seus sentimentos e suas previsões aos *kujá*. Os pássaros¹¹³, os ventos, as plantas possuem espírito, possuem *tãn* e falam àqueles que conseguem ouvi-los e entendê-los. Os *kujá* são aqueles que conseguem ver, ouvir e sentir os espíritos, seja para as notícias boas ou ruins. Nesse diálogo, que apenas eles se arriscam a fazer, a caminhada em prol do seu povo vai sendo negociada.

Assim, atuam no plano cosmológico e sociológico, sendo eles aqueles que caminham vendo o *tãn* dos diferentes seres (CRÉPEAU, 2007). Com isso, ficava pensando que, se a minha caminhada acontecia nas negociações que fazia na tentativa de ser uma etnógrafa, no impulso de me posicionar e apoiar a luta dos povos originários, a caminhada dos *kujá* me parecia acontecer na negociação e no diálogo com seres que eu conheço e que talvez até saiba o nome científico, mas não sei escutar o que estão a dizer. Os pássaros, os ventos, as árvores. Talvez aí resida um exemplo do questionamento de Ingold (2015) quando pergunta se o conhecimento de fato leva à sabedoria ou nos deixa preso em um compêndio feito por nós mesmo. Muitas vezes, vemos o conhecimento ao invés da coisa em si. Enquanto eu apenas escuto o belo som do cantar dos pássaros e busco aprender os nomes de cada um; enquanto eu tento decorar o nome e tipo dos ventos (o vento minuano, por exemplo, de origem polar e que sopra do Sudoeste); enquanto outros estudam a modelação e velocidades dos ventos, os *kujá*, entendem o que eles

¹¹² Eu e o Douglas tínhamos saído da aula de "Teorias I" e ele me convidou para ir encontrar alguns amigos que estavam em Porto Alegre, entre eles o Bruno Ferreira e o Pedro Sales já apresentados nesta dissertação. Sentei ao lado do Pedro e começamos a conversar. Ele me contava que é o *kujá* quem resgata as almas das pessoas doentes. Conhecia um caso específico de uma criança que tinha ficado muito doente. Assim, o *kujá* teve que ir até o mundo dos mortos. Caminhou escondido sendo guiado pelo seu *jagré* e encontrou o espírito da criança brincando em cima de uma árvore e teve que insistir para ela voltar com ele e ocupar seu corpo novamente.

¹¹³ Era o último dia o VIII Encontro de *Kujá* e acontecia o batizado em uma fonte de água gelada que tem nesse morro. A Iracema e outra *kujá* da T. I. de Nonoai lavam as pessoas na fonte. Após, pegavam a pessoa pela mão e entregavam ao Jorge e à Dona Maria. Os dois, com suas mãos, tocavam na cabeça, nos ombros e nos braços das pessoas falando palavras em Kaingang. O Pedro estava sentado em uma Pedra mais acima (figura 68). Levantou-se e começou a dizer que iria explicar aos *fóg* o que acontecia. Ali se dava o batizado e, no intervalo de sua fala, um passarinho começou a cantar. "Oh, eles está falando com a gente", falou o Pedro. Parou e o passarinho continuou cantando. "Ele está dizendo que está muito feliz que a gente tá fazendo os trabalhos aqui, meus filhos. Que é para a gente continuar".

estão a dizer. Para onde eles mandam caminhar. Por outro lado, isso também pode ser interpretado com a própria ideia de tomar a perspectiva do vento e a abordagem de Viveiros de Castro (2017b). Para ouvir o evento, é preciso, também, tornar-se vento. Conhecer sua perspectiva.

Como nos banhos rituais¹¹⁴ (onde se negocia com os *tãn* para a predação de sua potência, por exemplo, buscando a cura de uma pessoa doente ou preparando um corpo que logo terá um filho, como vimos anteriormente no banho preparado pela Angélica e Iracema à Alice), os *kujá* ao verem a humanidade que perpassa todos os seres (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b), abrem novos caminhos, escutando e negociando com os seus *jagré* e com os *tãn*. São como os diplomatas, metáfora que considero muito interessante e que é trazida por Viveiros de Castro (2017b), pois o diálogo entre os *kujá* e os *tãn* é um diálogo entre os mestres.

É importante pontuar que não consigo perceber a abordagem de Ingold (2012) como sendo oposta à de Viveiros de Castro (2017b). Diferentes, sim. Porém, parece-me que em ambos os casos, o conhecimento não está na ação de adquirir um conteúdo específico. Para o primeiro, o conhecimento se dá na relação, na prática, nas habilidades que se desenvolve junto ao outro. Na atenção de se envolver. O "conhecimento" não está em um ou no outro. Não é algo a ser apreendido, pois tampouco os corpos e suas potências estão necessariamente separados, mas conectados por fios vitais. Assim, as coisas não têm agência nelas, pois a agência transborda elas. O que é o movimento da pipa e o que é o vento? Ingold (2012) nos coloca a pensar.

Entendo que para Viveiros de Castro (2017b) o conhecimento tampouco é algo concreto e objetivo. Isso talvez condiga às epistemologias ocidentais¹¹⁵.

¹¹⁴ Nos banhos rituais ou na ingestão de bebidas rituais o conhecimento que se gera é um conhecimento envolvido e personificado (Viveiros de Castro, 2017b). Cada qual aprende uma coisa a partir do seu envolvimento com a agência do outro ser. Durante o evento em que houve o ritual do Kiki me sentei ao lado da Lúcia para conversar. Todos já estavam na quadra de futebol, onde aconteciam os jogos indígenas. Ela me falou que tinha água para o mate ali embaixo, me apontando para um grande buraco ao lado de onde estávamos sentados. Entendi que eu deveria ir encher a chaleira. Assim o fiz e também preparei o mate. Sentei ao lado dela e ficamos conversando. Ela me disse que antigamente também se fazia o ritual do Kiki para namorar. Ríamos juntas brincando que era como os bailes de hoje em dia, mas ao invés de forró era o ritual do Kiki. "Tu bebeu nossa bebida?", me perguntou. "Sim. O que tem ali?", respondi. "Ah..Tem plantas para tudo. Para a saúde. Para dar boas ideias. Tu vai ver que vai te fazer bem!". O conhecimento aqui não se dá na atencionalidade, mas na intenção de trazer para si a agência e perspectiva das plantas que já foram domesticadas pelos *kujá*.

¹¹⁵ Tampouco gostaria de afirmar que o conhecimento, para a episteme de conhecimento ocidental, é fechado. Essa pesquisa, por exemplo, nunca vai chegar ao fim se o prazo não me obrigar a

Parece-me que para este, no xamanismo amazônico, o xamã é aquele que vê a humanidade (a potência, a vida) que perpassa todos os seres. E, por mais que talvez eles estejam conectados, pela própria vida que tem o vento, que tem o ar - eles estão em corpos separados. Cada um com as suas roupas. E esse corpo no mundo sente o mundo e conhece ele na sua própria perspectiva. A diferença do ponto de vista não está necessariamente na alma dos corpos, mas nas especificidades dos corpos que reúnem maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*.

Muito embora Viveiros de Castro (2017b) associe o perspectivismo ameríndio à valorização simbólica da caça (incidindo mais frequentemente às espécies de grande porte) e à importância do xamanismo, pensar desde esta abordagem me ajuda a entender a humanidade que perpassa todos os seres que têm *tãn*. Penso que a abordagem de Descola (2016), referente aos graus de humanidade desses diferentes seres, não contemplava o que eu aprendia com os *kujá*. Parece-me que não se trata de graus de humanidade, mas uma humanidade que perpassa todos os seres que possuem *tãn*. Conforme Jorge Garcia, todos os seres possuem um mestre. Possuem *tãn*, que sente ciúmes do seu corpo e que conhece o mundo de uma forma específica ensinando aquele com o qual se relaciona. Afinal, depois do beber a bebida do Kiki, eu teria boas ideias (ver nota de rodapé 114). É preciso se relacionar, conversar, com os seres que possuem *tãn*. Eles possuem perspectiva, potência, vontade. Como pontua Crépeau (2007) e como contou a Angélica, a guavirova só apareceu a ela depois que começou a pedir em Kaingang.

Assim, em contato e ouvindo o mundo, os *kujá* continuam a caminhar, atuando em diferentes regiões. Pedro durante a atividade "*Arandu Porã e Êg Jykre: Sabedoria Mbyá-Guarani e Kaingang*" contava que tinha vindo da Terra Indígena de Nonoai e agora também estava começando a fazer os trabalhos "para os lados mais de cá" (Figuras 52 e 53). Começou sua fala agradecendo a sua *jamré* Iracema "que há muito tempo vem abrindo os caminhos aqui por esses lados (...). Sempre tem que ter uma pessoa que vai na frente, meus filhos. Senão estamos todos perdidos", ele falava.

Há muitos anos a Iracema abre os caminhos dentro da instituição da UFRGS. Eu já tinha lido na dissertação de Clementine Maréchal (2015) que a Iracema tinha

terminá-la. Outro simples exemplo seria a releitura de livros e textos. Toda a vez que leio um mesmo texto, conheço ele de uma forma diferente.

parado de frequentar a escola, pois no dia em que ela voltou da aula com os joelhos machucados de ajoelhar no milho (castigo a que foi submetida por estar falando em Kaingang), seu avô decidiu que ela não voltaria mais a aula. Nesse mesmo encontro, em março de 2019, em que os *kujá* avaliavam a atuação do núcleo da UFRGS da ASIE a Iracema nos contou ainda mais detalhes do que desencadeou o seu afastamento da instituição escola, bem como a sua aproximação. Ela disse que seus avós lhe contavam sobre a vida antes dos *fóg* e ela questionou a professora quando ensinou um suposto "descobrimento do Brasil". Provavelmente era isso ou sobre isso que ela falava em Kaingang e que desencadeou seu castigo. Quando contou ao seu avô, ele decidiu que ela não voltaria. Ela também contou ter decidido dessa forma. Naquele dia nos Capuchinos, disse que decidiu apenas voltar à instituição quando pudesse contar a sua história.

Não seria a instituição e os *fóg* a caça que deve ser amansada? Há muitos anos a Iracema vem abrindo os caminhos na UFRGS. Além de muitas outras atuações que certamente eu não conheço, é interlocutora de diversos pesquisadores, sendo também convidada a compor bancas de avaliação de trabalhos de conclusão, dar palestras e participar de rodas de conversa. Foi pesquisadora do núcleo UFRGS da ASIE, bem como docente na disciplina de Encontro de Saberes. É referência para alguns estudantes indígenas, sendo convidada, por exemplo, para os chás de bebês ou sentindo-se à vontade para visitar algumas pessoas na Casa de Estudante. Quem, à primeira vista, olha para ela (pelo menos comigo foi assim), nem imagina que essa mulher circula e atua não só nesses programas, como também ainda acampa em Brasília junto às delegações de pessoas Kaingang das Terras Indígenas do Rio Grande do Sul, caminha junto nas manifestações pelas ruas e avenidas das cidades.

Langdon (2010) escreve que uma melhor compreensão do xamanismo depende do abandono do conceito de cultura como uma unidade holística com fronteiras claras e espaço delimitado. Há uma pluralidade de xamãs e xamanismos, sendo incabível uma dicotomia entre xamãs tradicionais e modernos, por exemplo. Os xamãs têm se apropriado de uma grande variedade de tradições culturais da mesma forma que se misturam com as imagens hegemônicas que muitas culturas possuem de si para, por exemplo, entrarem em redes de cura híbrida externas às comunidades indígenas (LANGDON, 2010, *apud*, DOBKIN DE RIOS, 1992;

GREENE, 1998; LUNA e AMARINGO, 1991, JORALEMON, 1986; RAMIREZ DE JARA e PINZÓN CASTAÑO, 1992; TAUSSIG, 1987; VIDAL, 2002; WHITEHEAD, 2002, p. 164 e 165).

Nesse sentido, entendo que o conhecimento do xamã tem mais a ver com adquirir a posição daquilo que se quer conhecer do que adquirir uma perspectiva crítica e distanciada (VIVEIROS DE CASTRO, 2017b), sendo necessário ouvir, sentir, experimentar. Conhecer o outro. Tomar a sua perspectiva. A *kujá* Iracema seja no diálogo com as potências da mata, seja no diálogo com os *fóg* vai atuando e abrindo caminhos. Articulando, em todos esses espaços e inclusive dentro daqueles que são a rigor da colonialidade, o seu conhecimento xamânico. "Amansando os *fóg*"¹¹⁶. Para, então, predá-los. Da mesma forma que faz ao conversar com o *tãn* das potências da mata na preparação dos banhos rituais.

Assim, os *kujá* caminham sozinhos e com os mais jovens. Em contato e atentos aos *tãn* de todos os seres do cosmos (inclusive os provenientes do mundo dos *fóg*), a Iracema caminha pelas universidades, pelos hospitais, profere palestras, viaja à Brasília, bem como participa das diferentes manifestações políticas organizadas na cidade. Trazendo suas palavras e seus cantos. Em 2018, quando fui ao Acampamento Terra Livre em Brasília, tive a oportunidade de aprender sobre essa forma de estar e ensinar, onde se caminha ao lado dos mais jovens (ver figuras 43 e 44), mas também se negocia com os diferentes mundos.

Era o primeiro dia do Acampamento e já tinha visto a Angélica, o Woie, a Viviane, a Aline e a Iracema, que tinham chegado no ônibus que veio do Sul durante aquela madrugada. Reencontrei a Iracema e as meninas na fila do almoço. A fila era longa e parecia maior ainda com o calor seco que a cidade fazia. Como uma cobra que tinha sua cabeça na estrutura de lona onde era servida a comida e que seguia reta, mas logo começava a se curvar entre as barracas já montadas. Alguns seguravam seus pratos, outros contavam para ver se teria para todos. Outros viam quem poderia dividir. Muitos usavam o prato para cobrir os olhos do Sol. Eu a Iracema conversávamos e ela contava que não sabia se iria para lá neste ano, pois havia um outro evento importante em Porto Alegre do qual havia sido convidada para participar. "Os *fóg* tão te pagando para estar nesse evento? Se não, vem para

¹¹⁶ Durante o EREI, o Dr. Gerssem Baniwa falou que era preciso amansar os brancos. Encontrei a Iracema no final de semana seguinte a palestra proferida no PPGAS da UFRGS (setembro de 2017) e ela me comentava que tinha gostado muito da fala do parente. Rindo, repetia que realmente era preciso amansar os *fóg*.

cá vó! Aqui, pelo menos tu tá nos ensinando", me contava como o seu sobrinho tinha insistido. E, com isso, de última hora, decidi ir.

Ao longo do evento, nunca via a Iracema circular pelo espaço e tampouco frequentar o palco principal de debates, onde me parecia ser o lugar mais importante para se estar. Ficava me questionando: se ela tinha ido para ensinar, por que ela só ficava no acampamento dos Kaingang? Ela havia me dito que tinha ido ensinar, mas porque nunca a via no palco principal de debates?

No terceiro dia, cheguei à quadra do Memorial e fui direto para o acampamento dos Kaingang para ver se ela estava por lá e para conversar um pouco. Me aproximei e vejo ela e uma outra senhora sentadas em um colchonete, na grama embaixo das árvores e ao lado das barracas. Sentei com elas e ficamos conversando. Ali, no meio das árvores que eram embaladas pelo leve vento que assoprava, não sentíamos tanto calor. Mostrei para a Iracema um dedo meu que desconfiava estar quebrado. "Fiz isso dançando em um movimento que a gente ia para o chão. Meu dedo meio que grudou no chão e agora dói para fazer algumas coisas". Ela olhou meu dedo e ficou passando a mão enquanto conversávamos sobre outra coisa. "É não chegou a quebrar, mas seria bom tu colocar toda a noite a ... É uma planta que agora eu esqueci o nome em *fóg*. Uma que cresce nas árvores". Falou olhando para cima. "Mas nas daqui não tem. Aqui elas são bem peladas". Passou mais um tempo e eu falei para a Iracema que ia dar uma volta e a convidei para ir comigo. Ela aceitou e começamos a nossa caminhada pelo corredor de vendas e trocas que já não tinha o movimento frenético do primeiro dia de evento.

Chegamos até a frente do memorial, que hoje tinha um enorme balão do Brasil, todo em preto, uma ação da 350.ONG que buscava alertar para os perigos do *fracking*. "Tira uma foto", pediu a Iracema (ver figura 42). Ficamos ali mais um tempo e começamos a voltar para o acampamento, parando e cumprimentando os conhecidos que passavam. Em algum momento, a Iracema comenta: "É, tem gente muito doente. Vai ver que é por isso que eu não posso ficar andando. Se não eu fico doente". "Como assim?", perguntei, "tu vê que a pessoa tá doente?". "É... digamos que os *kujá* veem outros mundos", ela me respondeu.

A Iracema foi para ensinar e durante um tempo eu não entendi que isso não necessariamente queria dizer falar ao outro. Como pontua Ingold (2010), ouvir não é

o inverso de falar, assim como olhar não é o inverso de fazer. Nessa jornada, o observador e o observado viajam na mesma direção, tomando parte na experiência que a viagem permite. Como a Iracema me falou durante a recepção dos alunos indígenas que ingressavam na UFRGS no ano de 2018, o *kujá* ensina ouvindo e aconselhando¹¹⁷. O aprendiz, nesse sentido, não é o usuário de uma forma que o tutor produziu, mas aquele que se junta no processo de produção (INGOLD, 2010).

O *kujá*, porém, é aquele que caminha vendo e lidando com as potências da série extra-humana¹¹⁸. Os espíritos ruins também são vida e podem ocasionar doenças. Assim, ao caminhar com um corpo que está em diálogo com outros mundos, a Iracema parece criar estratégias para se proteger. Não caminha tanto quanto os mais jovens, que passam o dia indo de um lado a outro do ATL. O local que escolhe é o acampamento onde todos, mais cedo ou mais tarde, voltam. Com novas histórias e perspectivas. Histórias que serão ouvidas e talvez questionadas com o intuito de destravar mais um começo (INGOLD, 2015)¹¹⁹. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido (INGOLD, 2010)¹²⁰.

Busquei nesta parte trazer alguns dos contextos que mostram o lado cosmológico de atuação dos *kujá*. Como o leitor deve ter percebido, essa atividade de diálogo com os outros seres do cosmos não está separada da atuação com os humanos. Pelo contrário. Está entrelaçada, e talvez uma justifique a outra.

¹¹⁷ A recepção de alunos indígenas ingressantes no ano de 2018 na UFRGS aconteceu no dia 8 de março, no museu da UFRGS. A Iracema levou vários colares e pediu para que a pessoa que estava organizando chamasse um aluno de cada vez e perguntasse se era *Kamê* ou *Kanhru*. Com a resposta, um colar ou o outro deveria ser dado ao aluno.

¹¹⁸ Conforme Sergio Baptista da Silva (2002), as enfermidades e suas consequências estão fora do mundo social, provindo do mundo que existe depois da morte: o *numbê* (aldeia dos mortos). Neste dia, conforme Iracema, a causa da doença dessa pessoa que encontramos no nosso passeio também provém de relações externas: "também, decidiu viver como os *fóg*", me falou ela depois de comentar que essa pessoa estava muito doente.

¹¹⁹ Para Ingold, a partir do pensamento de Masschelein, o educador ou professor "é aquele que desfinaliza, que desfaz a apropriação ou destinação do tempo (MASSCHELEIN, 2011, p.530, *apud* INGOLD, 2015 p. 32).

¹²⁰ O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de *mostrar*. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo.

XI Considerações Finais

Por mais demorado e caótico que tenha sido o processo de escrever a dissertação, considero que foi leve. Me joguei e me relacionei. Improvisando e experimentando as formas que eu poderia escrever. Porém, começar a escrever as considerações foi extremamente difícil. Escrevi sobre tantas coisas e contextos que não sei como finalizar. Talvez seja isso.

Não estou finalizando. O que trago aqui são apenas considerações. E que estão muito longe de serem finais. Cada vez que releio o que escrevi, encontro mais e mais pontos para repensar. Para reescrever. Para dar continuidade.

Ao longo desses três anos de convivência com diferentes pessoas indígenas, principalmente pessoas indígenas Kaingang, muitas possibilidades de pensar relações que eu nem sabia que existiam, se abriram. Foi extremamente inspirador conhecer as mais diversas formas de lutar. Mas é também importante perceber como isso é violento. Como é violento precisar, o tempo todo, afirmar - diante da monocultura do conhecimento - a sua forma de estar no mundo. Como é violento precisar estar atento para que a Universidade não te dome.

Durante esses três anos, ouvi diferentes pessoas indígenas falarem sobre a importância da Casa de Estudante Indígena. Esta demanda na maioria das vezes era relacionada às mães estudantes, uma vez que as mulheres indígenas Kaingang, metades opostas dos seus filhos, caminham com eles. Parece-me que são elas as principais responsáveis pelos primeiros aprendizados. Mas a Iracema, mais de uma vez, já havia me falado sobre como pensa essa Casa, apontando outras questões.

"Nessa casa o que vai ter? A casa da dança cultural e a casa da reza onde os avós *kamē* e *kanhuru* vão estar ensinando as crianças e aconselhando os jovens. Um lugar para mostrar nossa cultura. Quem entra nessa casa? Entra a família", Iracema falava para mim e para a Angélica em Marcelino Ramos quando fomos procurá-la para conversar sobre a CEU Indígena.

Provavelmente na sede de fazer uma pesquisa que contribuísse aos meus interlocutores, pensava que a minha investigação correria em torno do tema da Casa de Estudante Indígena. Por um lado, isso não aconteceu. Como contei na introdução, fui escrevendo sem um sumário. As partes foram, aos poucos,

estruturando-se e desestruturando-se. Até o momento em que cheguei a essa forma pelas quais o leitor acabou de passar.

Apresentei como conheci o tema que considero transpassar toda a pesquisa (por mais que eu não necessariamente esteja escrevendo sobre ele), que são as políticas afirmativas para o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior. Uma abordagem da Antropologia da Aprendizagem, entrelaçada às categorias próprias do grupo no que concerne à educação e às lógicas xamânicas que atravessam esse processo, subsidiaram-me a busca para compreender essa trama de relações que confluem no encontro dessas diferentes epistemes de conhecimento no processo de políticas afirmativas.

Iniciei contando como cheguei até *Êg Jykre* e suas metáforas na língua portuguesa: Nosso pensamento. Pensamento em conjunto. Os planos. Nosso conhecimento e sabedoria.

O termo deu espaço ao meu próprio método de pesquisa. Não sei se seria possível aprender sobre educação indígena Kaingang se eu não tivesse me colocado a caminhar junto com os outros e como uma aprendiz. Se eu não tivesse me colocado em movimento. Se eu não tivesse me colocado a participar e, também, ir mudando o meu lugar na participação. Por vezes, colega de pesquisa, como no projeto "Memórias em rede: coletivos Guarani, Kaingang e Charrua no Brasil meridional" ou na Ação Saberes Indígenas na Escola. Por vezes, antropóloga que visita para discutir a pesquisa. Por vezes, amiga que recebe em casa, que faz churrasco, que compartilha sentimentos. Por vezes, como apoiadora no registro de imagens dos eventos.

Dedicar-me a escrever sobre a história de origem do grupo, também, se deu em função desse lugar que eu percebia estar ocupando. Uma pesquisadora escrevendo um documento que, quando alguém quisesse ler, estaria lá. Para todos. Como falou o Jorge Garcia quando pontuou a importância das nossas pesquisas. Não foi por acaso que escolhi falar, em uma parte específica, mas também em outros momentos, sobre *kamē* e *kanhuru*, *rá tēj* e *rá ror*, o Sol e a Lua. Foram muitas as vezes que ouvi o Pedro falar o quanto era necessário que os pesquisadores e os jovens Kaingang se aproximassem e aprendessem sobre a importância das marcas. Espero ter, naquilo que consegui abordar, contribuído a esta demanda.

A parte histórica tinha o intuito de pontuar a relação colonialista que o Estado teve e tem com os povos indígenas (nesse caso, com os Kaingang), mas também perceber as estratégias empregadas. Busquei fazer uma abordagem histórica do contato com os brancos e com as instituições a partir da origem dos Kaingang, uma vez que, ao revelar a forma como o mundo está sendo percebido, também poderia revelar as estratégias que estão sendo empregadas. Nesta parte, a diferença enquanto potência e o próprio movimento de corpo e o som do tamanduá, aquele que ensinou as músicas e cantos aos guerreiros (músicas e cantos de guerra, de exibição de um corpo forte e ativo, como descrevi), foram frisadas e são fundamentais à minha interpretação.

Como me afirmou Ana Letícia (uma daquelas pessoas com que compartilhamos as vísceras do trabalho nos momentos antes de encaminhar à Banca), a Parte VII Aprendiz aprende no movimento é um momento bastante descritivo desta dissertação onde trago o movimento nos diferentes territórios. Movimento que é aprendizagem. A partir de todos os referências teóricas que costurei nesta parte, pude perceber os mais diversos contextos por onde circulei com a Angélica e com a Naiane e que se mostraram como educacionais. Não porque estávamos na instituição de ensino, ou porque estávamos em alguma terra indígena, ou porque estávamos em algum contexto específico de reivindicação. Mas simplesmente pelo fato de estar junto aos outros. Ouvindo, imitando, observando-os, ao mesmo tempo em que lidando com o mundo na forma que ele se apresentava. Essa parte (junto com todas as fotos que o leitor pode, nesse momento, voltar a olhá-las) mostram como as crianças frequentam os mais diversos contextos. Como o corpo de um guerreiro vai se formando na mediação de todas essas experiências.

Além disso, percebi que era necessário descrever uma série de experiências na relação da Angélica com a UFRGS (como um todo, mas sempre menos do que um, pois composta por muitas lógicas e singularidades: as pessoas que lá circulam, as regras, as burocracias, as hierarquias das instituições de ensino, as lógicas de aprendizagem, os saberes que circulam em cada um dos cursos) que me deslocavam da instituição na forma como eu a via. E poderiam, também, deslocar o leitor. O que quero dizer é que as experiências trazidas nesta parte tornavam o familiar (a Universidade, tendo em vista que sou uma pesquisadora desta instituição) em exótico. Ao ouvir e caminhar junto à Angélica e à Naiane, elas me

mostravam um mundo que eu já conhecia, mas me convidando a olhar para ele, agora, também de outra forma e a partir de outras vivências. Para contar ao leitor que a Universidade também pode ser *kamē*, eu precisava contar como a potência desta instituição se mostrava desde outra perspectiva.

Isso, também, me leva a outra questão que me fez perceber a própria importância dessa parte. Dessa vez foi uma pergunta feita por outra dessas amigas que acompanham o processo. A Renata Hilal me perguntou se a Universidade sempre é *kamē*, questão que eu também vinha me fazendo. Acredito, como pontuei acima, que não. Que as marcas não estão fixas nos corpos. Afinal, a consequência da Universidade te domar não seria a transformação? Alerta que a Angélica faz às suas irmãs quando pontua sobre a importância em estar atento e não ser domado. Nesse sentido, a instituição também não poderia se transformar? Ou ser diferente na relação com outro? A Universidade não necessariamente é *kamē*, por exemplo, na minha relação pessoal com ela e enquanto pesquisadora. Eu estou em outra perspectiva e, portanto, tenho outra relação com aquela. Referente à minha posicionalidade, já expliquei ao leitor as minhas escolhas tanto de método de pesquisa, quanto decisões do que escrever.

As partes VIII, IX e X (“A Universidade é *kamē*”, “*Regré* sente parecido” e “*Kujá*, professores de uma aprendizagem caminhante”), foram três partes em que me dediquei a mergulhar na epistemologia do Povo Indígena Kaingang. Com isso, me arrisquei a articular referenciais teóricos com o intuito de entender tanto relação de aprendizagem entre os humanos, como também com os extra-humanos a partir do dualismo das marcas e, portanto, na noção de *Êg Jykre*. Formas de aprender que são articuladas e ressignificadas nos mais diferentes contextos e, inclusive, englobando aos cosmos Kaingang instituições que, *a priori*, são da colonialidade.

Não abordei o que é educação indígena Kaingang. Isso não seria possível, pois ela não é algo. Educação é relação. É estar em contato com o mundo. Aprendendo o tempo inteiro. Não há idade para isso. E talvez isso tenha sido um dos meus primeiros estranhamentos quando nas conversas com os *kujá*. Eu, sempre considerando-os extremamente sábios. Conhecedores do povo Kaingang, das potências da mata, dos vários mundos que estão sobrepostos. E eles sempre lembrando que também estavam aprendendo. Mesmo quando ensinando.

Durante um bom tempo achei que tinha falhado na possibilidade de, com a minha pesquisa, contribuir para a demanda da Casa de Estudante Indígena. Por

outro lado, me aventurando a escrever as considerações finais, comecei a perceber que talvez eu não tenha organizado a minha escrita em torno da importância da Casa de Estudante Indígena, mas talvez eu tenha escrito como, mesmo sem a CEU Indígena existir, diferentes pessoas em movimento, ressignificam e dão continuidade às práticas educacionais que estão baseadas na episteme de conhecimento Kaingang.

Se muitas vezes a demanda da CEU Indígena foi relacionada apenas a um problema de moradia, o que a Iracema pontuava para mim e para a Angélica é que não era apenas sobre isso. Esta demanda é, também, sobre a construção e o reconhecimento de que diferentes formas de ensinar podem e devem coexistir. Um espaço para que os anciãos e lideranças possam estar. Observar, ouvir e aconselhar os mais jovens. Os seus *jambre* e os seus *regré*. Um espaço em que também podem ser realizados eventos educativos aos *fóg*. Para amansar o seu preconceito. Um espaço que é mais um dos caminhos para a descolonização das instituições de Ensino Superior.

Considero importante perceber que a trajetória de uma pessoa indígena enquanto estudante de uma universidade envolve uma forma de estar no mundo que é estar aprendendo e lutando. Ou aprendendo a lutar. Provavelmente ambos. Isso não quer dizer que os contextos educacionais dos estudantes não indígenas sejam apenas as instituições de ensino. Ou que as pessoas não indígenas também não tenham uma série de questões a lutar em função das suas diferentes origens e classes sociais. Mas o que estou pontuando aqui é que, depois de todos esses lugares em que eu circulei e pessoas com as quais eu conversei, parece-me que ser uma pessoa indígena e estar na universidade envolve todas as questões pessoais (e que envolve todas as pessoas que estão no mundo: amorosas, financeiros, de classe, de gênero, de cor, etc.), além de envolver uma luta política.

Um corpo múltiplo, como o desenho feito por professores no "Encontro de Monitores e Professores", organizado pelos estudantes indígenas Kaingang, e de que participei em abril de 2017. Um corpo que tem como referência e tem como responsabilidade todo um povo. Mais de 500 anos de luta. Esse estar circulando: em Brasília, em Porto Alegre, nas terras indígenas - e reinventando as formas tradicionais de ensino - é também estar lutando para reafirmar o seu modo de vida perante o não indígena. É uma luta que não deveria ser só deles, mas de todos nós que nos colocamos a pensar sobre a violência que é a monocultura do

conhecimento e que continua a se impor nas nossas vidas e nas nossas mentes como se não houvesse outras. Um discurso que, nos últimos meses, tem aparecido de forma cada vez mais intensa.

Já faz mais de dez anos desde a implementação das políticas afirmativas na UFRGS e, da mesma forma, conforme a Iracema e o Seu João Padilha, já faz mais de dez anos que a CEU Indígena vem sendo pontuada como um espaço importante. Os estudantes indígenas se diferem dos outros por seus sistemas de valores, de pensamento, por ter suas lideranças enquanto referências de vida e de luta. Esta casa de estudante vem sendo reivindicada não só como uma questão de moradia, mas como mais um dos caminhos para a descolonização das instituições de Ensino Superior. Parece-me que, para continuarmos trilhando caminhos que buscam a descolonização do conhecimento, é preciso investir e reconhecer os diferentes espaços que respeitam e ensinam sobre diferentes epistemes de conhecimento.

Com isso, mas também com a vasta etnografia que trouxe a esta dissertação, espero, minimamente, ter contribuído para desfazer estereótipos que vejo serem dissipados nas matérias de jornais (como mostrei no início), em decisões judiciais, na fala de políticos e, até mesmo, nas falas de tantas pessoas próximas a mim. Estereótipos que atribuem a pessoas indígenas que vivem na cidade, que usam roupas, que têm celular (e as mais absurdas ligações) o fato de não serem mais indígenas.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. Locating Ethnography. In: **Ethnography**. 1(2), p. 261-267, 2000.

ABU-LUGHOD, Lila. Writing against Culture. In: FOX, R. (ed.) **Recapturing Anthropology**. Santa Fe: School of American Research, p.137-162, 1991.

ALBERT, Bruce. Territorialidad, etnopolítica y desarrollo: A propósito del movimiento indígena en la Amazonia brasileña. In: SURRALLES Alexandre; HIERRO Pedro García. **Tierra Adentro: Territorio Indígena y percepción del entorno**. Copenhague: IWGIA (International Work Group for Indigenous Affairs), p. 221 - 258, 2004.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre PPGAS/UFRGS, v. 8, n. 18, p.188-209, 2002.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Cartografia Sociocultural de espaços e práticas educativas ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre PPGAS/UFRGS, v. 7, n. 2, p. 227-238, 2013

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Xamanismo e ontologia entre coletivos Kaingang no Rio Grande do Sul. **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena**. Organização: Eliane Cristina Deckmann Fleck. – São Paulo: ANPUH, 2014.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácia. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f.. Dissertação Mestrado – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5138>. Acesso em 02 de maio de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995. Disponível em: <http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2019.

BREGALDA, Damiana, CHAGAS, Miriam de Fátima. A diversidade no artesanato kaingang: um passaporte na cidade? In: **Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba**. Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas. Coordenação de Direitos Humanos. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008.

CARDOSO, Dorvalino. **Aprendendo com todas as formas de vida do planeta**. Educação oral e Kanhgág. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, BR-RS. 2014

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 432 pp., 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n.75, setembro/novembro, p. 76-84, 2007

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas** (Col), Universidad Central Bogotá, Colombia, núm. 41, octubre, pp. 131-147, 2014.

CRÉPEAU, Robert R. Les Substances du Chamanisme Perspectives sud-amérindiennes. **Anthropologie et Sociétés**, v. 31, n. 3, p. 107-125, 2007.

CRÉPEAU, Robert R. LES ANIMAUX OBÉISSENT AUSSI À LA RELIGION. Paradoxes du chamanisme Kaingang (Brésil) en contexte pluraliste. **Anthropologie et Sociétés**, v. 39, n 1-2, p. 229-249, 2015.

DE FREITAS, Maria Inês. **Escola Kaingang** - Concepções Cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/163813>. Acesso em 02 de maio de 2019.

DOMINGOS, Angélica. **O bem viver Kaingang**: perspectivas de um modo de vida para a construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Curso de Serviço Social, Porto Alegre, RS-BR, 2016.

DESCOLA, Philippe. **Outras Naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016. De Sá Júnior, Luiz César. "Philippe Descola e a Virada Ontológica na Antropologia". Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/21758034.2014v16n2p7/29164>. Acesso em: fevereiro 2019.

FERREIRA, 2014. **Desafios da Educação Indígena no Brasil**: um balanço da produção acadêmica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2014.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa', **Teoria e Cultura**, 2 (1), p. 39-53, 2008.

FONSECA, Claudia. "Lá' onde, cara pálida? Pensando as glórias e os limites do "campo" etnográfico. In: **Etnografia, o espírito da Antropologia**. Tecendo linhagens. Homenagem a Claudia Fonseca / Organizadoras: Jurema Brites e Flávia de Mattos Motta. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Mrur Jykre**: a cultura do cipó - territorialidades Kaingang na bacia do Guaíba. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto

de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, 2005.

GOMES, A. **Arguição feita à dissertação de Ana Letícia Meira Schweig**, "A educação pela terra - Professores Kaingang, territorialidade e políticas estatais, PPGAS, 2018.

GOLDMAN Marcio. **Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos**: etnografia, antropologia e política em Ilhéus. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, volume 46, n.2, p. 423-444, 2003.

GRIMSHAW, Anna. Introduction. In: **The ethnographer's eye**: ways of seeing in anthropology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p 1-12, 2001.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010** - Características Gerais dos Indígena. Resultados do Universo. Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1- 245, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em 02 de maio de 2019.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos em um mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012

INGOLD, Tim. Chega de etnografia!. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

INGOLD, TIM. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010

JARDIM, Denise F. Alteridades e (In) visibilidades: uma perspectiva antropológica sobre direitos humanos e dignidade. In: Jardim, D.F. & Lopez, Laura C. **Políticas da Diversidade**: (in) visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 21-38.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 729 p. 2015.

LOPEZ, Laura Cecilia. Ações Afirmativas e a possibilidade de diálogo intercultural no Brasil. In: Jardim, D.F. & Lopez, Laura C. **Políticas da Diversidade**: (in) visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 93-120.

LANGDON, Esther Jean. Xamãs e xamanismos: reflexões autobiográficas e intertextuais sobre a antropologia. **ILHA**. Florianópolis, volume 11, número 2, p.162 - 191, 2010.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-48, jul./dez. 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 5. ed., Cap. XI, p. 237-265, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Gesta de Asdiwal. In: **Antropologia estrutural II**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, Cap. IX, p. 152-205, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Quando o mito se torna história. In: **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 1987. Cap. IV, p. 42-52.

MABILDE, Pierre F. A. Booth. **Apontamentos sobre indígenas selvagens da nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul: 1836-1866**. São Paulo: Ibrasa; Brasília : INL, 1983.

MANNING, Aubrey. **An Introduction to Animal Behavior**. [S.l.]: Cambridge University Press, 1998.

MARCUS, George E. Etnografia en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, 2001,11 (22): Págs. 111-127.

MARÉCHAL, Clémentine. **"Eu luto desde que me conheço como gente."** Territorialidade e cosmopolítica Kanhgág enfrentando o poder colonial no sul do Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: retórica de la modernidad**. Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.

PÉTONNET, Colette. **Uma entrevista com Colette Pétonnet**. [Entrevista concedida a Revue Urbanism]. Thierry Paquot com colaboração de Claudia Fonseca. Etnografia, o espírito da Antropologia: Tecendo Linhagens homenagem a Claudia Fonseca. Org.: Brites, Jurema e Motta, Flávia de Mattos. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, 6.1, p. 37-45, 2000.

RELATÓRIO ANUAL DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, 2016.

ROCHA, A.L.C. "Antropologia das formas sensíveis; entre o visível e o invisível, a floração de símbolos". In: **Horizontes Antropológicos**. Antropologia Visual, Ano I, vol 2, 1995.

ROCHA, Fabiana L. e MOURÃO, Guilherme. An Agonistic Encounter Between Two Giant Anteaters (*Myrmecophaga tridactyla*). **Edentata** no. 7, pp. 10 – 68. Maio de 2006. Disponível em: <http://www.bioone.org/doi/pdf/10.1896/1413-4411.7.1.50>. Acesso em 02 de maio de 2019.

ROSA, Patricia Carvalho. **Para deixar crescer e existir**: sobre a produção de corpos e pessoas Kaingang. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011.

ROSA, Rogerio Reus Gonçalves da. O xamanismo Kaingang: a relação dos kujà com os espíritos animais/vegetais da floresta e os santos do panteão do catolicismo popular . In: **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul**: manifestações da religiosidade indígena. Organização: Eliane Cristina Deckmann Fleck. – São Paulo: ANPUH. v.3 (Coleção Memória & Cultura NEMEC/PPGH), 2014.

ROSA, Rogerio Reus Gonçalves da. **Os kujá são diferentes**: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro. 416 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, PPGAS/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ROSA, Rogerio Reus Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. Educação escolar indígena e/ou educação indígena: questões e possibilidades para "kainganguizar" a escola. **Século XXI**, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.88-119, jan./jun. 2013.

SMITH, Paul. GIANT ANTEATER. *Myrmecophaga tridactyla* - **Mammals of Paraguay** - Handbook of the Mammals of Paraguay Nº 2, 2007. Disponível em: <http://www.faunaparaguay.com/mamm2Myrmecophagatridactyla.pdf>. Acesso em 02 maio de 2019.

SCHWEIG, Ana Letícia. **A educação pela terra**: professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; Hoffmann, Maria Barroso. "Universidade e Povos Indígenas no Brasil. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas". In: Souza Lima, Antonio Carlos; Hoffmann, Maria Barroso. (org) **Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, p. 5-32, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Larry (Ed). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 271-313.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto**: as ficções persuasivas da antropologia (seguido de comentários e resposta). São Paulo: Terceiro Nome, p.27-85, 2013.

STRATHERN, Ann Marilyn. A pessoa como um todo e seus artefatos. In: **O Efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, pg. 487-509, 2014.

STRATHERN, Ann Marilyn. Revolvendo as raízes da antropologia: algumas reflexões sobre “relações”. **Revista de Antropologia**, v. 59(1), pp. 224 – 257, 2016.

TASSINARI, Antonella. **Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares**. Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015

TROUILLOT, Michel-Rolph. Adieu, Culture: A new duty arises. In: _____. **Global Transformations**: anthropology and the Modern World. New York: Palgrave, 2003, p.97-116.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Campinas: Unicamp. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social. PPGAS/Universidade de Campinas, 2000.

VILLAÇA, Aparecida. Chronically unstable bodies. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, n. 11, p. 445-464, 2005.

VISÃO INDÍGENA INDÍGENA DE AILTON KRENAK DO MUNDO. Comece a pensar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YH0IAgoXkao>. Acesso em novembro 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Imanência do inimigo. In: **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, p.229-254, 2017a.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, p.299-346, 2017b.

WAGNER, Roy. A presunção da cultura e A cultura como criatividade. In: **A invenção da cultura** [1975]. São Paulo: Ubu Editora, 240pp., 2017.

WAGNER, Roy. **A invenção da Antropologia** - Roy Wagner e a Revolução nos modos de pensar. Folha de São Paulo. Ferrari, Florencia; Dulley, Iracema; Pinheiro, Jamille; Valentini, Luísa; Sztutman, Renato e Marras, Stelio. Entrevista. Folha de São Paulo. Abril, 1 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/34518-a-invencao-da-antropologia.shtml>. Acesso em 02 de maio de 2019.

WIESEMAN, Úrsula. **Kaingang-Português**. Português-Kaingang – Dicionário

Bilíngue. Curitiba: Editora Esperança, 2011.

GLOSSÁRIO DE TERMOS NA LÍNGUA KAINGANG

Me perguntei muito tempo qual grafia usar. Com o tempo percebi que almejar um dicionário que padronizasse a ortografia Kaingang era um desejo um tanto quanto homogeneizador. Tendo que fazer uma escolha, e na ausência de outros, utilizo o dicionário de Úrsula Wiesemann (2011) que foi produzido a partir do *Summer Institute of Linguistics*, organização que é contextualizada na parte histórica. Aqui faço uma breve tradução a partir deste dicionário e/ou de informações dos meus interlocutores. Ao longo da dissertação busco ampliar o significado de algumas dessas palavras.

Êg Jykre: nosso pensamento

Fóg: pessoa não indígena

Jamré: primo, genro. Pessoas da marca oposta

Jagré: espírito-guia dos *kujá*

Jykre: pensamento, conhecimento

Kujá: xamã ou pajé

Kamē: clã de marca/grafismo reto

Kamē-krē: descendentes de marca/grafismo reto

Kanhru: clã de marca/grafismo redondo

Kanhru-krē: descendentes de marca/grafismo redondo

Pēj: pessoa com dois nomes com função cerimonial

Rá ror: marca redonda

Rá tēj: marca comprida

Regré: companheiro, irmão, amiga. Aquele que cresce junto. Pessoas que possuem a mesma marca

Tân: dono, mestre, alma