



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB DAN – DEPARTAMENTO DE
ANTROPOLOGIA BACHARELADO EM ANTROPOLOGIA**

**TÉCNICAS E MEIO-AMBIENTE: uma etnografia da Universidade e da
“Pluriversidade” pangotsi tsonkiri kampa no Santuário dos Pajés / DF**

JÚLIO CÉSAR DE FREITAS

Brasília - DF

Julho de 2024



JÚLIO CÉSAR DE FREITAS

**TÉCNICAS E MEIO-AMBIENTE: uma etnografia da Universidade
e da “Pluriversidade” pangotsi tsonkiri kampa no Santuário dos
Pajés / DF**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Ciências Sociais da
Universidade de Brasília, como
requisito obrigatório para a obtenção
do título de Bacharel em
Antropologia, sob a orientação do
Professor Martiniano Sardeiro de
Alcântara Neto

ORIENTADOR: Martiniano Sardeiro de Alcântara Neto

Agradecimentos

À minha família,

tias e tios, primas e primos que desde pequeno me estimularam em diversas áreas do aprendizado, uma família composta por diversas professoras, que sempre foram solícitas, quando se tratava de ajudar o próximo a garantir as condições de sua própria existência.

Às minhas avós, Diva e Ana Rosa por sobreviverem às adversidades e construírem a base para o desenvolvimento de tantas pessoas brilhantes, que me inspiram e propagam seus ensinamentos da maneira que podem.

À minha madrinha Eliete por ter me presenteado com meu primeiro livro, o qual me despertou para a leitura. E por alfabetizar diversas crianças, incluindo aquelas com dificuldades para tal no sistema formal de ensino.

À minha mãe Julieta por sempre estar do meu lado provendo insumos vitais para a minha formação, desde os ensinamentos dentro de casa como o apoio nas questões externas, sendo minha amiga, me ouvindo e dando sua opinião sincera sobre as situações, minha referência de acolhimento e generosidade.

Ao meu pai Paulo César por sempre dar o melhor de si em nossa criação, nos acolhendo quando precisamos, e nos acompanhando em nosso desenvolvimento, participando de discussões políticas e com uma análise de conjuntura muito precisa da política brasileira.

À minha irmã Ana Letícia por ser minha companheira de vida e compartilhar dores e alegrias, e ajudar na construção de uma pedagogia aproximada daquilo que importa.

Aos meus amigos e amigas,

que me acolheram em momentos difíceis, sempre me estimulando e construindo junto nossos conhecimentos, me escutaram inúmeras vezes falando sobre como a antropologia é legal e revolucionária, apesar de já ter ficado chato, sempre solícitos quando pedia para lerem e revisarem certos trechos deste trabalho. Às companhias de chamadas de voz marxistas, nos momentos de descontração, madrugadas de escrita e sistematização de dados, bem como a indicação de leituras, discussões e no desenvolvimento de argumentos proveitosos para nossos diversos campos de atuação, pautando sempre obras e pensadores mesmo nos momentos mais bobos. E também aqueles que estão distantes fisicamente mas nunca nos distanciamos de fato,

sempre representando um porto seguro, um portal para um tempo onde as coisas eram mais fáceis.

À Ingrid por ser inspiradora, compreensiva, estimulante e acolhedora, sempre me apoiando em meus projetos inclusive este, por ser minha confidente e companheira, sem ela esta caminhada seria muito mais solitária.

Aos professores e trabalhadores da Universidade de Brasília,

por proporcionarem as condições materiais para a formação acadêmica de milhares de pessoas de nosso país, desde a limpeza e cafézinho até os coordenadores de curso.

Ao meu orientador Martiniano por ter embarcado comigo nesta contenda e ser uma pessoa solícita e generosa, possibilitando um contato privilegiado com o aprendizado, me presenteando com caderninhos, lápis, canetas e borracha, com certeza uma pessoa fundamental para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho etnográfico tem como objetivo explorar discussões já iniciadas dentro das antropologias do meio ambiente e das técnicas, utilizando seus métodos e teorias para analisar as experiências vividas em um campo dual: a Universidade de Brasília e o Santuário dos pajés. Este último está localizado próximo ao recente Setor Noroeste de Brasília, enquanto o campus Darcy Ribeiro está na Asa Norte da capital, próximo ao Lago Paranoá. Pretendo também tensionar algumas técnicas e ideias hegemônicas na produção e reprodução da ciência, comparando as técnicas de ensino e aprendizado observadas em ambos os campos, identificando possíveis questões com potencial de serem exploradas na construção de uma antropologia generosa e que proponha um mundo melhor para todos os povos.

Palavras-chave: Técnicas; Meio Ambiente, Etnografia, Universidade de Brasília, Santuário dos Pajés.

ABSTRACT:

This ethnographic work aims to explore discussions already initiated within the anthropologies of techniques and the environment, utilizing their methods and theories to analyze the experiences lived in a dual field: the Universidade de Brasília and the Santuário dos Pajés, located near the Setor Noroeste in Brasília. By challenging some hegemonic techniques and ideas in the production and reproduction of science, it compares the teaching and learning techniques observed in both fields and identifies possible issues with the potential to be explored in the construction of a generous anthropology that builds a better world for all peoples.

Keywords: Techniques; Environment, Ethnography, University, Pajés Sanctuary.

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos estes materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos "mocassins" que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, maias e outras recentes. Tira o pijama, que é um vestíário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito.

Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do século XVII.

Antes de ir tomar o seu *breakfast*, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas. De caminho para o *breakfast*, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu *breakfast* com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a ideia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm *waffles*, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria-prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de *maple*, inventado pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de uma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no Norte da Europa. Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que

consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá, a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano.

LINTON, Ralph 1959 O homem: Uma introdução à antropologia. 3a ed., São Paulo, Livraria Martins Editora

Sumário

1. Introdução

1.1 Apresentação do tema e problemática de pesquisa;

1.2 Minha inserção na Universidade de Brasília: breve relato crítico-autobiográfico.

2. Bases teóricas e métodos

2.1 A “participação observante” como metodologia;

2.2 Contribuições da Antropologia da Técnica: Mauss, Lemonnier e Akrich;

2.3 Natureza, cultura e ciências sociais.

3. Os encontros com Ash

3.1 Os primeiros contatos e os reconhecimentos;

3.1 Ash, a Pluriversidade e os Ashaninka

4. A Universidade de Brasília: construção e continuidade

4.1 Breve histórico da construção e sedimentação da Universidade de Brasília;

4.2 As salas de aula como espaços a etnografar: continuidades e incoerências.

5. Considerações finais

1.INTRODUÇÃO

A pergunta que precisa ser respondida não é apenas por que nossas universidades começaram sendo eurocêtricas, mas porque não abandonaram o eurocentrismo ao longo do tempo.

José Jorge Carvalho

1.1 Apresentação do tema e problemática de pesquisa

Este trabalho é fruto da pesquisa de campo que fomentou a dissertação de conclusão de curso de graduação em Antropologia Social na Universidade de Brasília, tendo como objetivo uma investigação comparativa preliminar entre as contradições e os pontos de interseção do ensino formal universitário e o ensino tradicional indígena. Deste modo, a última categoria será representada pela relação que desenvolvi com uma liderança do povo ashaninka no Santuário dos Pajés (Brasília/DF) e, por outro lado, o ensino formal universitário será retratado pela experiência que acumulei como estudante em Antropologia Social na Universidade de Brasília.

A instituição universitária, de maneira geral, aqui é compreendida a partir de uma comparação limitada entre as técnicas que observei em campo. Tais técnicas de produção e circulação de conhecimento têm como base um espaço onde a produção do conhecimento de “topo” científico é dada em lugares restritos, onde o conhecimento é validado e catalogado por uma epistemologia específica e eurocêntrica. Tal contexto é marcado por uma forte hierarquização epistêmica pois os significados utilizados na produção do conhecimento são validados a partir de um modelo específico, excluindo ou submetendo outras tradições a tal modelo.

Tal conjunto de práticas, entre outros pontos, é caracterizada por: horários marcados e relativamente inflexíveis; um sistema de transmissão de conhecimento pautado numa evolução linear e gradual na formação dos neófitos; que ocorre em um espaço específico (sala de aula) com papéis preestabelecidos, cadeiras e mesas posicionadas de maneira pré-determinada e toda uma organização sócio-espacial altamente marcada pelas hierarquias típicas do sistema formal de ensino universitário.

Além disso, como veremos adiante, há a predominância ou quase-exclusividade de uma linguagem escrita, documental e racional, dando origem a processos burocráticos e toda uma gama de conhecimentos pretensamente objetivos. Escolhendo e herdando técnicas focadas na documentação escrita, na transferência de conhecimento de forma expositiva, práticas voltadas à produção de riquezas, que se espelham no modelo das ciências exatas, das engenharias e

medicina. Para tanto me apoiarei em notas de campo sistematizadas, em autores que já se debruçaram na análise de sistemas semelhantes e, por fim, na minha própria experiência e percepção difusas como egresso deste sistema.

Por sua vez, procuro colocar esta última tradição em diálogo com o contexto e técnicas tradicionais indígenas. Pude observar, em um curto período de campo, suas características sendo: o conhecimento emana de vários povos e tradições (inclusive de antagonistas ou colonizadores); tais conhecimentos são produzidos e difundidos a partir de várias epistemologias, diversas línguas; neste contexto, não há hora marcada e ele se caracteriza por longos períodos que não respondiam a um critério temporal rígido; os encontros ocorreram em vários espaços diferentes; pode ser observada uma predominância da linguagem oral e artística, emocional. Os processos sociais ritualísticos e de cura se apresentam como conhecimentos práticos localizados e guiados pelos interesses como “a convivência harmônica de todas as espécies; e a preservação da cultura ancestral indígena.” (Ash Ashaninka).

Ash é o meu principal interlocutor no campo. O (re)conheci através de uma colega de curso, pela segunda vez. Seu nome é Ash Ashaninka, um homem na casa de seus 40 anos e representa uma das diversas famílias que moram no Santuário dos pajés. Ash está envolvido com diversas ações pró direitos indígenas, sendo uma figura presente em momentos de disputa territorial, tanto no Rio de Janeiro quanto aqui em Brasília. Nascido entre os Ashaninka no estado da Amazônia, aos 13 anos Ash decidiu ir para a cidade grande, deslumbrado por promessas de consumo do mundo capitalista urbano, foi adotado por uma família no Rio de Janeiro, cresceu e habitou a aldeia Maracanã por um período e junto com Júlio, seu filho mais velho dentre 3, hoje na casa de seus 20 anos. Chegaram até o santuário dos pajés em meados de 2013 e onde mora até hoje com Júlio sem nunca esquecer suas origens, recebendo amigos e hóspedes em sua casa e em sua terra, e foi lá onde me aproximei dele, de seu cotidiano, sua família, espaço e comunidade.

As ferramentas de análise da técnica, na nossa sociedade, são inicialmente exploradas por Mauss em seu seminal texto *Técnicas do corpo* (MAUSS, 1974). De forma sintética, resumo o argumento de Mauss da seguinte maneira: o corpo é modelado por técnicas sociais e culturais que são específicas de cada sociedade, refletindo não apenas aspectos físicos, mas também valores, normas e ideais culturais. Sendo que cada sociedade tem suas próprias técnicas corporais, suas próprias maneiras de sentar, caminhar, comer, e dormir, etc. que são também adquiridas, transmitidas e construídas através da educação. Assim, dentre os diversos componentes da técnica, chama atenção para Mauss seu processo de transmissão:

4. Transmissão das formas das técnicas. Último ponto de vista: sendo o ensino das técnicas essencial, podemos classificá-las em relação à natureza desta educação e deste treinamento. E eis um novo campo de estudos: inúmeros detalhes inobservados, e cuja observação é preciso fazer, compõem a educação física de todas as idades e dos dois sexos. [...] Convém estudar todos os modos de treinamento, de imitação e, em particular, essas maneiras fundamentais que podemos chamar de modo de vida, o modus, o tónus, a "matéria", as "maneiras", o "jeito" (Idem, p. 221)

Em uma de minhas idas a campo, certa passagem me foi bem marcante, e ilustra as problemáticas que este trabalho tenta, de maneira breve e inicial, contribuir para seu entendimento. Neste sentido, pretendo ajudar a responder uma pequena parte dos questionamentos que se apresentaram a mim e outras pesquisadoras e pesquisadores no decorrer de nossos estudos - além de abordar questões que já vêm sendo elaboradas, dentro de diversos campos de conhecimento aos quais me aproximei no decorrer de minha graduação.

No Santuário, enquanto nós enchíamos as garrafas d'água, rodeados por crianças brincando e conversando entre si em língua Guajajára¹, uma menina muito energética e serelepe me interpela em português: “O que você é?” Tento provocá-la com uma resposta em tom inquisitivo: “Brasileiro?” Resposta que a fez acenar negativamente com a cabeça, abrindo um sorriso divertido. Tentei novamente, dessa vez questionando: “Branco?” Ao que ela assentiu, e logo emendou com a pergunta: “E eu? Sou o que?” Pensei por um momento e respondi mais uma vez em tom provocativo: “Não-branca?” Ela sorriu se divertindo com a brincadeira e negou com a cabeça, então tentei novamente: “Indígena?” Ela concordou e sorriu.

Mauss em seus escritos nos ajuda a pensar esta situação de campo:

A noção de educação podia sobrepor-se à noção de imitação. Pois há crianças, em particular, que tem faculdades muito grandes de imitação, outras que as tem bem fracas, mas todas passam pela mesma educação, de sorte que podemos compreender a sequência dos encadeamentos (Ibid idem, p. 218)

¹ Ze'egete, podendo ser traduzida como “a língua boa”, o nome da língua falada pelos Guajajara.

No caso específico das crianças com as quais tive contato, embora passem pelo processo educativo convencional e estejam matriculadas em uma escola pública vinculada ao Governo do Distrito Federal, elas também participam de um processo educativo distinto dentro de suas comunidades, caracterizado por saberes que diferem daqueles acessados na escola tradicional.

A partir do contato descrito, podemos identificar exemplos iniciais da distância epistemológica que nos separa, das interseções onde as narrativas entram em conflito, e da desigual relação de poder entre nossos respectivos mundos. Em nenhum momento fui referido por um termo na língua indígena, ao contrário, fui identificado por uma palavra em português, assim como as crianças. Uma interpretação possível deste encontro sugere que uma parte detém unilateralmente o poder de categorizar, objetificar e descontextualizar a outra parte, frequentemente caracterizando-a de maneira negativa ao impor uma identidade que não a sua própria, utilizando a língua do dominador. No entanto, ao se autodefinir como indígena e a mim como branco, talvez aquela criança acessasse significados complexos e ancestrais de suas duas culturas para se diferenciar daquilo que eu represento, assumindo assim a agência de sua própria história e apropriando-se dos conhecimentos que a circundam para definir a si mesma e perceber-me como parte de uma cultura distinta, a cultura do opressor.

Não apenas a criança mencionada, mas a maioria das que estavam presentes naquele dia dominavam tanto o ze'egete quanto o português. Algumas se comunicavam apenas na língua indígena, especialmente as mais jovens, totalizando cerca de 15 crianças. Desde cedo bilíngues, essas crianças intercambiam e aprendem linguagens entre as sete etnias que habitam aquele território (Fulni-ô Tapuya, Tuxá, Kariri-Xocó, Guajajara, Tupinambá, Ashaninka e Tukano). Traço esse episódio do campo para ilustrar a natureza multiétnica da aprendizagem encontrada entre as crianças indígenas, e também para destacar a influência da cultura hegemônica no cotidiano e na sobrevivência desses grupos.

É importante observar que apenas uma das crianças iniciou uma conversa comigo neste primeiro encontro; as demais apenas me cumprimentaram e disseram seus nomes quando perguntadas, agindo de maneira tímida e reservada ao interagir com alguém que, de acordo com sua percepção inicial, pertence à categoria opressora, nós brancos. Assim, uma possível percepção é que o desafio do bilinguismo é uma construção nossa, brancos, muitas vezes reforçada pela educação formal que não nos torna bilíngues, muito menos nos proporciona contato com línguas indígenas. Para nós, o domínio de uma língua além da materna representa uma vantagem competitiva no mercado de trabalho; para essas crianças, ser bilíngue é uma

questão de sobrevivência, imposta de forma sutil e obrigatória, enquanto submeter-se ao uso da linguagem hegemônica e formal pode comprometer sua relação com a língua materna e, conseqüentemente, subalternizar um conhecimento em relação ao outro.

Os Conhecimentos aos quais tive o privilégio de acessar de forma preliminar durante minha experiência etnografando o convívio com Ash Ashaninka, fundador da Tsonkiri Pango Kampa (casa onde o beija-flor fica de noite ou dorme em arawak) ou como nos referimos carinhosamente Pangotsi. Uma universidade plural onde saberes tradicionais ancestrais indígenas sobre a terra, o cerrado, arte, medicinas do corpo e da alma, as práticas de bem viver de seres humanos e não humanos, são vivenciadas e aprendidas. O espaço é onde hoje se localiza o setor noroeste, próximo ao Santuário dos Pajés. Ash é vizinho de várias outras famílias indígenas pertencentes a sete etnias diferentes, ao lado dos prédios e grandes obras de empreiteiras. Área de disputa territorial acirrada, que vez ou outra decorre em embates físicos com violência por parte de alguns moradores do bairro do noroeste, empregados de empreiteiras e até mesmo os executivos destes empreendimentos.

Deste modo o campo se divide em duas partes etnografadas: a primeira se dá na Universidade de Brasília em turmas às quais participei como estudante e pesquisador durante o período de um ano. A outra se dá com Ash Ashaninka na Pangotsi durante atividades, vivências, demandas do dia a dia e convivência com outras famílias e etnias, de forma mais aproximada os Guajajára. Nesses encontros periódicos, às vezes diários por uma semana, em outros momentos espaçados por meses com comunicação apenas por celular, busquei adotar uma abordagem metodológica que se aproximasse do que estava vivenciando, alinhando-se a uma forma de antropologia engajada ou "participação observante", como mencionado por Bruce Albert:

Mas, de fato, o “mal-estar de trabalho” que acompanha uma etnografia de “participação observante” e solidariedade crítica é o que torna esse tipo de antropologia engajada particularmente interessante. Nessas circunstâncias, a pesquisa antropológica se situa no ponto de interseção entre uma ética da responsabilidade que a liga ao relativismo (o interesse pelo local) e uma ética da verdade que a dirige ao universalismo (a preocupação com o global). (ALBERT, 2014, p. 135)

O ambiente universitário não me é desconhecido; estou envolvido nele há pelo menos uma década, desenvolvendo um interesse não apenas pela academia, mas também pelas demandas da sociedade na qual estou inserido desde o nascimento. Cresci e ainda resido na mesma periferia onde meus pais e avós se estabeleceram quando chegaram à Brasília, especificamente na cidade de Taguatinga. Meus avós paternos, nascidos em Coromandel (MG), eram salgadeiros e enfrentaram grandes desafios para criar seus cinco filhos, alcançando apenas na velhice um certo nível de estabilidade material ao adquirirem um terreno para morar, onde atualmente residem a maioria dos meus parentes, incluindo minhas primas que construíram suas casas lá.

Do lado materno, meus avós, ambos negros nascidos em Curvelo (MG), viveram em Taguatinga na modesta casa construída pelo meu avô, um mestre de obras que trabalhou na construção da capital. Apesar de ser analfabeto, meu avô memorizava a ordem dos nomes na lista para realizar os pagamentos, enquanto minha avó cuidava dos 16 filhos, sendo quatro adotivos, sem remuneração, dedicando-se ao lar. Pertencço à segunda geração de ambas as famílias a cursar ou cursando o ensino superior, um movimento iniciado por meus tios que possibilitou a muitos membros da minha família alcançar padrões de vida mais dignos, alguns saindo da periferia onde cresceram, enquanto outros, como minha mãe e algumas tias, permanecem na cidade onde seus pais viveram.

Fomos bolsistas em escolas particulares de referência na época, com meus pais sempre se esforçando para garantir minha educação e a de minha irmã mais nova. Nas séries iniciais, enfrentei dificuldades para me adaptar ao rígido código disciplinar dessas instituições, onde cantávamos o hino nacional toda sexta-feira antes da aula, os lugares eram estritamente mapeados e enfileirados, e recebi ensino religioso centrado apenas no catolicismo. Para uma criança de 3 a 4 anos, essa mudança foi desafiadora, e meus pais eram frequentemente chamados devido ao meu excesso de conversa, desobediência às normas, entre outros comportamentos infantis observados.

Com o tempo, assimilei os valores e comportamentos esperados na escola, e ao final do ensino médio ingressei na universidade através do vestibular, optando pelo curso de Ciências Sociais com o objetivo de compreender as complexidades e desafios de nossa sociedade, contribuindo para a construção de um futuro melhor. Fui profundamente influenciado pelas aulas de sociologia ministradas por um professor marxista ao final do ensino médio, além de outras experiências marcantes ao longo de meus anos escolares.

A Universidade de Brasília foi o espaço onde passei grande parte da minha vida, tendo contato com diversas pessoas e conhecimentos enriquecedores, além de participar ativamente na luta por condições dignas de ingresso e permanência na instituição. Minha visão de mundo se transformou significativamente, aplicando os conhecimentos adquiridos nas relações que estabeleci e continuo estabelecendo. O pensamento crítico desenvolvido ao longo dessa trajetória acadêmica serve como base fundamental em diversas áreas da minha vida, tornando minha própria experiência um objeto a ser investigado e compreendido mais profundamente no futuro.

Embora descritos separadamente, os campos de estudo frequentemente se entrelaçaram, ocorrendo de maneira simultânea e sobreposta tanto temporal quanto espacialmente, como evidenciado pelas visitas de Ash à Universidade de Brasília. Em várias ocasiões, encontrei-me com ele logo após sair de aulas que estava detalhando em minhas notas de campo. Além disso, utilizei um aplicativo gravador de áudio para documentar histórias de vida e depoimentos fornecidos por indivíduos envolvidos nos contextos pedagógico, acadêmico e nos saberes tradicionais, tanto no Distrito Federal quanto em outros estados. Este método de pesquisa também incluiu a colaboração de colegas que conheci ao longo de minha formação e trajetória, bem como de familiares e professores.

1.2 Minha inserção na Universidade de Brasília: breve relato crítico-autobiográfico.

Além das disciplinas obrigatórias previstas no currículo, procurei ampliar meu universo de referências por meio de perspectivas variadas, aliadas a práticas e técnicas raramente abordadas nas universidades. Esse esforço incluiu também a formulação de críticas baseadas em minhas vivências e observações ao longo da formação, aprendendo tanto com os exemplos positivos quanto com os negativos, visando aprimorar meu papel formador.

As disciplinas de psicologia clínica estimularam meu interesse pelos estudos psicanalíticos, levando-me a explorar a teoria do inconsciente através do pensamento de Sigmund Freud, entre outros.

No inconsciente, nada pode ser encerrado, nada é passado ou está esquecido. (FREUD, 2006).

Investiguei como o inconsciente constrói e responde a símbolos, bem como a sua significação para o nosso consciente. Esse conhecimento tem sido essencial para identificar questões latentes com maior precisão, interpretar desconfortos ou confortos em conversas,

entender os silêncios e suas mensagens subjacentes. Reconheço, entretanto, que nem sempre consigo aplicar todo o conhecimento adquirido, uma vez que, na prática, ocorre uma sobreposição e mistura de informações. Frequentemente reflito sobre o que poderia ter dito ou perguntado, surgindo essas indagações apenas a posteriori, em momentos de análise. Naqueles momentos experimentei pela primeira vez aquilo que me inflama até hoje ao buscar entender algo ou me aprofundar nas cadeias de relações e significados tecidas pelas narrativas dos agentes em contato. Em certos momentos esses saberes me auxiliaram na vida fora da universidade, como suporte para lidar com as contradições do sistema social que vivemos e transbordam para nosso convívio de maneira patológica.

Assim, além de ter contato com diversas ferramentas de pesquisa pela primeira vez, tive a oportunidade de experimentar e conhecer uma dimensão mais próxima do “indivíduo”. Foi nas disciplinas de psicologia que realizei meus primeiros estudos de caso, inicialmente analisando casos já documentados, até conduzir minha própria entrevista nos moldes de uma história de vida, como parte do trabalho final da disciplina de Psicologia da Sexualidade, uma metodologia à qual me adaptei muito bem.

As disciplinas de pedagogia revelaram-me que a educação não precisa seguir os moldes tradicionais vivenciados por mim e pela maioria das pessoas. Essa abordagem tradicional pode ser vista tanto na crítica à pedagogia bancária de Paulo Freire, conforme exposto em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1997), quanto na pedagogia produtivista descrita por Demerval Saviani, apresentada em *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2011). Esses modelos formam consumidores e empregados, produtos para o consumo do capital, seja pelo consumo de produtos ou pela exploração da mão de obra. Aprendi que o processo de ensinar e aprender deve ser conjunto e que, para obter sucesso, é necessário construir o conhecimento coletivamente. Com uma educação que promove a autonomia, adquirimos maior consciência de quem somos e atuamos de maneira mais integrada com nossos objetivos e com a sociedade ao nosso redor.

Questionei-me sobre as formas como aprendemos e as técnicas empregadas no ensino que, muitas vezes, não correspondem às necessidades humanas em diferentes estágios de desenvolvimento, como conceituado por Piaget.

Distinguirmos, para maior clareza, seis estágios ou períodos do desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas: 1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como

também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência sensomotora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade...(PIAGET, 1999)

Foi nesse contexto que tive meu primeiro contato com estudos de gênero em uma disciplina acadêmica. Essa experiência singular nos fez analisar as estruturas sociais no ambiente educacional, levando-nos a reconhecer como o machismo está enraizado nessas estruturas, sendo frequentemente reproduzido de forma automática e nos incitando a uma auto-reflexão. A ênfase no ensino fundamental nos ensinou a lidar de forma acolhedora e natural com as crianças, mas os depoimentos finais da turma revelaram que esses saberes transformaram profundamente a visão e a abordagem das questões de gênero, tanto entre os alunos quanto entre os colegas de profissão.

Essa experiência inicial foi um ponto de partida para uma busca mais ampla dentro das possibilidades oferecidas pela universidade. Prossegui com a construção desse conhecimento participando de aulas de sociologia, antropologia e psicologia que abordavam os estudos feministas e de gênero, acessando perspectivas revolucionárias que reconfiguraram minha visão e vivência de forma crítica. Passei a perceber-me mais próximo dessa narrativa, no sentido de que o mundo que estou tentando construir seria livre ou trabalharia para se libertar de diversas formas de opressão, colocando as mulheres no lugar de direito, e não numa distorção onde seus corpos, mentes e almas servem apenas aos homens.

Durante esse mesmo período, aprofundei-me em estudos que propunham um rompimento com o eurocentrismo, focando nos estudos do sul global. Os questionamentos suscitados por esses estudos transformaram minha perspectiva, permitindo-me olhar para mim e para os meus com prestígio, mesmo que fosse apenas para um pequeno grupo de pessoas. Aprendi com diversas culturas, técnicas para perceber e lidar com a nossa realidade de forma mais generosa e acolhedora, tanto em pensamento quanto em gestos, falas e ações cotidianas.

Posteriormente, durante minha experiência como educador no ensino fundamental, constatei que os conhecimentos teóricos adquiridos e as teorias exploradas durante minha formação acadêmica desempenharam um papel orientador em diversas situações. Esses conhecimentos forneceram uma base para análises críticas, processos decisórios, discussões sobre metodologias pedagógicas, planejamento de atividades e compreensão de processos de

aprendizagem complexos. No entanto, também reconheço que uma parte significativa do meu aprendizado ocorreu de maneira empírica, por meio das interações com os alunos, colegas professores, equipe de apoio, responsáveis, coordenação pedagógica e, por último, mas não menos importante, por meio da interação com a realidade educacional.

Durante esse percurso, deparei-me com desafios que não poderiam ser facilmente resolvidos apenas com base nos conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Em vez disso, foi necessário recorrer à observação direta e à colaboração com os diversos agentes educacionais presentes no contexto escolar. Um exemplo marcante dessa experiência foi o período de ensino remoto imposto pela pandemia, no qual enfrentamos desafios consideráveis. Questões práticas, como a transferência da experiência sensorial e corporal obtida durante atividades recreativas, a organização de grupos de alunos em ambientes virtuais para facilitar a comunicação e a seleção adequada de plataformas tecnológicas para atender às necessidades específicas de ensino foram alguns dos desafios enfrentados. Para superar essas dificuldades, foi necessário adotar uma abordagem adaptativa e colaborativa, que envolveu a produção e edição de vídeos, a exploração de novas plataformas digitais e a experimentação de ferramentas tecnológicas até então não exploradas.

Em suma, minha experiência como educador evidenciou a complementaridade entre os conhecimentos teóricos e a aprendizagem empírica no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. A integração dessas duas fontes de conhecimento revelou-se essencial para proporcionar uma experiência de ensino significativa e eficaz, especialmente em contextos de mudança e adversidades, como o vivenciado durante a pandemia de COVID-19.

Nas aulas de artes cênicas, música e educação física, áreas frequentemente negligenciadas pela estrutura de ensino produtivista, tive acesso a dimensões do corpo, movimento, expressão e voz. Aprendi modos de fazer arte, exercitar a criatividade, refinar o senso crítico, extravasar tensões veladas e ver na expressão artística um retrato da complexidade da realidade que a produziu.

Esses aprendizados incluíram aspectos como a maneira como aprendemos a nos mover, correr, andar entre outras pessoas, em trilhas, com pressa, com calma, e como aprendemos a nos comunicar de forma assertiva, conectada com o que pensamos e sentimos. Refleti sobre como percebemos as emoções dos outros, quais elementos são relevantes para construirmos

nossa percepção e quais são os gestos e movimentos valorizados por nossa sociedade e por outras culturas.

Busquei investigar as técnicas e práticas observadas em campo e identificar quais delas são privilegiadas pela nossa sociedade e, por consequência, quais são apagadas ou invisibilizadas. Apoiando-me na literatura, tratei de algumas possibilidades de estudo que pude perceber entre os pensamentos das autoras e autores com quem dialogo, pretendendo contribuir para o preenchimento de campos já existentes, identificando novas perspectivas possíveis e trazendo-as para apreciação.

Por fim, busco colocar em diálogo os conhecimentos indígenas e acadêmicos, além de demonstrar como a problemática envolvida se desenvolve nos contextos das relações em que participei em campo, com o auxílio de notas de campo, dados coletados, aprendizados adquiridos no processo e bibliografias de colegas que já se debruçaram sobre assuntos relacionados à pesquisa. No que tange à teoria para a concepção deste trabalho e de minha análise, aplico o pensamento de Mauss e sua categoria de técnica, que recebeu grandes contribuições desde seu rascunho inicial em *Técnicas do Corpo* (MAUSS, 1974), assumindo um caráter central em minha análise. Entre outros autores que me ajudam a guiar a discussão, destaco Keith Thomas ao lidar com o processo de ruptura fabricada entre o ser humano e a natureza, e sua reintegração intrínseca à vida.

2. BASES TEÓRICAS E MÉTODOS

Neste capítulo, abordaremos as bases teóricas que fundamentam tanto a análise dos dados quanto a prática de sua coleta. Utilizaremos escritos da antropologia que dialogam entre si e com autores de outras disciplinas, visando compreender os conteúdos latentes que emergiram ao longo do processo de pesquisa, incluindo campo, leituras e reflexões. Destacaremos as adaptações necessárias e as mudanças de perspectiva que exigiram a incorporação de novas bases teóricas para abordar os questionamentos surgidos durante o processo.

No início da pesquisa, logo nos primeiros dias, tive contato com o conceito de “participação observante”, brevemente explorado por Bruce Albert. Esta perspectiva aborda as questões que a antropologia enfrenta com a inserção das populações indígenas no cenário acadêmico e político. Enquanto no passado essas populações eram meros objetos de estudo, como na visão de Malinowski, atualmente elas se tornam agentes de seus próprios estudos, capazes de ler e interpretar suas próprias etnografias. Portanto, a prática antropológica exige um comprometimento político com as questões que envolvem os interesses das comunidades estudadas, para garantir qualidade do estudo antropológico. É imperativo agir de forma ativa, aproximar-se das comunidades, conhecer suas demandas e buscar soluções para atendê-las, além de lutar pelos direitos dos povos que colaboram conosco.

Além disso, a influência dessa perspectiva também se manifesta no campo por meio da colaboração. Não estamos lidando com grupos que necessitam de nossa voz para validar a deles; é fundamental o trabalho conjunto para o sucesso de uma “etnografia engajada”. Devemos nos envolver com o campo e suas lutas, participar de suas atividades políticas e defender o direito de viver tanto dessas populações quanto da nossa, como evidenciado no seguinte trecho:

Nesse contexto, o engajamento social do etnógrafo não pode mais ser visto como uma escolha pessoal política ou ética, opcional e estranha a seu projeto científico.

Ele claramente passa a ser um elemento explícito e constitutivo da relação etnográfica. A “observação” do antropólogo não é mais meramente “participante”; sua “participação” social se tornou ao mesmo tempo condição e enquadramento de sua pesquisa de campo. Esta situação mostra, em contraste, o quanto a ideologia da neutralidade etnográfica depende de se escamotear a

relação de dominação que torna possível a intrusão do antropólogo – forçada ou comprada.

(ALBERT, 2014, p. 133)

Embora já expressa na maioria dos campos de pesquisa envolvendo povos diferentes, essa dimensão também se aplica a grupos ou espaços pertencentes à nossa própria cultura. A perspectiva do autor acima se mostra particularmente interessante para refletirmos sobre esses trabalhos de campo.

Partindo de um ponto diferente da tradicional observação participante, a variável proposta por Albert é de extrema importância: o comprometimento político com as pautas relacionadas ao seu “objeto” de estudo. No meu caso, como estudante, a defesa das condições de ingresso e permanência na universidade é fundamental para minha formação. Tanto a luta estudantil quanto as pautas envolvendo todas as classes que compõem a universidade são imprescindíveis para a construção do conhecimento. Além disso, o contato que tive na universidade com as histórias e lutas indígenas me levou a participar de diversas manifestações e acampamentos, onde conheci várias pessoas com histórias e lutas diversas.

Essas perspectivas também dialogam com as etnografias que produzimos, tanto das instituições das quais fazemos parte quanto de outras realidades que estudamos. Ao pesquisar um local de trabalho, as reivindicações podem ser entendidas como pautas que preservam ou defendem as condições de vida desse trabalhador/pesquisador/pessoa. Embora a forma desse embate seja diferente em seus conteúdos e espaços, os fins se assemelham: a defesa de direitos e condições dignas de vida e trabalho.

É igualmente relevante engajar-se com os propósitos de seus colaboradores. Como posso estudar alunos e deslegitimar o movimento estudantil? Como me proponho a escrever sobre educação e não validar a luta dos professores? Como estudo povos indígenas e não me envolvo na defesa de suas terras? Esses questionamentos evidenciam o caráter político da prática antropológica e buscam soluções éticas para o problema de uma antropologia conservadora, ligada a métodos clássicos que não se modificam com seus objetos, mas apenas os extraem, isolam e despersonificam para que se encaixem em categorias pré-estabelecidas.

Ao me propor a pesquisar este universo, deparei-me com uma série de comportamentos naturalizados pelos anos que passei na universidade. Amurabi Oliveira aborda brevemente as

cadeias técnicas envolvidas em etnografarmos nossa própria realidade em sua obra *Etnografia para educadores* (OLIVEIRA, 2023). A realidade, erroneamente, já é tida como dada, o que dificulta a apreensão dos significados que movem as ações e pensamentos das pessoas envolvidas em certas relações cotidianas.

Acostumamo-nos a pedir a palavra com um gesto de levantar os braços ou mãos. Se, por acaso, levantarmos as pernas ou pés com o mesmo intuito, seremos muito provavelmente mal interpretados. Há uma razão e uma história por trás deste gesto, que geralmente é uma razão inacessível às pessoas no ambiente escolar, onde tal ação já está naturalizada. Não precisamos mais refletir sobre o que fazemos para pedir a palavra; simplesmente o fazemos, e o acordo tácito entre as pessoas que constroem esse espaço garante que eu seja entendido como tal, e não de outra maneira.

A este respeito, cito Amurabi Oliveira, que aborda um episódio em sala de aula onde uma estudante utilizou o termo "cor de pele" sem refletir sobre o real significado da expressão, especialmente considerando que a estudante é descrita como uma mulher negra. Este exemplo ilustra como certos comportamentos e linguagens se tornam automáticos e não questionados, refletindo processos de naturalização de práticas e discursos no contexto educacional.

O que me interessa destacar nesse exemplo é que o ponto de partida desse estranhamento em sala de aula é o mesmo de meus outros estudantes: a realidade escolar que *a priori* é considerada conhecida. Penso que os pontos de partida são a suspensão das certezas que temos sobre o ambiente escolar e o convite a seu estranhamento, para então começarmos a formular perguntas para as quais não temos respostas em princípio. Mesmo quando determinado fenômeno parece ser evidente, cabe nos indagar como ele funciona, como ele se operacionaliza na prática e como esses fragmentos que podemos observar se relacionam a outros fenômenos. (OLIVEIRA, 2023 p. 46/47)

Outro exemplo observado em meu campo de pesquisa refere-se aos lugares escolhidos para se sentar. Nos primeiros dias, os lugares costumam variar mais; porém, após algum tempo, formam-se grupos, e algumas pessoas passam a se sentar juntas ou próximas na maioria das aulas. Em uma das turmas que acompanhei, percebi um grupo maior que geralmente se localizava no centro da sala, mais distante do quadro. A maioria dos integrantes desse grupo

compartilhava a condição de calouros do curso de História, além de aparentarem ser amigos fora da sala e terem pontos de vista semelhantes. Esse grupo funcionava como um termômetro: em aulas em que algum deles participava, os outros também se sentiam estimulados a participar. Essa dinâmica foi amplamente observada em outras turmas, indicando que quanto mais pessoas participam, mais outras são incentivadas a participar, talvez pelos desdobramentos do argumento ou pelo simples ato de imitação, uma das técnicas observadas neste tipo de aprendizado.

Neste contexto, procurei evidenciar um comportamento que, à primeira vista, parece automático, mas que, ao longo dos dias, torna-se naturalizado. Ao nos debruçarmos sobre suas conformações e observarmos as relações entre estudantes e o espaço, percebemos sutilezas que estruturam a forma de aprendizado. Quando me sento próximo a uma pessoa que admiro ou com quem mantenho uma relação de amizade, sinto-me apoiado. Os desdobramentos dessa relação configuram uma técnica de aprendizado. Os grupos ou a experiência de aprender em conjunto, compartilhando a condição de estudante, estimulam de diversas formas nossas faculdades de aprendizado. Pretendo tratar desses dados mais profundamente nos capítulos seguintes.

2.1. Contribuições da Técnica

Iniciemos aqui a análise do que venho denominando técnica, a fim de abordar a vasta gama de conteúdos passíveis de análise no processo de pesquisa. Voltemo-nos para alguns processos inicialmente descritos por Mauss e posteriormente desenvolvidos por outros estudiosos.

Em sua análise sobre as técnicas do corpo, Mauss aborda pontos fundamentais para a compreensão das transformações que estas técnicas sofrem de acordo com seus contextos específicos. Ele categoriza as técnicas de acordo com idade, sexo, rendimento e formas de transmissão. Ao falar de técnicas associadas à idade, entramos em campos diversos. As técnicas da infância, por exemplo, podem ser compreendidas a partir de seu contexto. Em minha família, somos incentivados desde cedo a sorrir para fotos e fazer poses, sem refletir sobre o motivo. A hora da foto é quase sagrada, às vezes gerando atritos entre familiares que não querem tirar

fotos. Essa prática também é observada em diversos outros contextos familiares, sendo seu desenvolvimento possível a partir da relação construída ao longo do tempo com a fotografia.

Em minha experiência com Ash, deparei-me com outra configuração. Utilizar uma câmera gerou uma reação mista de curiosidade e timidez entre as crianças guajajaras com as quais convivi. Alguns desenvolvem essa relação de maneira diferente, embora com fins semelhantes, querendo ver as fotos tiradas, pedindo para tirar outras fotos. Outras olhavam com curiosidade ou se escondiam. Até mesmo Júlio, filho de Ash, não gostava de aparecer em fotos ou vídeos, embora se interessasse em tirar suas próprias fotos e fazer seus próprios vídeos. Ash, por sua vez, não gostava de ser gravado na maioria do tempo, exceto em momentos de celebração e realização de atividades, quando pedia para registrarmos aquilo que ele desejava.

Este estudo de campo oferece pistas sobre como um objeto técnico influencia as relações construídas a partir de sua concretude desde idades muito tenras.

Varição das técnicas corporais com a idade. A criança acocora-se normalmente. Nós não sabemos mais nos acocorar. Considero isso um absurdo e uma inferioridade de nossas raças, civilizações, sociedades. Um exemplo: vivi na linha de frente com os australianos (brancos). Eles tinham sobre mim uma vantagem considerável. Quando nos detínhamos no lamaçal ou na água, eles podiam sentar-se sobre os calcanhares, repousar, e a "frota", como dizíamos, ficava sob seus calcanhares. Eu era obrigado a ficar de pé, de botas, com o pé na água. A posição acocorada é, em minha opinião, uma posição interessante que pode ser conservada em uma criança. O maior erro é privá-la disso. Toda a humanidade, exceto nossas sociedades, a conservou." (MAUSS, 1974, p. 219/220)

Ainda que de forma preliminar, é necessário fazer ressalvas quanto ao contexto e paradigmas que condicionam os escritos de Mauss. É notável a perspectiva implícita de superioridade ou inferioridade de uma técnica em relação a outra, bem como um certo positivismo e uma universalização que se restringe ao mundo europeu quando se menciona a humanidade. Os valores e interesses que orientam essas práticas são questionáveis, frequentemente apontando para um modelo produtivista, bancário e eurocêntrico no contexto atual, que privilegia técnicas de alto rendimento, operando em tempos rápidos e delimitados, servindo de maneira eficiente às demandas do capital.

Desde as primeiras idades, as técnicas são incorporadas com muita facilidade. Quando falamos de técnicas familiares reproduzidas e aprendidas nos primórdios de nossas vidas, acessamos uma vasta gama de conteúdos com histórias latentes, personagens ativos que foram

transformados e que transformaram as técnicas reproduzidas nos mais diversos lares. Para minha família e muitas outras, a relação com fotografias tem um caráter afetivo, preservando memórias e entes queridos que se reúnem apenas em celebrações desse tipo. As gerações mais novas interagem de forma mais ‘natural’ com telas, vídeos e fotos, que passam a desempenhar um papel maior no desenvolvimento dessas crianças e na sociedade ao seu redor, impactando significativamente a identidade: "Como quero que me percebam? Preciso ser vendável, objetificando-me no processo", conforme apontado no seguinte trecho da psicóloga Nádia de Lima :

As redes sociais têm se constituído num desafio para a nossa sociedade, pois elas se infiltram em todos os segmentos da vida humana, como o espaço familiar, educacional, social e político. Elas têm sido utilizadas pelos jovens para a socialização, comunicação e acesso à informação, mas também para a prática de violência e segregação social. A expansão dos aparelhos digitais, que concentram cada vez mais funções e atrativos, coincide com o crescimento das adições virtuais.(DE LIMA, p. 422.)

O estudo mencionado acima é conduzido em uma escola pública e investiga os impactos das redes sociais em quatro grupos de adolescentes, além de seus desdobramentos psicanalíticos e intervenções específicas em cada grupo. A pesquisa identifica um processo de objetificação ao qual as estudantes se submetem com o objetivo de ganhar mais *likes*, um fenômeno observável em outras camadas sociais.

Segundo o estudo do IBGE de 2021, a Internet já era acessível para 90% dos domicílios brasileiros, sendo o celular o principal dispositivo de acesso, representando 99,5% entre os eletrônicos pesquisados. Entre os estudantes, o acesso e uso do celular na rede de ensino particular alcança 98,6%, enquanto na rede de ensino público é de 97,6%. Além disso, observamos que as utilidades incluem conversas por voz ou vídeo, envio e recebimento de mensagens, assistir a vídeos e, por fim, enviar e receber e-mails. Esta última utilidade apresenta maior discrepância em seu uso, com 84,2% dos estudantes de escolas particulares utilizando o celular para enviar e receber e-mails, em contraste com apenas 55% nas escolas públicas. Superficialmente, podemos notar que o uso de e-mails na rede pública é menor em comparação à rede privada, refletindo inúmeras realidades específicas, como escolas públicas que não têm Internet, cada uma por uma configuração particular. No estado de Goiás, por exemplo, houve

uma iniciativa para distribuir tablets e chips de Internet, o programa Conectividade. Devido a seus processos internos, apenas alguns professores e alunos foram beneficiados, deixando algumas escolas sem acesso aos equipamentos e, por consequência, à Internet.

Deste modo, tanto as redes sociais quanto as telas representam novas possibilidades de comunicação, novos espaços de pesquisa, interação e entretenimento. Não pretendo adotar uma perspectiva "tecnofóbica" ou "tecnofílica", mas sim demonstrar como as relações criadas entre objetos e seres humanos são complexas. Portanto, ao utilizarmos uma metodologia voltada para a técnica, conseguimos acessar novos universos de significados. Podemos lidar com conteúdos ocultos que se desenrolam quando falamos sobre como e com quem aprendemos a cozinhar, por exemplo, centralizando a relação e envolvendo os agentes em uma narrativa respeitosa que tenta solucionar problemas frequentemente semelhantes aos de outros agentes contemporâneos.

Em uma análise antropológica da técnica, partimos do fenômeno observável: o "como fazer as coisas". Por exemplo, como se segura um pilão, quais gestos são usados em seu manuseio para macerar ingredientes, ou se uma faca é utilizada para cortar alimentos ou golpear alguém. Quais objetos são elencados por esses agentes e como diversos agentes de diferentes sociedades interagem com o mundo natural ao seu redor.

Dessa forma, torna-se evidente que esses comportamentos aparentemente simples em relação a um objeto - seja uma câmera, fotografias ou redes sociais - refletem uma variedade de técnicas moldadas por influências familiares, educacionais e sociais. Essas práticas não apenas são influenciadas pela sociedade em geral, seja por sua presença proeminente ou pela sua ausência perceptível, mas também exercem impacto significativo sobre ela. É relevante destacar que a ausência de um objeto também pode afetar os comportamentos e o imaginário associado a ele.

No estudo com o grupo de estudantes, observa-se um potencial caráter excludente na adoção de determinadas técnicas, as quais são socialmente "escolhidas" e frequentemente moldadas pelo modelo individualista predominante nas classes dominantes. Este modelo enfatiza a necessidade de possuir características esteticamente atrativas, o visual superior, os objetos de melhor qualidade, culminando no consumo mútuo onde o indivíduo é tanto consumidor quanto consumido. Assim, mais uma vez, perpetua-se um modelo que fetichiza a mercadoria e objetifica o ser humano.

Outras técnicas suscetíveis a esta análise estão delimitadas pelos modos de transmissão das práticas. Para Mauss, as técnicas de transmissão abordam os processos pelos quais passamos adiante nossas habilidades ao longo do tempo. Neste contexto, o argumento se restringe inicialmente à educação corporal no campo da educação física, embora essa perspectiva possa abranger também as técnicas corporais presentes em outras disciplinas. Embora possam parecer uniformizadas à primeira vista, cada disciplina possui métodos específicos para a gestão do corpo. Exemplos incluem como me posiciono em uma cadeira, como alcançar um estado de atenção, como escrevo, como estruturo meu pensamento. É importante ressaltar que Mauss concebe o corpo de forma distinta da mente; este estudo busca, em capítulos subsequentes, flexibilizar essa dicotomia, explorando mais a fundo essas concepções.

Nesse sentido, expandindo além de Mauss, é possível abordar as técnicas escolares ou pedagógicas, cujas categorias primárias frequentemente se entrelaçam quando confrontadas com análises de fenômenos no contexto real. Este estudo propõe-se a explorar o domínio pedagógico, que também se manifesta no âmbito acadêmico, revelando uma profusão de processos técnicos e categorias analíticas que se interpenetram. Observamos, assim, uma análise focalizada no rendimento acadêmico, envolvendo a universidade e a produção de conhecimento, ao lado de uma perspectiva centrada nos estudos de gênero sobre os mesmos temas. Além disso, ao examinarmos os modos de transmissão das técnicas, deparamo-nos também com aquelas relacionadas à idade, gênero, desempenho, entre outras variáveis adotadas por agentes e instituições em diferentes realidades socioculturais.

Ao discorrer sobre as técnicas de rendimento, Mauss indica aquelas indispensáveis para a própria perpetuação das técnicas em si, conforme delineado na introdução. Neste sentido, podemos inferir que ele se refere às práticas eficazes que conduzem a resultados concretos, contribuindo para a sustentação da vida e da prole, as quais são fomentadas e preservadas por uma determinada sociedade. Esse contexto engloba a aprendizagem das técnicas que resultam em tal rendimento, as quais são delimitadas pelos interesses da sociedade que as origina e pelas quais é originada. O produto resultante do emprego de uma técnica de rendimento também se qualifica como uma técnica de rendimento, pois adquire um valor de troca e pode satisfazer necessidades essenciais para a manutenção da vida e da coletividade. Estas técnicas dizem respeito às habilidades e à eficácia práticas, aplicáveis tanto aos animais domésticos quanto a nós mesmos e às nossas crianças. Incluem-se aqui habilidades como a leitura, a escrita, o cultivo

agrícola, o manejo de ferramentas, e o processo de aprendizado que todas essas atividades requerem para serem reproduzidas.

Trouxe uma breve conceituação do que é visto inicialmente como técnica para Mauss. Seu argumento é extenso e rico e de nenhuma maneira está contido nos parágrafos acima; entretanto, algumas ideias que pretendo tratar já foram expressas, e algumas outras categorias são melhor desenvolvidas por Lemonnier, entre outros autores. Reservarei a seção 2.3 para utilizar as ferramentas descritas nesta seção para lidar com os dados coletados. Vale ressaltar uma definição conclusiva da técnica para Mauss em suas próprias palavras traduzidas:

Chamo de técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). E preciso que seja tradicional e eficaz. Não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição. (MAUSS, 1935, p. 217.)

Partindo da discussão proposta por Mauss (1935) sobre a técnica, apresentada brevemente nos parágrafos anteriores, Lemonnier, mais de cinquenta anos depois, aprofunda e complexifica o arcabouço teórico daquilo que viria a ser uma antropologia da técnica ou da tecnologia. Ele delinea os princípios fundamentais do campo e indica o caminho que, em sua opinião, a antropologia deveria seguir segundo Mauss, um desenvolvimento que, ao longo do tempo, não se concretizou, resultando em uma literatura escassa sobre o tema na antropologia.

Por outro lado, Lemonnier aponta que elementos de uma antropologia da técnica podem ser observados em diversas dissertações descritivas, onde artefatos, objetos, organizações espaciais, rituais, caça e outros processos técnicos são detalhadamente abordados. Fora do campo da antropologia, Lemonnier identifica estudos históricos e econômicos que analisam máquinas como à vapor e o moinho de água, bem como descrições arqueológicas extensas sobre artefatos. No entanto, ele nota o interesse de antropólogos e arqueólogos em estudar a cultura material e os sistemas tecnológicos, observando que, apesar dos museus estarem repletos de artefatos etiquetados corretamente, esses objetos por si só não revelam muito. Investiga-se a produtividade de ferramentas antigas em comparação com as modernas e há um interesse em como a cultura material se relaciona com aspectos sociais importantes.

Apesar desse interesse, as conclusões costumam ser desanimadoras. Lemonnier sugere que os sistemas tecnológicos são frequentemente reduzidos a meras descrições de artefatos, sem considerar seus aspectos sociais ou sua ação física no mundo material. Ele argumenta que uma verdadeira teoria social da cultura material deveria considerar como as tecnologias são

feitas e usadas para interagir com o mundo físico. Crítica, ainda, que muitos estudos ignoram essa dimensão física, embora existam algumas exceções. O texto sugere que deveria haver mais atenção para a ação física das tecnologias, especialmente em como afetam as atividades cotidianas e as relações sociais, lembrando que Mauss já abordava tais questões em "As técnicas do corpo" em 1935.

Partindo desta argumentação, Lemonnier prossegue para o desenvolvimento daquilo que ele denomina como técnica, recuperando o significado da citação anterior de Mauss e comentando sobre ela. Como tive acesso ao texto em espanhol, tomo a liberdade de explicar em minhas palavras uma interpretação daquilo que Lemonnier se refere, utilizando estritamente os pensamentos contidos no texto "Elementos para una antropología de la tecnología" (1992). Sobre o ato em si, não há mistérios: um gesto ou ação, a forma prática em si. Quanto ao termo "tradicional", ele argumenta que se refere à transmissão ao longo do tempo, de geração em geração, sendo herdadas e "aprendidas" por todas as pessoas. Já a eficácia refere-se ao resultado material obtido através de uma ação tecnológica ser o esperado. Lemonnier salienta que nem sempre teremos o resultado esperado na realidade, mas destaca que a efetividade diz respeito a qualquer gesto ou ação que visa modificar a realidade, obtendo um resultado físico. Conclui que uma ação para ser considerada tecnológica precisa ter um resultado físico que modifica o estado ou organização de uma matéria física.

Adiante, Lemonnier classifica cinco características da técnica ou tecnologia, discutindo do que são feitas, como podemos entendê-las, e nos fornece ferramentas para analisá-las. Aqui, trago alguns exemplos daquilo que o autor identifica como componentes da técnica:

Yo propongo que cada técnica tiene cinco componentes relacionados:

- 1) Materia -lo material, incluyendo el propio cuerpo, sobre lo cual actúa una técnica (por ej., arcilla, agua, hierro, batatas, aluminio).
- 2) Energía -las fuerzas que mueven objetos y transforman la materia.
- 3) Objetos, que por lo común son llamados artefactos, herramientas, o medios de trabajo. Estos son "cosas" que se usan para actuar sobre la materia: un martillo, un gancho, un

rodillo a vapor, o una laguna artificial. Debe notarse que "medios de trabajo" incluye no sólo cosas que pueden ser sostenidas en la mano; una fábrica es tanto un medio de trabajo como lo es un cincel.

4) Gestos, que mueven los objetos involucrados en una acción tecnológica. Estos gestos están organizados en secuencias las cuales, para propósitos analíticos, pueden bien ser subdivididas en "sub-operaciones" o agregada en "operaciones" y luego en "procesos tecnológicos". En adelante hablaré de "secuencias operacionales", sin ninguna referencia a un nivel particular de descripción.

5) [Conocimiento específico, que puede ser expresado o no por los actores, y el cual puede ser consciente o inconsciente. Este conocimiento tecnológico específico está formado de "saber-cómo", o habilidades manuales. El conocimiento específico es el resultado final de todas las posibilidades percibidas y las elecciones, hechas en un nivel individual o social, las que han dado forma a la acción tecnológica. Denomino a estas posibilidades y elecciones representaciones sociales. Algunos ejemplos de representaciones sociales que dan forma a una tecnología o a una acción tecnológica son: (a) la elección de usar o no usar ciertos materiales disponibles; (b) la elección de usar o no usar ciertos medios de acción sobre la materia construidos previamente (un arco y flecha, un auto, un destornillador); (c) la elección de procesos tecnológicos (es decir, conjuntos de acciones y sus efectos sobre la materia), y los resultados de esos procesos (por ej., una comida cocida, un casa, una presa recientemente cazada); y (d) la elección de cómo la acción en sí misma ha de ser ejecutada (una concepción que es el rol de la mujer para cortar leña, o el del hombre para hacer cercas para los huertos). (LEMONNIER, 1992, p.4)

Considerando essas categorias, Lemonnier discorre sobre a importância de não serem utilizadas isoladamente na análise. Não podemos tomar apenas os materiais como determinantes das tecnologias desenvolvidas, pois, mesmo em locais onde os mesmos materiais são encontrados, as tecnologias podem ser diferentes. Algumas sociedades podem utilizá-los, enquanto outras não. Da mesma forma, as outras categorias, se consideradas separadamente, podem incorrer em desvios metodológicos, visto que os fenômenos técnicos são "interdeterminantes".

A partir das reflexões de Lemonnier, desdobra-se o conceito de objeto, que é melhor explorado por Akrich. Este conceito é particularmente relevante ao considerarmos a relação

entre os seres humanos e os objetos que compõem seu cotidiano. Akrich, em seu artigo, propõe uma inversão na análise dos objetos e de seu conteúdo político. Ele argumenta que os objetos não são apenas ferramentas que perpetuam e reproduzem práticas políticas, mas que carregam conteúdos políticos em si mesmos, tanto em sua forma final quanto no percurso de seu desenvolvimento e nas modificações que sofrem ao longo do tempo.

Essa inversão tem como objetivo ampliar a compreensão do que seriam objetos técnicos, cuja função é mediar relações que antes não existiam, tanto entre humanos quanto entre humanos e não-humanos. Os objetos carregam características históricas e sociais, contando a história humana e das sociedades em que estão inseridos. Pensemos, por exemplo, no pilão utilizado por Ash na feitura do rapé. Embora sejam objetos relativamente "populares", o pilão e o almofariz de madeira utilizados por Ash são significativamente maiores e mais robustos do que aqueles comumente encontrados em nossas cozinhas. Essa interação entre objetos modifica a matéria a partir de gestos específicos em uma cadeia de operações, resultando no rapé, que é então utilizado em diversas cerimônias para fins espirituais e recreativos.

A implementação de objetos técnicos em sociedades que não os desenvolveram envolve um processo de modificação, onde componentes são adaptados de acordo com as necessidades e condições materiais locais. Essas adaptações refletem as características e hábitos da população, bem como a eficiência dos objetos para atingir os objetivos do grupo. Esse fenômeno ocorre pela tentativa de transposição de um objeto técnico de uma realidade para outra, necessitando de adaptações para atender às diferentes demandas.

Ao longo do processo de modificação, é possível traçar uma narrativa tanto do objeto quanto da sociedade que o produz. A capacidade de personalização dos componentes de um objeto define seu sucesso ou fracasso e, conseqüentemente, seu abandono ou continuidade. Akrich usa como exemplo a implementação de placas fotovoltaicas na Costa do Marfim. Desde sua criação, o projetista de um objeto técnico complexo não pode prever todas as adaptações necessárias, resultando em usuários que não se adequam ao projeto inicial. Isso gera novas relações tecno-econômicas que dinamizam e aprimoram o objeto.

Akrich também chama a atenção para a adaptação dos interruptores das placas fotovoltaicas, decorrente das necessidades de consumo energético da população local. O modelo inicial não atendia às demandas, exigindo uma melhoria técnica que modificou o projeto original. Esse processo transcende o laboratório ou ateliê, pois os usuários se tornam

coautores do projeto, criando novas utilidades e modos de funcionamento não previstos anteriormente.

Esse fenômeno foi observado durante minha convivência com Ash ao elaborarmos um banner para divulgação da "Pangotsi". O produto final foi o resultado de um processo colaborativo que combinou a tecnologia ocidental (computador, Internet, software de edição) com o conhecimento específico de Ash, Manu, Júlio e os meus. Assim, os objetos técnicos moldam as relações entre seus diversos atores, desde os projetistas até os usuários, configurando seus conteúdos morais e colocando em relação elementos anteriormente desconectados.

Em conclusão, os objetos técnicos têm um impacto significativo no mundo político, possibilitando a adoção de certas práticas e o desenvolvimento de conhecimento, e até mesmo “despolitizando” certas relações. A história da implementação desses objetos técnicos reflete a história das sociedades, impondo certas organizações de acordo com as interações entre os atores. Por esses motivos, o desenvolvimento de uma antropologia da técnica é crucial para investigar essas relações e compreender como os objetos modificam a sociedade.

Donna Haraway avança nessa discussão ao conceber um ser humano "contemporâneo", mesclando o objeto e o ser. Essa aproximação conceitual desafia algumas concepções estabelecidas na tradição eurocêntrica. Em "*O Manifesto Ciborgue*", Haraway evoca a figura do ciborgue para tensionar as barreiras da ciência e da tecnologia. A metáfora do ciborgue representa uma mudança na concepção da identidade moderna, questionando categorias binárias como homem/mulher, realidade/aparência, parcialidade/totalidade, e ciência/tecnologia.

Essas transformações não se limitam à esfera individual, mas estruturam também a vida política. Haraway critica movimentos políticos que não contemplam a complexidade de categorias como raça, gênero e classe. Sua crítica ao feminismo radical, por exemplo, baseia-se na concepção universalizada de "mulher", que ignora as diferenças locais e culturais.

Da mesma forma, a presença de seres híbridos é observada em outras sociedades, onde objetos e seres não-humanos estão integrados às práticas sociais e à organização do trabalho. Em sociedades capitalistas, os atributos dos objetos são muitas vezes emprestados aos seres humanos, enquanto os seres humanos assumem características de objetos, estabelecendo uma relação de consumo em todas as relações que se dão a partir dele, como explica Marx.

O capital industrial é o único modo de existência do capital em que este último tem como função não apenas a apropriação de mais-valor ou de mais-produto, mas também sua criação. Esse capital condiciona, portanto, o caráter capitalista da produção; sua existência inclui a existência da oposição de classes entre capitalistas e trabalhadores assalariados. À medida que o capital se apodera da produção social, a técnica e a organização social do processo de trabalho são revolucionados e, com isso, o tipo histórico-econômico da sociedade. Os outros tipos de capital, surgidos antes dele em condições sociais de produção pretéritas ou em declínio, não apenas se subordinam a ele e são por ele modificadas no mecanismo de suas funções, mas se movem exclusivamente com base nele e, portanto, vivem e morrem, mantêm-se e desaparecem com essa sua base. O capital monetário e o capital-mercadoria, na medida em que aparecem investidos da função de agentes de um ramo próprio de negócios ao lado do capital industrial, são apenas modos de existência – autonomizados e unilateralizados pela divisão social do trabalho – das diferentes formas funcionais que o capital industrial ora assume, ora abandona no interior da esfera da circulação.(MARX, 2021, p. 141)

O trabalho de Haraway propõe quebrar as lógicas binárias e repensar as categorias operacionais das culturas hegemônicas patriarcais. Assim, exploramos dimensões de análise na antropologia da técnica, percebendo a relação intrincada entre seres humanos e técnicas, objetos, costumes, história e corpos. Sautchuk sintetiza bem essa relação, destacando a importância de uma compreensão ampla e integrada das técnicas.

A palavra técnica é geralmente empregada em antropologia para se referir a uma forma de relação dos humanos com algo que, em alguma medida, difere deles mesmos – objetos, animais, ambientes ou o próprio corpo considerado como uma dimensão híbrida. Num sentido amplo, pode-se compreender como técnica uma relação que abarca humanos e não humanos (ou até mesmo o vivo e o não vivo, em acepções ainda mais alargadas), mediada ou não por objetos, orientada por algum tipo de finalidade, eficácia ou devir, e que assume um caráter significativo para os modos de existência de seres e coisas envolvidos.(SAUTCHUK, 2017)

A partir da reflexão sobre a caracterização de uma antropologia da técnica, podemos estabelecer uma conexão com o conhecimento que será abordado a seguir. Essa conexão permitirá explorar a relação entre o ser humano e o meio ambiente, considerando a técnica como as diversas formas de interação entre o humano e o não-humano. Se uma ferramenta, que inicialmente era apenas uma matéria-prima, foi modificada para atender a uma necessidade e externalizar uma capacidade do nosso corpo, até que ponto essa ferramenta pode ser considerada "natural"? Quais são os limites que sua existência impõe? Somos realmente separados daquilo que chamamos de natureza ou meio ambiente? O próximo parágrafo será dedicado a responder essas e outras questões.

2.3. Natureza, cultura e ciências sociais.

Iniciamos, portanto, a exploração do amplo campo ao qual este trabalho se propõe a contribuir. Discutimos brevemente uma antropologia da técnica e o que ela representa, destacando as análises que são tensionadas e os benefícios percebidos a partir do pensamento de autores como Mauss, Lemonnier, Akrich e Donna Haraway. Através dos exemplos descritos no capítulo anterior, conseguimos compreender o que inicialmente pode ser entendido como técnica e objeto, bem como localizar o sujeito dentro do processo que forma ambos. Agora, abordaremos mais especificamente as discussões que podem ser suscitadas ao discorrer sobre o que pertence ou não ao mundo natural, à mulher, ao corpo, e à emoção em oposição ao mundo da cultura, do homem, da mente e da razão.

Percebemos uma justaposição entre os campos da técnica e do meio ambiente, evidenciando a centralidade das relações entre humanos e não humanos nessas áreas. Ambas as discussões são riquíssimas e complementares, abordando uma gama de variáveis que afetam a humanidade como um todo, especialmente no que se refere à relação com o mundo natural, espécies não humanas, vivas e não vivas. Assim, a relevância da discussão no cenário global atual aumenta consideravelmente.

Meu objetivo é identificar aspectos comuns entre os autores que ajudam a compreender a complexidade dos objetos de estudo: a relação entre seres vivos e não vivos, meio ambiente e cultura, natureza, corpo e mente; e os condicionantes que possibilitam a comparação entre eles: mulheres e porcos, homens e meio ambiente, inhame e humanos, Ash e a universidade, observando como esses conceitos se desdobram em uma realidade pré-estabelecida.

Haudricourt, em seu ensaio "Domesticação de animais, cultivo de plantas e tratamento do outro" (2013), cita vários exemplos de sociedades que identificam características de elementos que, para nós ocidentais, estariam ligados à natureza, como animais, plantas e seres humanos. Em seu texto, ele traz citações de autores que comparam chefes de estado a plantas, a partir de suas capacidades de atrair bons ministros, assim como as plantas atraem outras plantas que beneficiam seu crescimento. Um exemplo é o inhame, que atrai arbustos que impedem alguns animais de pisotear a terra, protegendo os vegetais. A partir de Haudricourt, identificamos mais nuances do complexo que envolve a relação entre cultura e meio ambiente, demonstrando as similaridades que perpassam ambos os universos.

Sobre a revolução humana a partir do neolítico, Haudricourt aponta:

Mas é acerca de outro aspecto dessa revolução que eu gostaria de chamar a atenção: a mudança nas relações entre o homem e a natureza, bem como suas conseqüências nas relações entre os humanos. Face ao mundo vegetal e animal, a partir do neolítico o homem não é mais somente um predador e um consumidor, pois a partir de então ele assiste, ele protege, ele coexiste longamente com as espécies que ele “domesticou”.

Novas relações, de caráter “amistoso”, se estabelecem, lembrando aquelas que os homens mantém entre si no interior de um grupo. Mas as relações que existiam à época da caça e da coleta não puderam ser completamente abolidas, elas reaparecem no momento da colheita (para as plantas) ou do abate (para os animais). (HAUDRICOURT, 1962, p. 6)

No texto de Haudricourt, a análise se desdobra de maneira mais filosófica, sendo sua extensão limitada um obstáculo para uma exploração mais aprofundada de suas ideias. No entanto, o texto é relevante por identificar, em diversas sociedades não hegemônicas, as relações onde seres humanos e não humanos compartilham características semelhantes. Essa perspectiva ressalta a necessidade de utilizar múltiplas áreas do conhecimento para abordar a complexidade das relações entre agentes sociais e o ambiente que os circunda, isto é, a realidade.

Durante meu tempo na casa de Ash, pude observar que a relação anteriormente descrita se manifesta de maneira particular. Frequentemente, tanto Ash quanto Ana Rosa associavam plantas a entidades divinas e poderosas, que nos ensinam à medida que mantemos contato e construímos uma relação de admiração e aprendizado. Quando Júlio instrui Colí sobre como lidar com a maniva, nota-se o desenvolvimento de duas formas de tratar uma planta específica em determinado estágio de uma cadeia operatória, que modifica tanto a planta quanto o

tratamento que lhe é destinado. A perspectiva de Júlio se conecta com a manutenção e reprodução da vida, reservando a maniva para o plantio e assegurando uma relação contínua que mantém ambas as partes vivas enquanto essa relação existir.

Frequentemente, nas análises acadêmicas ocidentais, questões relativas ao corpo ou à alma não são consideradas, pois partem da divisão primordial entre cultura e meio ambiente, cada um operando em seu próprio universo paralelo, sem interferência mútua. Talvez essa limitação decorra da falta de métodos para lidar com a complexa problemática que emerge quando esses planos são fundidos.

Também encontramos elementos significativos ao tentar empreender uma análise que se interessa em identificar as relações tal como elas se dão, em vez de segmentá-las em categorias já conhecidas. No trabalho de Marvin Harris sobre os Nuer e sua relação com plantas e porcos, bem como na análise da sociedade indiana e sua relação com as vacas, apesar de focar em uma racionalidade econômica ao etnografar essas relações, Rappaport nos oferece acesso aos elementos mais preciosos. Esses elementos, que aparecem na análise de Harris, são encadeados de forma que podemos perceber a dependência mútua dos processos de manutenção da vida dos porcos, dos humanos e do meio ambiente. Esses processos são configurados de maneira cíclica, permitindo que os terrenos ocupados por essas populações passem por períodos de descanso e cultivo rotativo, enriquecendo o solo manejado.

Como nas outras
áreas tropicais em que semelhante sistema de cultivo é empregado,
a fertilidade das plantações dos Maring depende do nitrogênio
fornecido ao solo pelas cinzas da vegetação queimada.
Estas plantações não podem ser repetidas por mais de dois ou
três anos consecutivos já que, uma vez extintas as grandes
árvores, as chuvas torrenciais arrastam o nitrogênio e outros
nutrientes do solo. O único remédio é procurar outro lugar e
queimar nova extensão da floresta. Depois de mais ou menos
uma década, a plantação abandonada cobre-se novamente de

As árvores que podem então ser queimadas.(HARRIS,1978).

A quantidade de porcos criados por mulheres é diretamente condicionada pela capacidade de cultivo de cada uma, e a realização do ritual de guerra está intrinsecamente vinculada a esses dois fatores. O ponto crítico é alcançado quando a situação se torna insustentável, uma vez que a quantidade de alimentos provenientes das plantações não é mais suficiente para sustentar tanto os humanos quanto os porcos. Nesse momento, a população de porcos, assim como a humana, atinge um número elevado. É então que ocorre o kaiko, ritual em que todos os porcos são abatidos e consumidos antes da guerra, na qual o vencedor toma posse das terras do perdedor, que precisa buscar um novo lugar para viver. Dessa forma, a guerra atua como um mecanismo de controle populacional, tanto de porcos quanto de humanos, marcando uma renovação das gerações.

Essas informações demonstram claramente como a natureza, os animais e os humanos estão entrelaçados de maneira tão profunda que é impossível conceber um sem os outros. No que tange à relação dos indianos com as vacas, percebe-se que vai além de um sustento alimentício, relacionando-se também à moradia, ao tratamento da terra e ao fornecimento de combustível para aquecimento das casas. No que se refere à alimentação, os subprodutos do leite são de extrema importância. Todas essas relações só são possíveis com a vaca viva, sendo sua significância estritamente ligada à permanência dessa vida, o que, por sua vez, possibilita a vida dos seres humanos que desenvolveram diversas atividades que significam a vida dessas pessoas e desses animais de forma mútua.

Consequentemente, sabemos que as formas de cultivo da terra refletem o modo de vida das sociedades. Para suprir as demandas de um sistema de alto consumo com fluxos globais, são necessárias certas técnicas de cultivo específicas, e a monocultura representa a solução que atende tanto aos interesses de uma burguesia global quanto de elites locais. No campo, deparei-me com uma organização espacial que integra espécies de plantas do cerrado; árvores que oferecem sombras maiores possuem sistemas de outras plantas crescendo ao redor de seus troncos, mandiocas de espécies diferentes, açafrão e outros arbustos menores. Ash se referia a esses espaços como "ilhas". Os espaços entre essas árvores maiores são capinados e limpos,

assumindo diversos propósitos, como caminhos que se adequam às árvores maiores, serpenteando entre elas e levando a diferentes áreas.

Tendo abordado alguns fenômenos que relacionam a cultura e o meio ambiente, os humanos e os não humanos, passo agora a tratar daqueles elementos que dizem respeito à mente, ao corpo e ao meio ambiente, que também demonstram relações complexas entre si. Chamando atenção para os pontos tratados anteriormente em uma escala menor, demonstrarei como os aspectos da mente e do corpo humano (Cultura) são uma extensão do mundo inteligível (Natureza).

4. Os Processos de Formação de imagens são inconscientes.

Essa generalização parece ser verdadeira para tudo o que acontece entre a minha ação eventualmente consciente de dirigir um órgão sensorial na direção de alguma fonte de informação e minha ação consciente de extrair informação de uma imagem que “Eu” pareço ver, ouvir, sentir, provar ou cheirar. Mesmo a dor é certamente uma imagem produzida. (BATESON, 1979.p.38)

Bateson, nesta passagem, oferece indícios de como a interface sensorial está fundamentalmente ligada às percepções "mentais" e às formas que o cérebro utiliza para traduzir os estímulos sensoriais em nossa compreensão consciente. A partir desses órgãos sensoriais, a consciência traz à tona conteúdos do inconsciente que, muitas vezes, não estão explícitos durante a maior parte do tempo na convivência e na vida humana. Assim, o que constitui o inconsciente possibilita ou impossibilita a compreensão dos estímulos que nos acessam através dos órgãos sensoriais. Por exemplo, a perspectiva de uma maniva para Júlio permite-lhe acessar atributos que não são evidentes para Colí.

Bateson aborda a relação entre corpo e mente e como as sociedades constroem essas relações. No corpo, estão os sentidos—visão, audição, tato, paladar—enquanto na mente, conforme conceituado por Freud, há a divisão entre consciente e inconsciente. Essa divisão pode ser compreendida a partir de seus conteúdos, ao invés de tentar entender que existem barreiras exclusivas entre a mente e o corpo. Estes estão interligados e dependem um do outro para se configurarem, proporcionando uma perspectiva dialética para a mente e o corpo.

A partir dos escritos de Bateson, podemos entender que os sentidos não são interpretados exclusivamente pelo consciente ou pelo inconsciente, mas pela junção desses três

elementos. Sem conteúdos no inconsciente para formar imagens e representações, não conseguimos trazê-los ao consciente, impedindo uma compreensão respaldada pela sociedade. Os sentidos corporais apreendem estímulos variados e os comparam com aspectos que povoam nosso inconsciente, que, por associação, podem ganhar sentido no consciente. Assim, a mente não se limita apenas ao cérebro ou ao corpo, localizando-se em um espaço misto de físico e metafísico. A sociedade nos educa a traduzir conteúdos que lhe são úteis, e a utilidade desses conteúdos é relativa a cada sociedade e seus modos de produção e reprodução.

Portanto, em nossa sociedade, a mente assume uma centralidade, relegando o corpo a uma suposta subalternidade. Quando pensamos no corpo, apesar de ser constituído por diversos outros órgãos, há um que assume "maior importância"—aquele que contém a razão, o pensamento, a imaginação, o cérebro. Em contraste, as outras faculdades são relegadas. A medicina assume um caráter de remediar sintomas corporais, ao invés de adotar um caráter preventivo, tratando apenas quando os sintomas se expressam de alguma forma. No caso das doenças psicológicas, estas acabam sendo invisibilizadas, suplantadas pela ideia de potência cerebral amplamente adotada pela perspectiva produtivista. Essa perspectiva é ilustrada por um slogan veiculado durante o mandato de Michel Temer no Brasil: "Não pense em crise, trabalhe!".

Além do texto abordado, Bateson caracteriza melhor em outra obra "un experimento, o más bien, una serie de experimentos, en los métodos de pensamiento sobre material antropológico" (BATESON, 1990), a respeito da cismogênese, fenômeno que demonstra uma tendência à conformação de papéis e ações a partir de seu negativo. Por exemplo, alguém que assume uma posição passiva cria espaço para outro assumir uma posição ativa. Assim, conformada a primeira cadeia de relações, esta será replicada por outros agentes. Di Deus aprofunda essa análise, trazendo conceitos que tornam a teoria de Bateson mais palatável.

Mas estes padrões são sempre relativos a contextos de aprendizagem, nos quais se processa a "aprendizagem de ordem alta" ou "deuteroaprendizagem" (deutero-learning) – o "aprender a aprender" – ponto de partida para outros "níveis de aprendizagem", no desenrolar das relações. A ideia de "retroalimentação" (feedback), advinda da cibernética proporciona uma maneira de entender melhor o que apenas pronunciara na primeira edição do livro: que os dois padrões de comportamento, simétrico e complementar, são encontrados combinados e em relação dinâmica. (DI DEUS, Eduardo, 2007)

Neste capítulo, procuro exemplificar falhas e caminhos possíveis no método antropológico para superar certos paradigmas que, ao longo do tempo, se tornaram rígidos nas produções acadêmicas. Para isso, recorro a autores já reconhecidos no campo, visando expor e buscar pistas em diversas áreas do conhecimento que tragam conceitos, categorias e teorias que possam enriquecer a prática antropológica em suas análises do universo social. O ponto principal é examinar as continuidades que o universo do não humano traz para o universo humano e as rupturas que a divisão dessas concepções representam para o desenvolvimento de teorias tanto na antropologia quanto em outras disciplinas.

Haudricourt, por sua vez, inicia seu ensaio destacando pontos importantes a serem considerados antes de adentrar no argumento principal de seu trabalho. Ele marca uma reviravolta na organização social humana, permitindo a divisão do trabalho, o progresso das técnicas e a diferenciação social, como o surgimento de classes. Essas práticas influenciam a relação entre humanos e natureza, e o trato com plantas modificou especialmente as relações humanas de caráter amistoso, proteção e coexistência.

Haudricourt apresenta dois exemplos extremos de como essa relação se desdobra: o cultivo do inhame e a criação de ovelhas. O cultivo do inhame pelos melanésios requer ações indiretas e negativas. Na natureza, o inhame é protegido por arbustos que impedem os animais de pisotear a terra, evitando que os inhames sejam danificados e apodreçam o solo. No plantio organizado, a ação humana é pontual e programada; o cultivo não pode ser muito manipulado, e a criação de animais no mesmo espaço requer cercas para impedir que pisoteiem o solo plantado. Os cuidados são pontuais, e as plantas são quase independentes da ação humana, sendo seu cultivo operado de forma mais solta.

Por outro lado, as ovelhas necessitam de um acompanhamento mais próximo, dependentes dos seres humanos para proteção, pastoreio e alimentação, caracterizando uma ação direta e positiva. Assim, temos dois tipos de ações relacionadas às duas criações:

No caso do inhame:

- Indireta: não há contato direto com o espaço.
- Negativa: não há controle simultâneo com o ser domesticado.

No caso das ovelhas do Mediterrâneo:

- Direta: há contato manual ou com bastão.

- Positiva: o itinerário é escolhido e imposto ao rebanho.
- Ressalva: há exceções, como os búfalos nas campanhas indochinesas, que sabem se defender.

Além desses exemplos, Haudricourt compara os jardins franceses e chineses. Nos jardins franceses, as plantas são podadas e plantadas conforme um desenho predeterminado para enfeitar as casas, enquanto os jardins chineses visam reconstruir uma paisagem natural, onde o solo é trabalhado e as plantas são escolhidas com esse objetivo.

O comportamento do cultivador hortícola chinês é comparado à filosofia confucionista, na qual os seres humanos são vistos como aspectos integrados da natureza, comparáveis a animais e plantas. Em contraste, a perspectiva ocidental está ligada ao pastoreio, uma idealização humana com origens bíblicas, onde Abel é o pastor e Caim o cultivador. Nessas representações iniciais, observa-se uma hierarquia na qual a centralidade está no indivíduo que domina a natureza.

O autor recorre a diversas comparações observáveis em várias culturas: os marinheiros e os jardineiros, os governantes associados às plantas, as castas na Índia, onde em todas essas relações há um aspecto humano que se relaciona com aspectos não humanos.

O autor conclui que o modo de tratamento da natureza corresponde ao modo de tratamento dos outros. A domesticação e o cultivo têm paralelos com diferentes modos de relação entre humanos dentro de um grupo, e campos de conhecimento como a botânica e a zoologia podem contribuir significativamente para a etnografia.

À luz do que seria uma antropologia do meio ambiente, analisamos a ruptura desses mundos e tentamos demonstrar que esta foi uma escolha técnica tomada por proprietários de meios de produção, indústrias e empresas, que consomem compulsivamente os recursos do nosso planeta. Essas decisões foram e continuam a ser tomadas diariamente até os dias de hoje.

Buscamos evidenciar que essa divergência, a priori, é "inventada" pelo nosso modo de produção e tem seus desdobramentos direcionados aos interesses de grandes economias mundiais. Os conteúdos secundarizados por essa perspectiva, na verdade, são possivelmente mais importantes no que tange à vida das espécies e do planeta como um todo.

OS ENCONTROS COM ASH

3.1 Os primeiros contatos e os reconhecimentos;

Neste capítulo, descrevo como conheci Ash Ashaninka durante meus primeiros anos de universidade, nosso reencontro anos depois, o desenvolvimento de nossa amizade e a colaboração em alguns projetos, incluindo este. Também apresento reflexões despertadas por essas vivências e suas relações com os ensinamentos acadêmicos, etnografias e estudos, que se deparam com questionamentos ao se relacionar com a pesquisa de maneira ampla. Posteriormente, abordarei os dados coletados nas entrevistas e nas idas ao campo, auxiliado por Ash e por autores da área. Tentarei traçar uma linha narrativa que reúne a experiência vivenciada com Ash e os ensinamentos de sua epistemologia, configurada por suas vivências entre os Ashaninka e no mundo urbano.

Conheci Ash pela primeira vez em meus primeiros semestres na universidade, em meados de 2014. Eu estava no centro acadêmico de antropologia com meus colegas calouros após almoçar no restaurante universitário. Ash entrou no centro acadêmico com grafismos indígenas cobrindo seu rosto e perguntou se aquele era um espaço da antropologia, manifestando seu interesse em conhecer as pessoas e o local. Ele contava que vinha do Rio de Janeiro, da Aldeia Maracanã, onde resistia às ofensivas das forças policiais de Eduardo Paes, que haviam expulsado várias famílias indígenas, incluindo Ash, que havia sido desapropriado inúmeras vezes. Trago aqui uma partícula de uma reunião da qual Ash participou em 2014, para ilustrar o contexto anterior ao nosso encontro:

Estávamos lá para proteger os espaços preparados para dar aula e o espaço indígena. A tropa de choque destruiu a estrutura da Universidade Indígena: o laboratório de sementes, biblioteca, cozinha orgânica e salas de aula. Não há qualquer respeito à nossa cultura. Nosso objetivo é que o terreno de 14 mil m² indígena seja devolvido. Cansamos de acharem que nossa cultura é só mostrar enfeite e posar para foto. Não queremos um museu para isso. Lutamos para o local abrigar uma universidade indígena multiétnica e o reconhecimento do genocídio indígena. (Ash-Ashaninka, 16 de janeiro de 2014, ADUR-RJ)

Este período, um ano após as jornadas de junho de 2013, insere-se em um cenário de pressões populares e instabilidade política, confrontando as políticas higienistas adotadas em grande parte do Brasil ao longo dos anos. Vale ressaltar que, no período mencionado, a cidade

do Rio de Janeiro se preparava para receber a Copa do Mundo de 2014, o que levou o Estado a requerer à Justiça a reintegração de posse do antigo Museu do Índio, que seria demolido para a revitalização do estádio Maracanã. A fala de Ash se dá em resposta a uma decisão judicial que determinou a reintegração de posse do terreno do museu. A decisão exemplifica práticas que se materializaram posteriormente em diversas PECs uma delas a PEC dos Manguezais (PEC 03/2022), uma política higienista que reflete a atmosfera de apagamento territorial e epistemológico dos povos, direcionada pelos interesses de grupos dominantes, como observamos ocorrer no Brasil.

O conhecimento dos povos indígenas, intimamente ligado às vivências em espaços físicos específicos, apesar de ter componentes não materiais, necessita de um lugar para ocorrer, povoar o arcabouço simbólico, possibilitar relações e aprendizados entre humanos e não humanos, e, por fim, manter vivas suas culturas. O projeto de destruição histórica dos povos que participam da configuração do nosso país, impulsionado por especulações privadas de grandes empresas, desconsidera a preservação de povos, espécies de plantas e animais, e do bioma como um todo, favorecendo apenas a superprodução econômica.

Retornando ao centro acadêmico de antropologia, após nos apresentarmos, Ash se ofereceu para conduzir uma cerimônia de rapé, explicando que se tratava de uma medicina que nos conectaria com o grande espírito, com o objetivo de orientar e curar. Como estudante de antropologia, essa experiência foi muito enriquecedora, proporcionando vivências e questionamentos sobre os rituais e plantas usadas no rapé. Para Ash, a universidade se apropria dos conhecimentos originários, e sua aproximação é cautelosa, evitando escrever ou gravar alguns de seus ensinamentos, que requerem atenção plena e vivência para serem aprendidos.

Ash explicou que o conhecimento é tirado de contexto, isolado e adaptado para consumo, reforçando as instituições responsáveis pelo apagamento dos povos. O conhecimento dos povos é entendido apenas pelo consumo, tornando-se um objeto palatável usado conforme as demandas institucionais, alienado de sua origem ou forma de ser. A universidade deveria se deslocar mais, aprender e compartilhar os conhecimentos produzidos em conjunto a todos os estratos da sociedade, como exemplificado por José Jorge Carvalho:

As universidades brasileiras reproduziram integralmente esse modelo de instituição acadêmica ocidental moderna sem a menor adaptação à nossa realidade. A ideia que nós assimilamos é a de que não existia medicina até a criação da Faculdade de Medicina na Bahia em 1808. Mas devemos nos perguntar: como não havia medicina? Por acaso

ninguém sabia nada de saúde no país? Os indígenas não conheciam nada equivalente ao que nós chamamos de medicina? As comunidades afro-brasileiras que estavam aqui há séculos não conheciam nada equivalente à medicina? (José Jorge Carvalho, Universidade Popular e Encontro de Saberes, p. 20-21)

O primeiro contato meu e de alguns colegas com os ensinamentos e medicinas da floresta ocorreu quando Ash descreveu as técnicas que usava na produção do rapé e falou sobre sua iniciativa de ir à universidade ensinar sobre a cultura indígena. Ali, no centro acadêmico, ele ministrou uma aula informal, onde todos nós, em roda, escutávamos e aprendíamos sobre a entidade que representava o rapé e como deveríamos lidar com sua força e extrair sabedoria da experiência.

Minha lembrança dessa experiência permanece como um momento de acolhimento e aprendizado, onde compartilhamos sentimentos, angústias, pensamentos positivos e sensações. Observando a posteriori, percebo que as convergências nesse episódio foram igualmente importantes, pois nos colocamos em um lugar mais crítico em relação à estrutura universitária, desenvolvendo um olhar crítico e limites para nos posicionarmos como agentes, ao invés de meros reprodutores e aceitação das contradições impostas.

A influência desses momentos reverberou através do tempo, guiando minha formação como pensamento crítico e curiosidade em conhecer o "outro". Mal sabia eu que voltaria a encontrar Ash em outro ponto de nossa caminhada, e que sua experiência e proposta seriam centrais em minha pesquisa. Sua proposta e conhecimento despertaram minha curiosidade desde aquele momento, e sua totalidade serve de pano de fundo para a organização dos dados coletados e vivências experienciadas para a elaboração deste trabalho.

O encontro com Ash, ocorrido há anos, permanece uma memória vívida em contraste com outros acontecimentos que se desvaneceram. Sua transformação em meu principal interlocutor se deu de maneira curiosa e significativa, e sua influência é central na análise e organização dos dados coletados.

3.1. Ash, a Pluriversidade e os Ashaninka

Neste item, apresento os dados coletados durante minha convivência com Ash e sua comunidade, abrangendo notas de campo, diário de campo, entrevistas gravadas, bem como reflexões preliminares. Retomo discussões abordadas em capítulos anteriores, iniciando com a exploração do primeiro dia em campo com Effy e George.

No início do período mais quente já registrado na história de Brasília, levantei-me cedo e dirigi-me ao Setor Noroeste. No dia anterior, conversei com Effy, minha colega de curso, sobre nossas perspectivas para a conclusão do curso e os temas de nossos trabalhos de conclusão. Durante a troca de ideias e abordagens, Effy mencionou Ash, um indígena Ashaninka idealizador de um projeto de pluriversidade intercultural indígena, que promove vivências, imersões, oficinas e diversas atividades pedagógicas de epistemologia indígena. Essas atividades são sincronizadas com as fases da lua, relacionando-se com o ciclo lunar em etapas de idealização, projeção, ação e conclusão. Ash havia vindo do Acre para o Centro-Oeste com o objetivo de fundar esse centro intercultural no bairro Noroeste de Brasília, no Santuário dos Pajés. Effy marcou para me apresentar a Ash na aldeia no dia seguinte.

A princípio o projeto de Ash conversava com aquilo que vinha abordando neste trabalho, era uma forma diferente de pedagogia e aprendizado daquilo que já havia vivenciado até então. Era o contraponto que eu precisava e se apresentava ali a mim, não exitei em aproveitar esse contato, depois de um tempo questionei os limites daquilo que estava me propondo conversei com meu orientador, ele demonstrou estar aberto uma vez que já previmos o uso de um contraponto para a experiência vivenciada na Universidade de Brasília.

Nos encontramos na rodoviária, onde conheci George, que nos forneceria carona e participaria das atividades conosco. Ambos já conheciam Ash e haviam colaborado várias vezes com as demandas e na construção do espaço da pluriversidade. Seguimos para o Noroeste, onde se localizava a residência de Ash, no mesmo terreno onde a pluriversidade estava sendo desenvolvida.

Ao chegarmos à primeira cerca que delimitava o espaço onde estavam construídas as casas das famílias Guajajara, o carro superaqueceu. Aproveitei a oportunidade para tirar algumas fotos enquanto o carro esfriava. Assim que o carro esfriou, continuamos até a casa de Ash. Observei as casas de bambu a pique e outras construídas com madeira reaproveitada ou

de demolição, materiais muitas vezes despejados por empresas na área do Santuário dos Pajés. Contabilizei entre 10 a 15 casas, embora não tenha visto todas, pois algumas estavam em locais mais afastados. Notei um grupo de cerca de dez crianças brincando de faz de conta com galhos, como se fossem armas de fogo, imitando brincadeiras de polícia e ladrão. Uma possível interpretação dessa brincadeira sugere uma fusão de culturas, onde a brincadeira de pega-pega ou caça e caçador assume uma nova roupagem, com novos gestos e objetos. O galho, empunhado como arma, cumpre seu papel no imaginário das crianças, possibilitando a brincadeira e suscitando diversos questionamentos sobre como o objeto (arco, arma ou galho) se relaciona com as vivências e as técnicas ensinadas e aprendidas por elas.

A menos de dez metros da entrada para a casa de Ash, o carro parou novamente. Apenas uma peça de roupa pendurada na cerca de arame farpado marcava a entrada para a casa de Ash. A vegetação ao longo da estrada estava baixa e amarelada, característica das poucas chuvas da época. A diferença entre o terreno de Ash e a área externa à cerca era notável, com a vegetação tornando-se mais densa, composta por árvores mais altas e arbustos médios, oferecendo diversas sombras.

Esse primeiro contato fornece insumos para diversas discussões e investigações. Observamos a postura de Ash em relação ao manejo da terra, adotando práticas integradas com outras espécies. Árvores grandes são preservadas não apenas pela sombra, mas também pelo respeito a elas. Os caminhos são abertos serpenteando entre as árvores, fornecendo trilhas sombreadas e temperaturas mais amenas no sol do cerrado. Além disso, sistemas de plantio são estruturados ao redor dessas árvores, se assemelhando a relação do inhame que vimos anteriormente, com espécies mais baixas plantadas à sombra das árvores maiores, formando uma configuração diversificada onde as espécies, geralmente alimentícias, beneficiam-se mutuamente, tanto entre si quanto com os seres humanos que usufruem de seus frutos, raízes, caules, folhas, bem como sua sombra, tronco, galhos e sabedoria espiritual, o ser como um todo, e aqui o ser é um ser integrado a todas suas dimensões, material, afetiva e espiritual. Essa organização assemelha-se, em parte de suas práticas, a algumas iniciativas existentes, como sistemas agroflorestais e cultivos rotativos, que visam integrar diversas espécies em um sistema benéfico para todos os envolvidos.

Finalmente chegamos e fomos recebidos por Ash com dois abraços, um de cada lado, nos saudando como "Txai". Ele estava acendendo uma fogueira momentos antes. Passamos por diversas plantas no caminho até a casa; em frente à entrada havia uma grande área capinada e

limpa, coberta por sombras das árvores maiores que contornavam os espaços limpos e trilhas entre os espaços abertos.

Outro aspecto que se desprende do relato é a forma com que Ash nos cumprimentou, com dois abraços. Essa prática aponta para uma técnica diplomática distinta da nossa. Estamos acostumados a nos cumprimentar apertando as mãos, reservando abraços e beijos na bochecha para situações de maior intimidade. O cumprimento de Ash, por sua vez, nos introduz a uma esfera mais próxima e acolhedora, refletindo uma relação coletiva, respeitosa e igualitária desde o primeiro contato. Em contrapartida, o aperto de mãos caracteriza uma sociedade com tendências mais individualistas, onde o gesto demonstra respeito sem pressupor intimidade ou acolhimento. A intimidade ocorre em um segundo momento, e o respeito dá lugar ao carinho e acolhimento, assim se aproximando do que representa o cumprimento de Ash.

Ash iniciou a conversa falando sobre suas demandas, destacando a necessidade de um telhado para a estrutura de um barracão que eu ainda não conhecia. Ele comentou sobre a relação com o Estado e o descaso em relação às suas demandas, como a falta de estruturas básicas de saneamento, acesso à água ou energia elétrica. Fui apresentado ao filho de Ash, Júlio, meu xará, e a Nat, carioca que estava vivendo temporariamente na mesma casa que Ash e Júlio. Manu, que não conheci naquele dia, também estava hospedada na casa de Ash. A casa era construída com retalhos de madeira, similar às dos Guajajara, com lonas para evitar que a chuva molhasse o interior.

Uma dimensão presente tanto nas falas de Ash quanto no mundo concreto é o abandono dessas famílias pelo aparato estatal. A maioria das políticas públicas não tem como alvo essas populações, a não ser quando suas terras, suas riquezas e sua cultura representam algum lucro monetário. As populações indígenas localizadas no Santuário dos Pajés sofrem paulatinamente com os avanços de empreiteiras, validados pelo estado, em suas terras. O espaço vem sendo utilizado como lixão a céu aberto, com grandes quantidades de concreto descartado ainda fresco, cobrindo pedaços de terra. Pequenos pedaços de tijolos e concreto podem ser vistos espalhados em diversos pontos do Santuário dos Pajés. Ash também fala do abandono estatal, destacando o acesso limitado à água potável e a falta de programas de saúde, segurança e energia elétrica direcionados a essas famílias. Vale ressaltar que os programas de energia, segurança, água e saneamento devem respeitar as dinâmicas técnicas das populações ao serem implantados, para que efetivamente atendam às necessidades básicas dessas famílias.

Após as apresentações, George, Ash e Júlio foram cuidar das mudas que George havia trazido de sua casa para entregar a Ash. Fiquei com Effy e Nat, conversando sobre as demandas. Uma delas era a confecção de um banner para divulgar os projetos desenvolvidos por eles e pela pluriversidade Tsonkiri Kampa. Disponibilizei-me para ajudar na criação do banner, que incluiria três fotos e frases que relacionassem os pontos centrais da iniciativa: saúde ancestral, alimentação e o bem viver da fauna e flora e seres mais diversos. Nat demonstrava grande curiosidade sobre antropologia e me pediu livros emprestados, aos quais prometi levar para ela no futuro. Nat explicou que estava ali para aprender e se reconectar com sua ancestralidade, e de maneira espontânea já iniciava um processo de investigação com seu caderno cheio de anotações, similar a um caderno de campo. Eu tomava notas sobre o banner e o processo de diagramação. Embora Nat não fosse nativa da aldeia, ela havia se juntado a Ash e Júlio no Rio de Janeiro, na Aldeia Maracanã, e desde então estava em um processo de reconexão com suas raízes ancestrais. Discutimos quais fotos utilizaríamos e Ash escolheu imagens de plantas, grupos visitando o espaço (tanto crianças quanto jovens e adultos) e plantas, desde mudas até flores do cerrado.

A respeito do banner, cabe ressaltar que sua confecção passaria por diversas etapas, desde sua concepção até sua realização. O mesmo seria utilizado como um convite para que Ash levasse aos acampamentos, exposições, universidades e onde quer que fosse para falar sobre sua iniciativa. Neste primeiro momento, estávamos apenas concebendo o banner, incorporando ideias e estabelecendo os pontos principais. Discutimos as imagens a serem usadas e as frases que melhor representavam o que Ash queria comunicar.

Enquanto Júlio tocava violão, Ash pilava rapé e George tocava um tambor. Júlio mencionou a George que ele e outros jovens indígenas estavam aprendendo a tocar instrumentos de forma autodidata, inspirados pelos cantos e "rezos" tradicionais. Os acordes não são os tradicionais, os gestos parecem mais com uma percussão utilizando as cordas do violão. Conversamos brevemente sobre o projeto da pluriversidade, e Ash revelou que estava redigindo uma etnografia, demonstrando interesse em ingressar no meio acadêmico e buscar validação burocrática para um conhecimento que já é efetivo na prática. Aproveitei para discutir meu trabalho de conclusão de curso. Ash se mostrou receptivo e se identificou como um líder em sua comunidade, encarregado da comunicação com outros povos, atuando como um embaixador e comunicador, conforme suas próprias palavras.

Ash relatou que, durante uma sessão de medicina ancestral, o grande espírito lhe revelou a missão de fundar essa pluriversidade, com o objetivo de "recolonizar" a população com conhecimentos ancestrais e perspectivas menos prejudiciais do que as capitalistas, promovendo empoderamento e sustentabilidade, similar ao que vinha sendo realizado na Aldeia Maracanã. Enquanto pilava rapé, Ash explicou sobre as medicinas da floresta e do cerrado, e discutimos ações para atender às demandas apresentadas anteriormente, bem como para a atividade que ocorreria mais tarde, um ritual utilizando rapé e kamarãpi (ayuaska), tanto a bebida quanto o ritual levam o mesmo nome kamarãpi(vômito, vomitar). Ash nos contou que aquele rapé estava suave, com uma energia boa de infância, pois, durante o acampamento das mulheres indígenas, algumas crianças de outras etnias haviam ajudado a pilar, transferindo essa energia infantil e brincalhona para o rapé.

Quando Ash se refere a "recolonizar", ele alude a um movimento contrário ao colonialismo, visando reeducar a população a partir de uma perspectiva tradicional indígena. Percebemos que o rapé assume uma categoria que transcende a de um simples objeto ou medicamento, absorvendo características dos seres envolvidos em sua produção, desde as plantas e animais até as entidades que com eles se relacionam.

Durante a viagem de volta, Effy e George me contaram mais sobre Nat e Manu. Disseram que elas não nasceram em comunidades indígenas, mas se juntaram a Ash na Aldeia Maracanã, em busca de sua ancestralidade.

A partir do relato deste dia, obtemos um vislumbre detalhado das atividades realizadas na pangotsi. Conhecemos Nat e Manu, ambas profundamente engajadas na aproximação aos saberes ancestrais transmitidos por Ash através de experiências práticas. Observamos uma perspectiva que busca resgatar conhecimentos apagados e, conseqüentemente, reconectar-se com a própria identidade. George transportava as mudas para o viveiro, outra atividade desenvolvida na pluriversidade, onde são ensinadas técnicas de coleta, plantio e cuidado. Ash mantém as portas da pangotsi abertas para todos que desejarem conhecer e passar um tempo no local. Effy documentava as atividades e os espaços através de fotografias, estando envolvida na produção do banner que utilizava essas imagens. Os caminhos de todos ali se cruzam por um propósito comum: valorizar e conhecer a cultura de seus ancestrais.

No segundo dia de campo, combinei com minha amiga Moema, a qual já havia informado sobre minha pesquisa e algumas demandas de Ash. Ela demonstrou interesse e já

trabalhava há algum tempo com edições de imagem. Encontramo-nos na estação de metrô do Guará e seguimos em direção ao Noroeste. Lembrei-me do percurso e foi fácil chegar novamente. Já havia conversado com Manu para agendar a visita, pois ela era a única que possuía celular na casa naquele momento. Ao chegarmos, fomos recebidos por Júlio e Nat. Apresentei Moema a eles, que estavam preparando um café da manhã com frutas cortadas. Ofereceram-nos e aceitamos, enquanto conversávamos sobre assuntos triviais. Perguntei sobre o cachorro que estava com a pata machucada, e Júlio estava cuidando dele. Parecia que sua pata estava infestada de vermes e já apresentava um buraco. Moema mencionou conhecer uma ONG que ajudava animais de estimação e orientou-nos a marcar uma consulta no hospital veterinário. Entrei em contato e nos orientaram a agendar para um horário específico em um dia futuro. Assumi a responsabilidade de marcar para eles. Conversamos sobre o banner, decidimos algumas questões, fotografei o esquema desenhado por Nat, e nos preparamos para realizar uma atividade de mandalas de linha. Prestei atenção até a chegada de Manu e Ash.

Cumprimentei-os e apresentei Moema. Ash pediu que, ao sairmos, pegássemos água com o carro, ao que respondemos afirmativamente. Ash se apresentou a Moema e começou a mostrar outros espaços no terreno que eu ainda não conhecia. Ele me mostrou a estrutura de um barracão sem telhado, que custava em torno de três mil reais. Era um espaço amplo, com vigas de madeira grossas, um pilar transversal e outras madeiras mais finas dispostas paralelamente. Ash explicou que haviam construído essa estrutura em uma atividade anterior com alguns estudantes e colaboradores, utilizando materiais descartados por construtoras. Apenas o telhado estava faltando. Um financiamento comunitário estava em andamento, e desde o primeiro dia Ash havia conseguido uma parte do valor total. A trilha até o local passava por uma vegetação de altura média, onde Ash explicava que plantaria espécies mais altas para criar sombra nas bordas das trilhas, entre as ilhas, como ele as chamava. Nessas ilhas, seriam realizadas atividades de aulas, medicinas e oficinas, cada uma com sua vibração energética distinta. Imagens de diversas crenças estavam espalhadas aos pés das árvores maiores, onde sentávamos ou passávamos. Ele mencionou a ilha do feminino, a ilha das crianças, a ilha das mudas, a ilha das hortas e a ilha da fogueira, entre outras que se expandiriam conforme o fluxo de pessoas e conhecimentos. Enquanto caminhávamos pelo cerrado, ele nos explicava sobre as trilhas já abertas no terreno, adornadas com imagens budistas, do candomblé, brinquedos e objetos simbólicos que identificavam cada ilha.

Retornamos à ilha da fogueira e discutimos mais sobre a diagramação do banner. Selecionamos definitivamente as fotos e tiramos outras de um grafismo feito por crianças em

oficinas de arte anteriores, na lateral de um banco. Após coletarmos todas as informações necessárias para a confecção do banner, fomos buscar água.

Levamos garrafas de diversos tamanhos, desde galões de 20 litros até garrafas de 600ml, aproximadamente 60 ao todo. Manu nos disse que pegariamos água na casa dos Guajajara. Descemos o caminho por onde viemos, passamos perto das casas Guajajara e entramos em uma área ampla com sombras de árvores, bancos de madeira e várias pessoas reunidas. Havia dois carros e duas casas de bambu a pique, maiores que a de Ash. Cumprimentamos as pessoas, explicamos o motivo de nossa visita e fomos instruídos a desconectar uma junção de canos para encher nossas garrafas. Cerca de sete crianças estavam lá, perguntando nossos nomes e nos dizendo os delas. Prontamente nos ajudaram a pegar água, guiando-nos até o ponto onde o cano podia ser retirado entre a caixa d'água e o resto do encanamento. Ficamos nessa atividade por cerca de quarenta minutos. As crianças nos ajudaram durante todo o processo, pegando as garrafas do porta-malas, enchendo-as, segurando o cano, separando as tampas e levando-as de volta ao carro. Uma das meninas, entre 4 e 6 anos, me perguntou se eu era branco, ao que respondi afirmativamente. Ela então perguntou o que ela era, e eu respondi inquisitivamente, "não branca?". Ela negou com a cabeça. Tentei novamente, "indígena?". Ela sorriu e confirmou com a cabeça. Em outro momento, as crianças começaram a brincar, rindo de palavras bobas como "pinú" (peido em Ze'gete), repetindo "privada" enquanto riam. Nós ríamos juntos, eu, Manu e Moema. As crianças aproveitavam para se refrescar no calor, molhando-se tanto a nós quanto a elas mesmas, rindo e brincando. Quando terminamos de encher as garrafas, as crianças continuaram tomando banho, e Manu também foi se refrescar. Esperamos que ela terminasse e voltamos para a casa de Ash.

Neste parágrafo, retomamos a discussão suscitada na introdução, percebendo o aspecto que nos diferencia e também o que nos aproxima. Através de ambas as línguas, pudemos fazer piadas e nos divertir enquanto realizávamos as tarefas. Entre todas as crianças, apenas esta menina me interpelou, questionando sobre minha identidade para que pudesse me categorizar a partir de seus conhecimentos. Seu segundo questionamento demandava uma categoria para ela mesma, que eu compreendesse e que a satisfizesse. O português falado por mim, Moema e Manu nessa interação representa o não familiar. Embora elas tenham contato constante com a língua dos colonizadores, suas interações se dão majoritariamente em língua materna, cujos significantes são produzidos a partir da epistemologia de seu povo, assim como ocorre conosco. O que se modifica são seus conteúdos, valores e técnicas. É importante ressaltar que esses significantes também são produto da convivência com a cultura do homem branco.

Descarregamos as garrafas d'água e combinamos uma visita à Universidade de Brasília (UnB) na semana seguinte, onde concluiríamos o banner juntos antes de enviá-lo para George, responsável por encaminhá-lo à gráfica. Despedimo-nos e partimos.

Uma semana depois, em uma terça-feira, durante uma aula de metodologias, por volta das 16 horas, recebi uma mensagem de Manu informando que ela, Júlio e Ash haviam chegado à UnB. Eles estavam no Instituto de Ciências Sociais (ICS), onde, com a ajuda de Martin, conseguimos acessar um dos computadores do laboratório para produzir o banner. Utilizamos o Microsoft Designer, um software gratuito de edição de imagens, e as fotos que havíamos tirado, além de outras capturadas por Effy. Após a aula, dirigi-me ao ICS, verificando no caminho o pé de cagaita, onde encontrei algumas frutas no chão e outras amadurecendo. Havia conversado com Ash sobre pegar uma muda ou semente. Encontrei-os na entrada do prédio, e seguimos para um banco em frente ao ICS. Conversamos sobre as vezes que Ash havia visitado a UnB, no Teatro de Arena, no ICC e em alguns eventos. Ele expressou o desejo de manter contato com a universidade e informou-me que viajaria para o Rio na quinta-feira seguinte, permanecendo um tempo na Aldeia Maracanã para resolver algumas questões. Manifestei o desejo de visitar a aldeia um dia, e ele sugeriu irmos juntos no futuro. Ash mencionou que havia morado lá por muito tempo, frequentado a Aldeia Maracanã e participado do movimento punk, sem entrar em muitos detalhes. Falamos sobre o projeto de conhecimento da pluriversidade, sua etnografia, as pessoas que conheceu ao longo do caminho e os projetos dos quais já participou.

Fomos coletar a muda ou sementes de cagaita e encontramos Martin no ICS. Apresentei-o a Ash, que perguntou se ele conhecia alguém que teria kamarãpi, ao que Martin respondeu negativamente. Ash então convidou-o a visitar a Pangotsi para um dia de vivência ou medicina, e Martin se mostrou aberto e interessado. Despedimo-nos e seguimos para o pé de cagaita. Indiquei alguns galhos que poderiam ser cortados para a coleta, mas Ash me alertou sobre a necessidade de retirar mudas em épocas específicas, sem cortar galhos, para não impactar a planta. As mudas deveriam ser coletadas quando ainda eram brotos na terra, ao redor da árvore-mãe. Focamos então na coleta de sementes. Pegamos alguns frutos, comemos e guardamos as sementes. Ash explicou que esse conhecimento era ministrado na "Tsonkiri Pangokampa". Pegamos alguns frutos caídos que ainda estavam bons, comemos e guardamos as sementes em uma bolsinha. Seguimos para a sala onde usaríamos o computador.

Um professor que já havia conhecido em uma das reuniões com Martin, Fabiano Souto, havia me recebido mais cedo quando fui checar a disponibilidade de computadores para

usarmos, e nos recebeu novamente quando cheguei com Ash, Manu e Júlio. Ele foi muito solícito e demonstrou interesse em saber mais sobre Ash, que contou ser ashaninka do Acre, mas que havia morado no Rio de Janeiro por um tempo. O professor fez perguntas sobre o Noroeste e quais etnias estavam lá, e Ash enumerou as sete etnias que viviam na região. Fizemos piadas enquanto editávamos as imagens, adicionando várias fotos conforme eles desejavam, e eu executava as edições. Terminamos em cerca de duas horas, com pausas para fumar – eu fumava tabaco enrolado e Ash usava um cachimbo com fumo de rolo. Decidimos adicionar mais algumas fotos; Manu escolheu as fontes, Ash desenvolveu as frases, e eu implementei as ideias. Incluímos um QR code que eu havia criado dias antes, com acesso a links, e-mail, pix, telefone, e a possibilidade de adicionar mais informações úteis. Concluída a arte, enviamos para George, que já tinha uma gráfica para fazer o banner. Já estava um pouco escuro quando seguimos nosso rumo – eu peguei o ônibus para a rodoviária e eles foram no carro de Ash.

A partir deste relato, podemos perceber o encontro entre meus dois campos de atuação. Ash deslocou-se até a universidade, como já havia feito anteriormente, para construirmos conjuntamente um trabalho, integrando técnicas acadêmicas e conhecimentos tradicionais ensinados por Ash. Utilizamos o espaço e as ferramentas do departamento de antropologia, assim como aplicamos uma técnica de coleta de sementes em espaços não acadêmicos. Embora a área da universidade inclua o pé de cagaita, ele se localiza fora das construções da mesma. Observamos a possibilidade de uma sobreposição de conhecimentos que se desenvolve quase naturalmente. A maneira como Ash lida com aquela árvore difere da abordagem da universidade. Podemos perceber os conteúdos centrais para Ash quando ele fala da preservação da planta ao se retirar uma muda, tomando cuidados para não danificá-la e fazendo isso em uma época específica de maneira apropriada. Por outro lado, as atividades centrais da universidade ocorrem predominantemente em salas de aula ou reuniões. Essa sobreposição dos campos nos fornece subsídios para refletir sobre várias questões: quais são os limites que separam os dois conhecimentos? Quem impõe esses limites? Quem propõe generosidade? Quais são os interesses relacionados a cada tipo de epistemologia? E muitas outras questões previamente apresentadas.

A seguir, apresento outras passagens de campo que buscam ilustrar melhor as dinâmicas entre as duas formas de conhecimento, visando evidenciar as dinâmicas coloniais praticadas e a proposta de subversão de algumas técnicas e formas de pensar o mundo, a partir do pensamento e práticas observados.

No primeiro dia de fevereiro, cheguei ao Noroeste por volta das 19 horas, e a entrada que havíamos utilizado nas últimas visitas estava fechada. Parei um pouco adiante, próximo a um acampamento na beira da estrada, onde reconheci as bandeiras de fotos que Ash havia me mostrado. Era um acampamento em defesa contra os avanços das empreiteiras. Parei e liguei para George, esperando alguns minutos até que ele chegasse e me mostrasse a nova entrada. Algumas pessoas do acampamento vieram me cumprimentar, mencionando que frequentemente eram incomodados por pessoas que se opõem à presença de comunidades indígenas, residentes do bairro Noroeste, como viria a saber mais adiante. Expliquei que era amigo de Ash e estava esperando para encontrar George. Eles me convidaram para esperar no acampamento, dizendo que conheciam Ash e me receberam com sorrisos. Agradei e disse que esperaria ali, conforme combinado com George. Eles então se despediram e voltaram para o acampamento.

Após alguns minutos, George chegou de carro e eu o segui até a casa de Ash. Já estava escuro, e o tempo de chuva havia mudado a vegetação e o ambiente ao redor, com uma vegetação densa margeando a estrada. Descemos até a estrada que havíamos usado anteriormente, passando pelas casas dos Guajajaras e da Dona Menina, uma personagem que eu conheceria melhor no futuro. Chegando à cerca que marcava a entrada da casa de Ash, não reconheci o local imediatamente devido à grama alta e à noite. O pano que marcava a entrada já não estava mais na cerca. A estrada era margeada pela vegetação, proporcionando uma visão muito bonita mesmo à noite. Cumprimentei George e fui apresentado a Camila, que eu já havia visto no grupo de mensagens anteriormente, organizando as atividades. Ela também estaria na organização da "Descolônia de Férias", evento/vivência que Ash também estava envolvido, com George e eu participando do apoio e organização. Levamos as barracas até perto da fogueira, que estava apenas em brasa, e vimos Ash deitado, sentindo-se um pouco mal. Ele nos cumprimentou e voltou a deitar perto da fogueira. Ash havia se envolvido em uma briga no dia anterior, como ele me contou depois. Ele e alguns amigos estavam comemorando o aniversário de um deles em uma praça no bairro do Noroeste, quando alguns moradores, incomodados com a comemoração, foram confrontá-los de maneira agressiva, proferindo ofensas contra suas raças e etnias. Cabe ressaltar que o grupo de Ash era formado majoritariamente por pessoas indígenas e negras. Em certo momento, a discussão se acalorou e os moradores partiram para a agressão física. Naquela noite, não dava para ver muito bem, mas Ash estava com o nariz machucado, arranhões, costas e ombro inchados e com vermelhidão.

A violência do regime colonial e a contraviolência do colonizado se equilibram e se respondem numa homogeneidade recíproca extraordinária. Esse reino da violência será ainda mais terrível quanto maior for o número de metropolitanos. O aumento da violência no seio do povo colonizado será proporcional à violência exercida pelo regime colonial contestado.(FANON, 2022.)

Procuramos lenha e pequenos galhos para reacender a fogueira enquanto Ash descansava. Permanecemos ao redor do fogo, mantendo a chama acesa e discutindo as atividades do dia seguinte. Planejavamos organizar uma caça ao tesouro, em que o prêmio seria uma bola de futebol. Daríamos dicas sobre onde a bola estava escondida, e as crianças teriam que encontrá-la. Também tínhamos corda para pular. Além disso, Ash conduziria um ritual de kamarãpi, e várias pessoas viriam participar, tanto membros do grupo do WhatsApp quanto outros que não faziam parte do grupo. Nesse meio tempo, Coli e Juliana chegaram ao acampamento.

Colí estava ali há cerca de um mês, sendo membro do grupo do WhatsApp. Ele se apresentava como "artesão, punk e anarquista vindo de Belford Roxo" e ocupava o acampamento na beira da estrada, resistindo aos avanços das empreiteiras que degradam toda a extensão territorial. Este acampamento foi iniciado por Ash e outras etnias que habitam a faixa de cerrado do setor Noroeste. Esses atritos e embates contínuos estão profundamente relacionados com a história de Ash e a proposta da Pangotsi (Casa do Beija-flor), que visa ser um espaço de conhecimento e tradição ancestral, respeito à terra e aos antepassados, e convivência harmônica com plantas, animais e outros seres vivos e não vivos, como Ash costuma dizer.

A outra face deste conflito não vê rostos, apenas números. Até mesmo os "rostos" que representam essas instituições são borrados. Contratos milionários distanciam os agentes envolvidos em cada etapa do processo burocrático de uma empreiteira, aproximando-os apenas quando agem fora da lei, ao descartar toneladas de entulho e lixo em locais inadequados. Esses atos delimitam quem pode e quem não pode ocupar aquele espaço, concretando raízes e despejando entulho, minando as formas de vida de uma população. Trata-se de uma necropolítica, pautada contra uma forma específica de vida, visando a degradação de corpos e saberes indígenas. Esta é uma face do racismo ambiental que permeia todo o processo pelo qual

aquela faixa de terra vem sofrendo há décadas. A natureza e os seres a ela associados são relegados a um status inferior ao da humanidade que supostamente lhes pertence.

Construções e empreendimentos de interesse das empreiteiras e do capital pressionam e influenciam a opinião pública, intensificando os conflitos. Moradores adotam posturas e discursos racistas em defesa do desenvolvimento de sua cidade, a ponto de agredirem Ash e outros indígenas que haviam saído algumas noites antes para comemorar. Este foi o motivo pelo qual Ash estava machucado e descansando. Essas pessoas, desconectadas da terra que as rodeia, apoiam tecnologias hegemônicas, ignorando as tecnologias da floresta ou a história do chão em que pisam. Se conhecem, renegam e fecham os olhos, escolhendo formas de se relacionar com os seres vivos e não vivos que degradam, desgastam e matam. A quem o ensino e o aprendizado formal estão servindo? Quando nos deparamos com conflitos dessa natureza, podemos vislumbrar a diferença entre o aprendizado dos povos tradicionais e o aprendizado bancário, conforme descrito por Freire.

Aqui, retornamos à noção do que pertence ao meio ambiente e do que é da cultura. Essa dicotomia se manifesta na perspectiva de Ash e das outras etnias em face das empresas e do estado. Percebemos uma relação de defesa das condições básicas de vida, diante do ataque à forma de vida, pensamento e organização das culturas não hegemônicas.

Após um tempo de organização para as atividades, fomos jantar. Camylla havia levado uma grande panela de galinhada, e todos nós comemos. Ash levantou-se e comeu duas vezes; servi-lhe o segundo prato. Ele se levantou, se alongou e pediu uma massagem a Coli, pois seu ombro doía. As refeições são preparadas majoritariamente por meio de doações e alimentos cultivados ali mesmo. Este é um dos focos das atividades da Pangotsi.

Ao redor da casa de Ash, havia várias mudas de diversas espécies do cerrado e algumas plantas alimentícias não convencionais (PANCs), todas com suas propriedades conhecidas por Ash. Algumas eram desconhecidas, mas preservadas pelo manejo de Ash, que busca revitalizar o cerrado com espécies nativas. Portanto, todas as plantas que parecem mudas jovens de árvores maiores são poupadas ao abrir as trilhas. Outra característica da organização espacial da Pangotsi são as "trilhas de animais", trilhas já utilizadas por outras espécies, alargadas e margeadas por vegetação que forma um arco sombreando os caminhos. Essas trilhas se espalham ao redor das ilhas, cada uma com suas espécies particulares, entidades, imagens budistas e de outras religiões, como candomblé e hinduísmo, além de objetos simbólicos, exceto

imagens cristãs. Há uma ilha das crianças, com brinquedos, tintas, pincéis e materiais reciclados para brincar, pintar e criar; uma ilha dos idosos; e uma ilha das mulheres, cada uma com seu próprio sistema de espécies pequenas, médias e grandes, semelhante a um sistema agroflorestal ou agroecológico.

Após algum tempo, Coli e Juliana se despediram e foram para sua barraca no acampamento à beira da estrada. Armamos as barracas e conversamos na fogueira sobre experiências passadas, histórias de família, avós, mães e pais. Ash já havia se deitado novamente, e o sono começou a tomar conta. Camylla logo foi para sua barraca. George e eu ficamos um tempo à beira do fogo, conversando e trocando experiências. Como eu não havia conseguido nenhuma barraca para passar a noite, despedi-me e combinamos de nos encontrar na feira do Ceasa às 7 da manhã, para comprar os alimentos com os quais faríamos o café da manhã e o lanche das crianças e adultos que participariam das atividades da descolônia de férias.

No dia subsequente, adquirimos algumas frutas e nos dirigimos a Pangotsi. Ao chegarmos, encontramos Júlio preparando o café, com cuscuz já pronto para o desjejum. Ash estava na casa de Ana Rosa, uma residente do Noroeste da etnia Guajajára, conhecida na comunidade da ayahuasca como Mãezinha. George e Camylla foram buscar a filha de Camylla, Madu, e chegariam um pouco mais tarde. Nesse ínterim, tive a oportunidade de conversar mais com Júlio, que, embora sempre solícito, era mais reservado. Discutimos sobre algumas mudas de maniva que necessitavam ser replantadas, e ele solicitou minha ajuda, ao que concordei após terminarmos a refeição. Conversamos sobre diversos tipos de cultivo e trocamos experiências. Júlio falou sobre o plantio da mandioca e do açafior (ou açafirão), enquanto eu compartilhei os conhecimentos agrícolas que aprendi com meus avós, mencionando espécies que, plantadas em conjunto, afastariam insetos prejudiciais, como cebola e alho. Júlio respondeu que as formigas acabaram com as cebolinhas deles, e rimos da obstinação dos insetos.

Coli chegou logo em seguida e reativou o fogo para esquentar o café. Pegou uma maniva e estava prestes a colocá-la na fogueira quando Júlio o interrompeu, perguntando se ele sabia o que era aquilo. Coli respondeu negativamente, e Júlio explicou que era uma maniva, uma muda de mandioca, que não queimaria pois estava cheia de vida. Coli assentiu, colocou a muda de volta no lugar e foi procurar lenha na direção indicada por Júlio.

Esse episódio ilustra a diferença no desenvolvimento e aplicação das técnicas para lidar com a planta da mandioca e a fogueira. Coli, vindo de um contexto distinto de Júlio, representa

saberes diversos e foi ensinado de maneira diferente. No entanto, neste espaço, eles puderam se encontrar e esse encontro gerou aprendizado, uma vez que a condição material para o aprendizado se apresentou. Nesse contexto, Coli representava um conhecimento diferente daquele de Júlio, enquanto em outro contexto, como no acampamento à beira da estrada, Coli estava do mesmo lado desse conhecimento, demonstrando o processo prático necessário para a aquisição de novas técnicas.

A manhã prosseguiu enquanto preparávamos o café da manhã. Assim que concluímos, descemos até a casa de Ana Rosa, que compartilha o mesmo nome de minha avó paterna. Chegando lá, algumas pessoas já estavam se reunindo, alguns carros estavam estacionados na frente da casa de Ana Rosa, e apenas algumas crianças se encontravam ali, indígenas e brancas. As pessoas do acampamento à beira da estrada que haviam me cumprimentado no dia anterior também estavam lá, tocando instrumentos de percussão e violão. Ana Rosa e mais alguns rostos conhecidos, que também estavam presentes no dia em que buscamos água, nos cumprimentaram com sorrisos e abraços. Pedimos para as crianças que já estavam lá que chamassem as crianças das outras famílias, para que pudéssemos todos comer o café/lanche. O local da fogueira começava a ser preparado. Organizamos as comidas sobre uma mesa, e várias crianças chegavam de caminhos diferentes. Não demorou muito e já estávamos comendo, alguns dançando e ouvindo a música. O ritual de kamarãpi ministrado por Ash teve início antes de nossa chegada, portanto ele nos ofereceu participar, e nós aceitamos. Os outros já haviam tomado a medicina e estavam bastante alegres. Ana Rosa, com grafismos pintados por todo o corpo, dançava e tocava chocalho.

Depois que todos comeram, começamos a reunir as crianças para a brincadeira. Passei a maior parte do tempo tirando fotos da atividade, enquanto Camylla e George conduziam. Todas as crianças estavam muito animadas, pulavam e sorriam. Não demorou muito para que achassem a bola escondida, surpreendendo-nos com a velocidade com que a encontraram. Decidimos fazer três rodadas, e a criança que achasse a bola poderia escondê-la. A brincadeira se repetiu mais duas vezes e começamos a jogar recorde, tentando manter a bola no ar com pequenos toques. As crianças se divertiram bastante. Juliana pintava o rosto de algumas crianças, outras pulavam corda, e as atividades ocorriam simultaneamente. O dia foi chegando ao fim e as crianças foram indo embora aos poucos. Concluímos as atividades previstas para aquele dia, despedi-me de todos, agradei a Ana Rosa e fui embora.

Embora não tenha conversado muito com Ash no dia descrito, muitas reflexões surgiram posteriormente durante o processo de escrita, questões que levantei na entrevista com Ash, a respeito de como ele chegara até ali e como havia sido sua infância, afinal as atividades da “descolônia” de férias ocorreram no Dia das Crianças. A partir da entrevista, tive acesso à dimensão de Ash, que viveu até seus 13 anos entre os Ashaninka, passando por um processo educativo específico daquele povo. Muito do que Ash ensina vem dessa sabedoria adquirida durante esses anos entre seu povo. Apesar de não termos entrado em muitos detalhes na entrevista, procurei por escritos que abordavam a perspectiva ashaninka a respeito do mundo ao seu redor, a fim de compreender o contexto de infância de meu interlocutor.

Portanto, torna-se importante uma breve apresentação do povo Ashaninka, a fim de contextualizar seus saberes e localizar Ash em seu ponto de partida epistemológico. Segundo verbete publicado pelo ISA (Instituto Sócio Ambiental) em 2004, escrito por José Pimenta, a origem do povo Ashaninka remonta a pelo menos cinco mil anos no passado, e até os dias de hoje são localizados em alguns territórios do Peru e do Brasil. A maioria vive no Peru, inclusive as comunidades ashaninka que vivem no Brasil vieram do Peru, pressionadas pelos caucheros que expandiam suas terras no final do século XIX. Esse é um povo que vive em conflito com o homem branco desde os tempos coloniais, no final do século XVI, e resistiram durante séculos a vários avanços das iniciativas de homens brancos, espanhóis, caucheros e fazendeiros. Essa perspectiva pode ser observada na fala de Ash e em suas atitudes, sempre propondo resistência e luta contra os avanços das empreiteiras e do pensamento colonial. Uma das atividades desempenhadas pelos Ashaninka é o reflorestamento das áreas que habitam, retomando uma condição de preservação anterior à degradação das empresas e do homem branco.

Esse conflito está relacionado a uma perspectiva fundamental dos Ashaninka após o abandono de Pawá (o deus principal para os Ashaninka), que expressa a resistência em viver em relação com o homem branco e a busca pela condição anterior de liberdade e equilíbrio com o meio em que vivem. A história de origem do homem branco para os Ashaninka e Inka marca a partida de Pawá e seu distanciamento dos povos que conviviam com a entidade, como veremos nos próximos parágrafos.

O kamarãpi é a ferramenta utilizada para entrar em contato com o conhecimento divino/espiritual que se localiza no mundo invisível, visando o aprendizado e a sabedoria transmitida por essas entidades. O ritual é marcado pelo silêncio, e a comunicação entre os participantes se dá apenas pelos cânticos entoados, sem o acompanhamento de instrumentos.

Observamos uma adaptação do ritual tradicional ashaninka para aquele conduzido por Ash, muitas características se mantêm, como o uso da bebida kamarãpi, o silêncio praticado por Ash em sua contemplação dos ensinamentos proporcionados pela medicina, e a busca de sabedoria ao viajar através dos planos do espaço-tempo. Por outro lado, há uma adição de práticas não tradicionais, que imagino estarem relacionadas, em certa medida, aos rituais guajajara, bem como aos instrumentos tocados naquele momento, conformando um ritual específico que bebe de várias fontes de conhecimento, tendo como ponto convergente uma ação para o Dia das Crianças

O mito de criação do homem branco, ou Wirakotxa, segundo a tradição Ashaninka, é de suma relevância para a análise das questões abordadas nos capítulos iniciais deste estudo.

Em todas as versões que recolhi, a trama descritiva dos eventos é semelhante, variando apenas os detalhes. Resumo, a seguir, a versão contada por Alípio, um senhor de cerca de sessenta anos, morador da aldeia Apiwtxa dos Ashaninka do Amônia.

Antigamente, o *wirakotxa* morava dentro de um lago. O *Inka* foi pescar com outro ashaninka.

Era de madrugada. Eles escutaram uma galinha no fundo do lago e o *Inka* disse :

— Rapaz, vamos pegar isso ?

— Não precisa, não, deixa assim mesmo, não vamos mexer, não.

No outro dia, a mesma coisa. De novo [foi pescar no lago], ouviu galinha, ouviu cachorro latir no fundo do lago. Não sabia o que era, mas estava curioso [...]. *Inka* foi ver *Pawa*.

— Não mexe, não, meu filho !

Mas *Inka* não escutou e foi mariscar [pescar]. Escutava galinha, assim bem pertinho, escutava cachorro. “Vou pegar galinha.” Botou anzol com banana [...]. Saiu galinha. Botou de novo, saiu cachorro. Escutou de novo um barulho. Pegou banana e saiu o branco. Foi assim que o *wirakotxa* subiu na terra. *Pawa* ficou brabo e perguntou :

— Por que tu foi buscar *wirakotxa* ?

— Papai, eu fui só pegar galinha e *wirakotxa* saiu.

— Eu não quero esse branco aqui junto com a gente. Eu deixei ele lá [no fundo do lago], mas você gostou dele, agora pode ficar com ele ! Agora, eu vou embora e vocês [os Ashaninka] vão ficar com *wirakotxa* e trabalhar pra ele.(PIMENTA, p. 283/284 2015)

É importante destacar que Inka é uma entidade divina benigna, dotada de poderes sobrenaturais, similar à figura de um semideus ou Tasorentsi na língua Ashaninka, habitando o mundo invisível. Semelhante a outros sistemas cosmológicos xamânicos encontrados na América do Sul, o universo é composto por camadas, sendo que um mundo invisível coexiste e se sobrepõe ao mundo visível. A partir desse ponto, é necessário compreender alguns aspectos da organização cosmológica Ashaninka, para entender a perspectiva na qual o homem branco é colocado em oposição a Pawa, o divino, o bem, o justo.

O mundo Ashaninka é dividido em três planos: o plano celestial, onde residem os deuses, semi deuses e espíritos bons, composto por três camadas. Na camada mais alta reside Pawa; na camada imediatamente inferior, habitam os Tasorentsi; e na terceira camada, inferior às outras duas, encontram-se os espíritos bons. O plano inferior ou subterrâneo, conhecido como inferno, é pouco mencionado; acredita-se que seja a morada de seres malignos e espíritos do mal, sendo que apenas pensar nele poderia trazer energias negativas. Entre esses dois planos situa-se o plano terrestre, o mundo visível, onde ocorrem nossas interações, caracterizado como um plano de disputa entre o bem e o mal, constituindo um mundo dual de acordo com Pimenta.

Assim, percebemos a dualidade presente na perspectiva Ashaninka: os espíritos não podem ser duais; eles são bons ou ruins. A dualidade está presente apenas nos seres do mundo terrestre, que vivem sob a influência espiritual de ambos os lados, necessitando caminhar com cuidado para não cair nas artimanhas dos espíritos malignos. O autor identifica, na realidade, a dualidade imposta pela cosmologia Ashaninka.

Enquanto os Ashaninka foram feitos à imagem de Pawa e são idealmente associados ao bem, o branco, como é de se esperar, mantém laços estreitos com os espíritos maléficos e as forças do mal. Com efeito, na ordem natural do cosmos, todos os seres que vivem no céu, sejam eles deuses ou homens imortais, podem ser considerados itomi Pawa (filhos de Deus). (PIMENTA, p.282/283, 2015.)

Observa-se que a narrativa das histórias de origem de diversos povos, predominantemente dominada pela perspectiva europeia, é invertida na cosmologia Ashaninka. O povo Ashaninka assume a agência de criação e narração, enquanto o homem branco é retratado como uma mazela introduzida pela curiosidade de Inka. Esta narrativa, tecida ao longo de séculos, ressoa até os dias atuais por meio das práticas e tradições do povo Ashaninka. A partir de uma posição de agência na descoberta do homem branco, suas ações adquirem essa

"responsabilidade" ao se dedicarem à reflorestação e à fundação de uma escola Ashaninka, com o objetivo de mitigar e afastar as mazelas trazidas pelos brancos, vistos como agentes de forças malignas. Assim, o povo Ashaninka busca uma reaproximação com os ensinamentos deixados por Pawa, cuidando das florestas e dos seres, sempre visando seu bem.

Apresentamos, portanto, um contexto preliminar do mundo em que Ash foi criado, notando-se que várias características do universo Ashaninka permeiam as práticas e técnicas de Ash. Referindo-se frequentemente a entidades bondosas ao narrar os conhecimentos que lhe foram revelados durante suas travessias entre os planos, Ash adota uma postura xamânica ao traduzir as mensagens recebidas através do kamarãpi, implementando práticas de renovação agroflorestal, comunicação, luta política e educação, tal como seus parentes mais ao norte.

As possibilidades de análise abordadas neste capítulo são diversas e ricas para a antropologia. Infelizmente, muitos dos dados coletados em campo e os aprofundamentos possíveis a partir dos pensamentos dos autores não puderam ser explorados neste trabalho. Contudo, eles indicam várias direções possíveis para o desenvolvimento de estudos futuros sobre a população que habita o santuário dos pajés, bem como sobre os Ashaninka, suas técnicas ritualísticas e espirituais, e a relação das empreiteiras com a destruição da cultura de diversos povos. As possibilidades de investigação são, portanto, inúmeras.

CAPÍTULO 4: A Universidade de Brasília, construção e continuidade

4.1 Breve histórico da construção e sedimentação da Universidade de Brasília.

Pensemos na Universidade de Brasília, sua história e conformação, quais pensamentos e atividades estavam e estão envolvidos no seu projeto? Quem são as pessoas que a construíram e a povoam? Como se dá seu processo técnico? O que direciona seus recursos? O que é produzido aqui? A quem serve?

Para falarmos das conformações observadas nos dias atuais da universidade de Brasília precisamos ultrapassar o campo empírico e nos debruçar sobre a história da educação no Brasil. De acordo com Saviani relatos históricos pré coloniais, nos dizem que ao chegarem ao Brasil os portugueses se depararam com um processo técnico que poderia ser descrito como um processo educacional sendo adotado pelas populações indígenas que viviam naquela época, processo que rapidamente foi substituído pelo empreendimento jesuíta para salvar as almas dos povos não europeus, com seus colégios e sistema educacional religioso suplantou as formas de aprender e ensinar indígenas, sendo a perspectiva educacional hegemônica da época, se manteve vigente durante um bom período como nos propõe Demerval Saviani a história da educação Brasileira pode ser entendida dentro de 4 grandes períodos onde podemos observar uma predominância de uma vertente específica, o primeiro é o predomínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, que vai de 1549 a 1759, desde a chegada dos jesuítas até a sua expulsão do país, o segundo período que vai de 1759 a 1932 e compreende a disputa entre a pedagogia tradicional religiosa e a pedagogia leiga, o terceiro período com protagonismo da pedagogia nova, ideias inovadoras têm mais espaço, este período vai de 1932 até 1961 sendo suplantado pelas ideias pedagógicas produtivistas vigentes até os dias de hoje. Este quarto período tem início com alguns movimentos como a implementação da LDB e a influência da teoria do capital humano na práxis pedagógica brasileira.

Sendo assim, a Universidade de Brasília marcou o fechamento do período das “educações inovadoras” para Saviani. Fundada em 1962 teve sua concepção e realização perpassada por períodos de instabilidades. A aprovação de sua construção foi feita em meio a um governo provisório, meses antes

Um projeto estrangeiro, não apenas em suas fundações físicas, mas na construção do seu corpo docente, seu imaginário, e epistemologia, se colocam vindos de fora, sem um contato aproximado prévio ou investigação das características que compunham o ecossistema do

cerrado, espécies da fauna e da flora, composição de solo, dados hidrológicos, características da população e sociedade, essa configuração ao se desenrolar demonstrou suas limitações, incapaz de lidar com os problemas que viriam a aparecer no decorrer de sua existência, essa preocupação vem em um momento posterior a sua idealização.

Em seu projeto inicial a Universidade de Brasília teve um pequeno respiro entre sua fundação e o início da ditadura militar no Brasil, o projeto de Darcy Ribeiro e vários outros intelectuais achou terreno fértil por um curto período do tempo, que marcaria pelo decorrer de sua existência o legado de Darcy Ribeiro, dando nome ao campus e Anísio Teixeira, homenageado posteriormente em 1999/2000, dando nome a um pavilhão de salas de aula. Durante o período da ditadura a Universidade de Brasília, como várias outras, foi invadida por forças militares, o reitor na época Anísio Teixeira foi demitido, professores e alunos foram perseguidos, alguns foram sequestrados e são dados como desaparecidos, um reitor pró-tempore, que respondia aos interesses militares, tomou o lugar de Anísio. Imediatamente um desmonte foi instrumentado, as ideias produtivistas guiavam o desmembramento do ensino superior, tanto sua ideia quanto seu corpo físico, o projeto inicial estava sendo desvirtuado.

Acontece que a ocupação militar no campus em 1964, resultado de uma ditadura que perdurou até 1985, levou a uma ocupação desordenada do ICC, distinta do previsto inicialmente. A apropriação de seus espaços pelas unidades aconteceu de forma oposta ao projetado por seu autor, ocorreu como um ‘loteamento’, longitudinalmente, e em cada bloco, de forma emergencial, provisória, na medida de sua construção. O fato simboliza o “descaminho”, conforme termo utilizado por Darcy, da estrutura organizacional da UnB. Diante do desvirtuamento, restam no ICC os vestígios dos fatos históricos e dos ideais iniciais de seus criadores.(MARTINS, 2023)

O projeto inicial de um instituto de ciências central (ICC), foi totalmente desmontado, institutos, faculdades e outras construções deslocavam cursos do ICC. A faculdade de medicina, tecnologia e do direito todas foram fruto deste período conturbado, a especialização e atomização tomavam corpo na universidade, características das cadeias de produção altamente especializadas da indústria. Não se permitia mais a reunião de grupos de pessoas, o intuito de integrar a população acadêmica sofria graves golpes que também marcariam sua organização espacial e epistemológica até os dias de hoje.

Este trabalho se dá durante os anos de 2023/2024 as políticas de descentralização da universidade, continuam a todo o vapor, diversos cursos tiveram prédios específicos construídos para si, os ideais capitalistas determinam os investimentos dedicados a cada área do

conhecimento, uma hierarquia é criada, e é danosa para toda a comunidade acadêmica, pois intensifica a atomização das áreas, não se comunicando entre si, a estrutura impede as trocas entre os campos, as aproximações se dão em contramão a tendência mercadológica.

4.2 As salas de aula como espaços a etnografar: continuidades e incoerências.

Este item é dedicado à análise de uma parte dos dados coletados durante o trabalho de campo realizado nas salas de aula da Universidade de Brasília, oferecendo um contraponto à perspectiva anteriormente apresentada de uma "Pluriversidade Indígena". A partir desses dados, será possível perceber as proximidades e os abismos entre os dois sistemas técnicos, bem como compreender as perspectivas, anseios e receios tanto dos alunos quanto dos professores. A análise será majoritariamente guiada pela obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire.

Meu primeiro dia de campo na UNB ocorreu em uma aula de introdução à antropologia, destinada aos alunos do primeiro semestre do curso de história, no Bloco de Salas de Aula Norte (BSA Norte). Encontrei-me em estado de atenção, uma vez que estaria observando algo que já me é familiar e precisava estar atento para perceber os elementos naturalizados que demandam meu estranhamento para serem devidamente notados.

Cheguei à sala de aula aproximadamente cinco minutos antes do início da aula. Alguns alunos já estavam sentados em seus lugares, e procurei me posicionar em uma cadeira mais ao canto, longe da porta, na penúltima fileira, de modo a observar a todos. Sentei-me de lado, com o centro da sala à minha frente. Gradualmente, mais alunos chegaram, e percebi a organização das cadeiras: algumas pessoas sentaram-se mais ao centro da sala, sugerindo laços de amizade pré-existentes, comuns em turmas de calouros, criando um clima de intimidade e proximidade. Outros alunos se acomodaram ao redor desse grupo central, alguns mais afastados, outros mais próximos.

O professor chegou alguns minutos após o início da aula, cumprimentou os presentes e começou a escrever no quadro branco, colocando informações sobre o método avaliativo textual acadêmico, alguns avisos e o texto que seria abordado naquela aula, enquanto os alunos ainda conversavam. O professor iniciou a aula informando que não faria chamada devido à manifestação dos professores, incentivando os alunos a participarem do protesto por condições de trabalho justas. O diálogo desenrolou-se de forma fluida e aberta; os alunos pareciam

apreciar a aula e o professor, participando ativamente, inicialmente apenas o grupo central, mas, ao longo da aula, outros alunos também se envolveram.

A dispensa da chamada pelo professor revela uma dimensão importante da educação: a formação de uma consciência política. A escolha técnica do professor ao "ceder" o tempo de aula para que os alunos pudessem participar da manifestação pelos direitos dos professores se distancia da lógica comum na maioria dos cursos universitários, alinhando-se a um princípio interessante de educação que possibilita a construção de novos saberes sem preterir outras experiências formativas.

Os alunos que não faziam parte do grupo central também desenvolviam relações com outros colegas, parecendo ser mais velhos ou com interesses ou cursos diferentes. O grupo central podia ser identificado por suas camisetas pretas, visuais alternativos, gírias e outros elementos distintivos, que indicavam diferenças de classe social e conformavam a identidade do grupo tanto internamente quanto perante os demais colegas.

Todos prestaram atenção quando o professor começou a explicar os critérios avaliativos da prova, embora com diferentes graus de atenção. No grupo central, alguns conversavam em sussurros, enquanto os demais alunos prestavam mais atenção.

O professor contextualizou historicamente o método avaliativo, criticando a norma culta da língua portuguesa como instrumento excludente ao longo da história, salientando sua importância no trajeto acadêmico. Ele mencionou Lélia Gonzalez como exemplo de crítica ao elitismo intelectual e linguístico que separa a sociedade, destacando que Gonzalez só pôde criticar essas questões após consolidar sua posição na academia, tendo que respeitar e se submeter aos códigos acadêmicos inicialmente para evitar ser descredibilizada.

Os alunos participaram ativamente, levantando questões sobre quem pode falar, quem tem espaço para falar, as dinâmicas de poder relacionadas à exclusão de certos grupos, os critérios excludentes, os conhecimentos válidos e quem produz conhecimento. Esse diálogo gerou uma aproximação com a realidade, reconhecendo que diversos conhecimentos são aplicados em esferas sociais diferentes, com origens variadas, muitas vezes fora da tradição acadêmica, mas igualmente legítimos e aplicáveis.

Essa observação revela a tensão entre conhecimento acadêmico e conhecimento tradicional, um tema amplamente abordado nas ciências sociais. Historicamente, a luta era para

que os conhecimentos sociais fossem desenvolvidos com critérios científicos, distantes da moralidade religiosa dominante na época. Atualmente, o movimento se dá frente ao conhecimento acadêmico estabelecido, que avalia a relevância dos saberes, enquanto os conhecimentos tradicionais, desenvolvidos por populações que mantêm contato íntimo com os processos materiais de suas vidas, permanecem à margem dos interesses acadêmicos e mercadológicos.

Percebi que o professor era flexível em relação a atrasos, o que demonstra sua postura perante algumas “regras”, tratando-as como práticas comuns. Ao questioná-lo sobre o assunto, Martin me devolveu a pergunta: atrasos são importantes para quem? Esse questionamento nos leva a refletir sobre as consequências de diferentes abordagens para lidar com atrasos.

Se estipulamos uma tolerância mínima ou nenhuma tolerância para os estudantes que se deslocam até a universidade, prevenimos pequenas interferências. Por outro lado, afastamo-nos do propósito que a educação deveria alcançar, que é, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, a construção conjunta do conhecimento. Além disso, ignoramos as particularidades dos estudantes, priorizando a manutenção do status quo.

Há uma exigência para que os alunos dominem o português, não apenas no ensino superior, mas de modo a aprenderem a norma culta, já que serão cobrados por isso pela academia. Esse processo de aprendizagem varia entre os alunos; alguns demonstram mais desenvoltura ao lidar com esses critérios, enquanto outros têm menos familiaridade. Mesmo aqueles que se adaptam melhor precisam ajustar sua linguagem e estilo de escrita para evitar produções superficiais, semelhantes às redações de trinta linhas do ensino médio, sem profundidade e cuidado com a linguagem, os dados e a bibliografia.

Discutimos, então, a figura histórica do Marquês de Pombal, cujo rigor intelectual e elitismo se manifestavam em atos de violência física e psicológica contra populações que não se adequavam aos padrões almejados pela elite intelectual da época. Isso evidenciava a cisão entre as classes envolvidas e as dinâmicas de poder entre elas.

A discussão então se voltou para a reflexão sobre por que fazemos como fazemos? Quem nos ensinou a agir dessa forma? A adoção de uma língua comum muitas vezes resultou no apagamento histórico violento de culturas, identidades e línguas em todo o território brasileiro. Esses questionamentos estão intimamente relacionados às questões que a

antropologia da técnica tenta responder e são tensionados pelos questionamentos que assumem a natureza apartada da humanidade.

Refleti sobre a organização espacial da sala: cadeiras dispostas em fileiras, janelas amplas e um ambiente bem iluminado. Notei que poucos estudantes usavam cadernos; a maioria utilizava celulares regularmente, seja para pesquisar algo relacionado à aula, seja para navegar nas redes sociais. Quais técnicas cada um desenvolve em conjunto com esses objetos? Como foram ensinados? Como aprenderam? Um combinado não dito rege a organização espacial, e, em alguns casos, os professores optam por manter uma organização específica ou modificá-la. Algumas questões levantadas no processo de análise dos dados foram: quais são os impactos de uma organização em roda, em comparação com uma disposição em fileiras? A organização em roda, embora permita que todos se vejam, pode inibir alunos mais tímidos, enquanto a disposição em fileiras dificulta a compreensão entre os alunos.

Uma possível reflexão sobre a relação de dependência entre professor e alunos no processo de ensinar e aprender, onde um precisa do outro para completar o propósito a que se dispuseram, encontra-se na obra de Freire. Essa construção ocorre através da troca de memórias e vivências entre docente e discente. O convívio e o conhecimento mútuo equilibram a relação de poder, que, embora não pronunciada, é bem expressa e reforçada social e espacialmente, através de cadeiras, mesa, quadro, quem escreve, quem fala e quem escuta.

Pude notar que, nesta aula, o ambiente era descontraído e a troca estava acontecendo. Ninguém parecia estar acima do outro, diferenciando-se apenas pelo ponto em que estavam em sua trajetória, que não é linear, mas acumulada em vivências e conhecimentos em determinada área do pensamento. A linguagem adotada pelo professor, mais próxima aos alunos, mostrava efeitos positivos, cativando-os e incentivando a participação de mais alunos na aula, tornando o processo de construção do conhecimento compartilhado entre os participantes.

O professor abordou a importância de aulas sobre norma culta nos cursos introdutórios, considerando a transição epistemológica da escola para a academia. O processo de adaptação a essa mudança de universos apresenta alguns obstáculos. Aprender uma nova estética textual e ser desenvolvido dentro dos critérios estabelecidos demanda esforço tanto dos alunos, para compreender e praticar dentro dos limites impostos pela disciplina, quanto do professor, para possibilitar a produção do conhecimento, mantendo a chama da curiosidade acesa, sabendo aproveitar as brechas para instigar e despertar curiosidade, conforme aborda Freire.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1996)

Em um diálogo horizontal, o professor explicou as regras que seriam utilizadas para avaliar os textos produzidos pelos alunos, compartilhando dicas que o ajudaram em sua relação com a academia. Ele revelou também seus atritos com algumas ideias reproduzidas pela instituição, destacando a importância de estar aberto a críticas. O professor afirmou: "Escrevedor que não é orgulhoso passa bem", e explicou que um texto cuja narrativa é inquestionável sofre prejuízos. Críticas severas podem desestimular aqueles que buscam aprender, convencendo-os de que sua produção de conhecimento não se encaixa em certos espaços. Uma pretensão rígida compromete a qualidade do texto, pois uma narrativa que não suporta contradições e não as incorpora torna-se frágil.

Dessa forma, aprofundamos no texto, abordando a validação do conhecimento do diferente, que não se diferencia muito do que Paulo Freire discute sobre o ensino no item 2.3 de sua obra "*Pedagogia da Autonomia*". O método antropológico, ao buscar compreender uma perspectiva específica, submete-se a parâmetros de compreensão e respeito. Conforme abordado no texto, um pilar fundamental da antropologia é compreender as relações entre as partes envolvidas em um fenômeno social. A construção de uma epistemologia comum entre o pesquisador e o campo exige respeito mútuo. O aprendizado demanda respeito, assim como a compreensão. O professor explicou outros pilares, como os efeitos da observação no observado e os imponderáveis da vida cotidiana. Distinguimos as técnicas antropológicas dos documentários jornalísticos, apontando métodos que enviesam a informação, onde pesquisas parciais são realizadas para provar um ponto previamente definido, sem necessariamente ter respaldo na realidade. Ao fim da aula, os alunos pareciam animados, inspirados e questionadores.

No segundo dia de campo, cheguei 30 minutos antes do início da aula. Muitos alunos já estavam presentes, conversando sobre diversos assuntos. No grupo central, havia uma discussão sobre algoritmos e críticas a colegas pedantes. O professor chegou e orientou o monitor a escrever no quadro, como parte do processo formativo de um fato social comum à universidade. Uma professora, com doutorado pelo Departamento de Antropologia da UNB, daria a aula do dia. Ela havia sido convidada pelo monitor, e o texto abordado seria "*Assédio moral na escola*:"

insulto e desejo de reparação moral em uma instituição escolar do Distrito Federal brasileiro" (Thaís Marília Coelho Tiba, 2021).

A professora convidada, Thaís, chegou à sala e se apresentou, pedindo que os alunos se organizassem em roda, sem muitas explicações. A escolha de trazer a professora foi motivada pelo afeto do monitor, que a conhecia de episódios anteriores, e seguida por uma votação democrática, demonstrando a preocupação do professor em atender às demandas de seus estudantes. Notei que a maioria dos alunos participava da roda, embora alguns optassem por sentar atrás dos colegas, talvez por timidez ou falta de lugares. Thaís iniciou o debate sobre o texto, expondo a realidade da autora em um campo de uma escola de ensino médio no Distrito Federal. Isso me levou a refletir sobre as relações estabelecidas no ambiente universitário, a divisão de grupos entre professores, coordenadores e servidores.

A hierarquia impõe pertencimentos distintos; cargos de professores temporários e efetivos diferenciam-se em nível institucional, e essa divisão aumenta ao considerarmos as qualificações acadêmicas, reconhecimento entre pares e tempo de atuação na área. Essa dinâmica, por si só, oferece insumos para diversos estudos aprofundados sobre o universo docente. Observa-se também a complexidade da população que compõe uma universidade, com subdivisões presentes entre servidores e terceirizados. Entre os alunos, a hierarquia se estabelece pelo índice de rendimento acadêmico (IRA), onde aqueles com maior pontuação usufruem de benefícios dentro dos programas universitários.

Como relatado no texto abordado por Thaís, essas relações de atrito e disputa causam adoecimento no corpo docente. Há uma violência sendo praticada em alguns âmbitos e sofrida por este grupo, e quando um indivíduo tenta compartilhar os assédios morais sofridos, o ethos escolar tende a suprimir, invisibilizar e naturalizar esses eventos. Isso leva à internalização desse modo de agir por outros indivíduos, resultando na reprodução não reflexiva dessas práticas nocivas. Ademais, não há um suporte e acolhimento efetivo por parte da instituição para garantir o cuidado com a saúde mental dos profissionais. Mesmo quando há algum profissional de saúde mental disponível, ele é em número insuficiente para atender a demanda de uma escola inteira. Baseando-se na minha experiência como aluno, até mesmo nas escolas privadas que frequentei, o número de psicólogos era insuficiente para atender à demanda escolar. Vale ressaltar que o texto foca principalmente na perspectiva docente, o que me leva a refletir sobre a situação dos alunos, que se encontram em uma posição hierárquica inferior na

lógica de poder escolar. Tenho a impressão de que essas mazelas mencionadas no texto também se estendem aos estudantes.

A discussão prosseguiu com uma estudante chamada Geise, que elogiou o texto pela linguagem acessível e criticou alguns conflitos que presenciou durante seu tempo de escola. Thaís respondeu falando sobre como os grupos e "panelinhas" de professores se organizam para monopolizar certos benefícios, influenciando indiretamente o funcionamento escolar. Isso torna as decisões personalistas e morais, independentes de normas e métodos, e as flexibilizações e enrijecimentos se tornam arbitrários, dependendo da pessoa envolvida. Esses atritos e conflitos entre professores, coordenadores e diretores acabam transbordando para os alunos, que percebem e se envolvem nessas relações, tornando-as ainda mais complexas.

Outra aluna, Clara, apontou a definição de assédio moral e os tabus do ambiente de trabalho, o que me levou a refletir sobre os tabus presentes na sala de aula. Thaís discutiu como a instituição se blinda contra debates sobre racismo, invisibilização e medo de assunção. Camila, outra aluna, falou sobre como a categorização do assédio moral a fez refletir sobre sua própria experiência no colégio militar, onde pais militares coagem professores, e estes são convidados a se calar pela instituição. Camila destacou a importância de nomear as situações de assédio moral para permitir a discussão sobre os conflitos, evitando o atrito no processo de se assumir como vítima ou "acusado".

Lucas, um aluno, destacou aspectos políticos como centro dos conflitos recentes, influenciando as leituras de mundo objetivas e subjetivas de cada agente escolar. Ele também chamou a atenção para a complexidade dos conflitos e suas diversas facetas, que necessitam de maior atenção. Essas falas me fizeram refletir sobre tópicos possíveis de investigação, como a relação técnica institucional entre Escola, MEC e Famílias. Como é formado esse ambiente escolar, considerando que ele não se encerra em si mesmo? As relações externas à sala de aula entre professores, alunos e corpo administrativo são comunicativas e harmoniosas? As práticas institucionais abordam a saúde mental dos agentes envolvidos?

No contexto da educação e do funcionalismo público, destaca-se o personalismo institucional, onde pessoas em posições hierarquicamente superiores utilizam o aparato público para interesses particulares. Isso, como também denota Freire em sua obra, configura um quadro onde aqueles com melhores relações pessoais com o poder angariam mais incentivos, isolando aqueles que não corroboram com a organização personalista. Isso estimula laços mais próximos

e prejudica até mesmo a camada administrativa, pois a gestão se torna engessada por vícios e comodidades propagados ao longo do tempo, sem uma reflexão profunda sobre os motivos de se agir dessa forma. As administrações com alta incidência do culto à personalidade diferem umas das outras, mas o texto e os relatos de colegas destacam uma resposta ao embate interno institucional, muitas vezes negando o diálogo e impossibilitando espaços de debate.

Thais respondeu trazendo para a reflexão a dimensão da solidão desse adoecimento mental, a instituição se coloca como força contrária a um indivíduo, estimulando o isolamento, impossibilitando espaços de articulação entre os colegas, tanto do corpo administrativo como pedagógico. Refleti que a reprodução do personalismo também se reflete na conduta consigo mesmos, por serem isolados pela instituição a tendência é encarar como indivíduo também, isolado com sofrimentos privados, parte dessa reflexão se encontra no texto e outra parte se relaciona com outros trabalhos que realizei no decorrer da graduação, a respeito da saúde mental na universidade.

Outra aluna Bárbara, aponta a hierarquia coagindo discussões e as impossibilitando, um ethos institucional, e as relações de poder, conversando muito com os ensinamentos a respeito das instituições veiculados pela Professora Carla Costa Teixeira, onde expõe que as instituições apagam sua própria história a fim de manter o status quo, ou a ideologia administrativa e personalista vencedora da disputa interna institucional, uma vez que as mesmas não são, como querem aparentar, construtos unos e intocáveis, mas sim formados por pessoas em disputas diretas de interesse que conformam a identidade da instituição, cada qual em seu cargo hierárquico específico, se submetendo e submetendo outros as demandas institucionais, que por vezes extrapolam o espaço trabalhista.

Outro aluno que não registrei o nome faz menção a como a falta de léxico dificulta a percepção da realidade e dos assédios morais, e deveria ser uma pauta coletivizada e não vivida individualmente em solidão.

Alguns pensamentos gerais das bases sociológicas também são suscitados, a escola também faz parte das instituições que regem, regulam, reproduzem e produzem comportamentos sociais, e participar dessa relação dificulta a autopercepção e a percepção da realidade ao seu redor, o que está dado geralmente não é questionado, a formação política seria uma forma de se perceber e ajudar na “sobrevivência estudantil”, assim como Martin havia feito, indicando o abono as faltas no dia da manifestação dos professores, possibilitando mais

espaços de organização, penso na necessidade de uma formação política sobre aquilo que envolvem os alunos para que estes estejam conscientes de seus direitos, demandas e de suas mazelas.

Calebe, um aluno, chama atenção pela escolha da coordenação por uma conduta rígida de uma forma disciplinar, sendo que a categoria de acusação no caso racismo sempre é imputada a outro que o sofre, unilateralmente. Uma escolha técnica que responde a tecnologias hegemônicas de rendimento próprio.

Perguntei ao Martin sobre a organização em fileiras na sala e sua influência durante a aula, a que ele respondeu citando outra Professora de que a organização física por si só não garante um melhor aproveitamento e debate nas durante as aulas, contrariando o que eu havia assumido, por ser um aluno participativo sentia que aulas em roda me faziam sentir mais conectado com a turma e o debate, mas para outros pode ser um impedimento constrangedor de expressar suas ideias, imagino que o ambiente como colocado como esta nos moldes técnicos da academia necessitaria de mudanças mais radicais tanto em si quanto nas estruturas mais macro que se relacionam com o aprendizado e com o ensino.

Em nosso encontro Martin me indicou algumas leituras me emprestou livros e imprimiu outros, se mostrou muito solícito, possibilitando muito meu acesso aos textos e criando o espaço para produção do conhecimento, discutimos sobre as abordagens que eu gostaria de utilizar e quais seriam outras interessantes, como na aula também deu dicas de uso de lápis para tomar as notas caso molhasse de alguma maneira, me deu um plástico para colocar os livros pra proteger melhor eles de dobras, logo encerramos nossa reunião de orientação.

De forma mais descritiva trouxe estes relatos dentre diversos tomados em notas e diário de campo, e algumas das reflexões que se desprendem deles, apontando diversas direções mais do que tentando responder aos questionamentos levantados, usando a pedagogia da autonomia como fio condutor identificando pontos convergentes na conduta do pedagogo e na conduta do antropólogo.

CAPÍTULO 5: Considerações finais

O desenvolvimento de teorias, tanto nas ciências sociais quanto em outras ciências, sempre foi papel das nações hegemônicas colonizadoras, que assumiram o papel central de decidir o que é e o que não é teoria, bem como quem pode ou não produzi-la. Se as nações colonizadoras reivindicam para si o centro, resta às colônias a posição periférica imposta pelo pensamento das civilizações ditas modernas. Como conceituado por Raewyn Connell (2012), a teoria, superando seu local de produção e os agentes que a produzem, é um processo de trabalho que implica na elaboração de conceitos e metodologias que geram conhecimentos que são circulados. O circuito que Connell se refere é, a meu ver, mais abrangente, onde não apenas as teorias hegemônicas têm alcance. Por outros meios fora da academia, é possível ter acesso substancial a conteúdos oriundos das periferias globais. Percebemos a partir da vivência de Ash o acúmulo de seus conhecimentos e a vontade de participar da universidade, quando me dizia que vinha escrevendo sua etnografia a anos, sempre com seus caderninhos, desenhos e esquemas, que transmitiam um conhecimento diferente daquele que tive acesso a universidade, apesar de se aproximar dele, uma vez que puder participar de diversas disciplinas que abordaram pautas semelhantes.

Portanto, questiono: quais circuitos globalizados veiculam informações livres de interesses comerciais e dominantes, que tendem a subalternizar e relativizar qualquer conhecimento que não obedeça às suas regras? E qual é o espaço que esses povos podem ocupar neste sistema que tende a exotizar suas existências? Como conceituado por Gramsci e posteriormente ressaltado por Marcos Del Roio, em seu texto intitulado “Gramsci e a Emancipação do Subalterno”, podemos notar a relação de subordinação em que são colocados os povos não hegemônicos. O termo "subalterno" identifica bem como os conhecimentos e sujeitos não inseridos na lógica do colonizador são vistos por estes. Com essas reflexões e indagações, pretendo desenvolver argumentos que busquem qualificar conhecimentos decoloniais que reformulem a prática científica observada na academia.

Tais conhecimentos permeiam vários estratos dessas sociedades, através de relatos de um ancião que assume o papel de cientista. Sua vivência se caracteriza como a coleta de dados, os eventos que demandam uma adaptação de comportamento exigem a organização desses dados, e sua narrativa ao contar para as outras gerações é indubitavelmente a disseminação e aplicação de todo esse processo de produção de conhecimento. O mesmo se observa em manifestações culturais como o cordel, o mamulengo e a capoeira no Brasil, entre outras, que

se encaixam no molde do que seria uma produção teórica. Estas são construídas com uma metodologia particular ao espaço em que têm origem, com características culturais de todos os povos que se aglutinaram.

Ora, me surpreende o fato de que, desde o início da produção teórica eurocêntrica, países e sociedades subalternizadas são visitadas por cientistas eurocêntricos que nada sabem sobre a realidade desses povos para a coleta de uma grande gama de dados, que dão origem a suas produções teóricas, aplicadas a seus berços epistemológicos com efetividade. Quando indivíduos qualificados nos moldes acadêmicos europeus, pertencentes a essa realidade de dados, almejam uma produção teórica, bebendo das mesmas fontes de conteúdo, são classificados como inferiores.

Cabe ressaltar que apesar de sofrer as mazelas indicadas por Connel, a Universidade vivenciada em campo, é composta por um corpo plural, diversos interesses se relacionam nos direcionamentos da instituição, inclusive aqueles mais generosos. Apesar de estarem em conflito também nesta instituição, a perspectiva das pessoas que materialmente atuam na mesma, apontam para uma forma possível na construção dos mais diversos conhecimentos. Bem como Ash propagando um conhecimento generoso, ensinando brancos, indo nas universidades, falando sobre si e os conhecimentos que adquiriu em suas vivência assim como de seu povo.

Esta relação se torna ainda mais distante, já que existem instituições hegemônicas que asseguram o desenvolvimento e a qualificação dos debates e teorias produzidos exclusivamente nelas, como universidades, museus, jardins botânicos e institutos de pesquisa. Ainda assim, essas oportunidades são reservadas apenas para indivíduos das sociedades colonizadoras, como Connell destaca. A diferença entre nações torna-se mais tangível quando esses dados são considerados. Vivemos em um país colonizado onde o número de instituições desse tipo, mesmo nos centros metropolitanos, é baixo. Além disso, uma parcela significativa da população não tem condições materiais de frequentar esses espaços intelectualizados nos moldes eurocêntricos, seja por viverem a quilômetros de distância ou por não terem uma estrutura familiar e social que lhes permita atender aos padrões das instituições de conhecimento estrangeiras.

Aqui retornamos ao problema do bilinguismo que nos deparamos anteriormente em campo, o paradigma imposto aquelas crianças que ao mesmo tempo que sofrem o processo de

colonização de seus saberes há séculos, precisam compartilhar dos códigos empregados na sociedade que os pressiona para garantir a sobrevivência de sua cultura.

Se toda teoria é produzida no norte, qualquer intento de produção teórica vinda do sul é revolucionário, por subverter a ordem de poder. Nessa ordem, quem antes era minimizado assume o papel secular empregado ao norte, segundo Connell. Além disso, se todas as teorias são produzidas nas universidades e outras instituições de conhecimento europeizadas nos moldes metodológicos das mesmas, qualquer manifestação de conhecimento popular derivado da cultura de qualquer povo não euro-americano representa também um impulso revolucionário, já que há locais onde essas manifestações ocorrem.

Esses locais e costumes naturalmente seriam desqualificados e categorizados como qualquer coisa, exceto ciência. Seus indivíduos seriam categorizados como singulares e homogêneos, quando sabemos que existe uma heterogeneidade visível tanto entre os indivíduos quanto entre os grupos a que pertencem. Afinal, como já explanei, fora do norte e de suas instituições absolutas não existe produção de conhecimento e teorias válidas.

Outro problema fundamental a ser abordado, visando libertar-nos das relações de poder que violentam e matam nossas epistemologias e povos, é a tendência, tanto interna quanto externa, de exaltar a experiência dos colonizadores. Connell observa essa tendência em três autores tidos como cânones das ciências humanas: Coleman, Bourdieu e Giddens. Todos respondem aos preceitos eurocêntricos e, ao fazê-lo, cometem um erro teórico, metodológico, cultural e histórico. Tal abordagem gera métodos e teorias desprovidas de determinações externas, ignorando os fatos do colonialismo, sua participação em uma nação colonizadora e os efeitos que sua sociedade causou a outras. Além disso, negam qualquer tentativa oriunda dessas sociedades de se emancipar ou reformular suas teorias com base nas premissas locais, conferindo um caráter imaginativo e irreal às teorias tão aclamadas e citadas até hoje pelo circuito hegemônico de circulação de informação.

Embora essas críticas tenham passado despercebidas e pouco somado às teorias do norte, no sul, elas possuem um caráter real. Ainda em Connell, vários autores de diferentes partes da periferia global identificaram essa tendência de reificação da experiência do colonizador em suas localidades. As instituições metropolitanas, localizadas na periferia, também servem como meios de colonizar as vivências e as tecnologias periféricas. É natural

que indivíduos respondam e propaguem essa lógica, internalizando seus preceitos e exaltando suas técnicas e instituições.

Não é incomum encontrarmos acadêmicos que buscam formações estrangeiras ocidentais e frequentemente citam estudos de universidades hegemônicas para validar seus argumentos, ao mesmo tempo em que depreciam as lógicas de seus países natais. Eles comparam aspectos gerais que, se observados mais de perto, possuem configurações totalmente diferentes e, em alguns casos, opostas. Ao sempre tomar partido do colonizador, não consideram os processos conformantes de sua cultura que, ao confrontar esses pensamentos coloniais, os desafiam e superam, podendo dar origem a teorias igualmente globalizáveis, sem o caráter opressor das teorias do norte.

Segundo a lógica hegemônica, há uma verdade única a ser alcançada. Existe uma completude possível sem o caos dos colonizados. Os seres humanos modernos são singulares e blindados. Com isso, a concepção de um caos onde se confrontam as características coloniais e colonizadas presentes nesses seres é inaceitável. Desse caos, nada se aproveitaria para a ordem eficiente e racional dos impérios hegemônicos, denotando um rompimento violento com sua condição humana, psicológica e histórica.

As noções de temporalidade foram homogeneizadas para os padrões hegemônicos. O que não se encaixava nesses moldes era considerado primitivo, enquanto o que se encaixava era visto como moderno. Essa é mais uma das ferramentas de exclusão empregadas na colonização. O contato colonial criou categorias que não serviam aos integrantes dessas sociedades e inexistiam nas sociedades pré-coloniais. Com o único intuito de dominar esses povos, foram criados o estado europeu, um órgão que regula o comportamento social de acordo com as noções hegemônicas, e as missões doutrinárias, que violentamente negam qualquer outra crença, relegando-as a um status demonizado e mundano. Essas missões afirmam as crenças cristãs como a única salvação possível para os colonizados, cujo estado existencial só é considerado um problema a partir desse contato. Outras formas de manejo de terra, aplicação de indústrias e construção de minas escravocratas também foram introduzidas. Fica claro que essas ações têm como principal objetivo a exploração das terras de outros povos e a submissão destes ao poder dos impérios, que cresceram exponencialmente em poder e territórios graças a esses povos dominados.

Assim, encerro a primeira parte deste capítulo, demonstrando superficialmente como as concepções utilizadas para invalidar as teorias não hegemônicas têm preceitos falhos e de ordem imaginária. Quando aplicadas, acabam por invalidar suas próprias produções, utilizando os mesmos métodos teóricos e metodológicos de produção de conhecimento que as epistemologias do sul. Também explicitarei várias das estratégias hegemônicas utilizadas para historicamente diminuir a experiência vivencial dos sujeitos vistos como coloniais e, por consequência, qualquer produção teórica e epistemológica advinda destes.

Dou início à última parte com o auxílio da obra "*Pode o subalterno falar?*" (SPIVAK, 2010), para propor algumas alternativas que visem diminuir os entraves coloniais que permeiam a ciência e a existência dos sujeitos pós-coloniais.

A categoria "subalterno" engloba uma vasta gama de grupos sociais, tanto acadêmicos quanto sociais, incluindo segmentos periféricos até mesmo nas sociedades das periferias globais: mulheres, pessoas negras, povos indígenas, populações tradicionais, latino-americanos, orientais, indianos, pessoas em situação de rua, pobres e loucos.

Spivak utiliza conceitos e noções cunhadas por Foucault e Deleuze ao discutir os conteúdos subalternos. Os autores, ao complementarem-se, concordam ao reconhecer a autonomia desses grupos em saber e falar sobre suas próprias realidades e demandas. Quem melhor do que os indivíduos que vivenciam suas realidades fora da academia para discorrer sobre si mesmos? Com todos os seus paradigmas, relacionam-se com o mundo em que vivem, enfrentando constantemente diversos entraves em suas vidas sociais e psicológicas. Essas posições conferem concretude às suas experiências ao se defrontarem com o mundo colonial, cujo movimento metabólico é a apropriação dessas vivências para desenvolver conhecimentos que sirvam aos seus próprios propósitos.

Na segunda parte do texto de Spivak, um esquema nos auxilia a entender como essas relações estão reestruturadas em nossas sociedades subalternas. Ela usa a realidade indiana como exemplo, mas esses extratos podem ser observados em inúmeras sociedades pós-coloniais. No topo da relação de poder, temos os grupos dominantes estrangeiros, representados pelas grandes empresas, grupos corporativos e acadêmicos. Logo abaixo, encontramos os grupos dominantes em todo o território nacional, podendo ser compreendidos como grandes empresários e latifundiários com domínio por todo o país, influenciando as relações comerciais internas. Abaixo destes, estão os grupos dominantes locais, que exercem seu poder em âmbito

menor, influenciando relações de mercado e poder locais. Finalmente, temos os subalternos, também caracterizados como "o povo", conforme explicitado acima.

Quanto mais alto se está localizado nesta pirâmide social, mais as lógicas hegemônicas são internalizadas e propagadas. Ao descer essas camadas, observa-se mais heterogeneidade. Os grupos subalternos e locais sofrem muito mais as condições impostas pelos grupos situados na parte mais alta da pirâmide, tanto em ascensão social quanto intelectual. Os subalternos enfrentam todos os entraves que explicitarei na primeira parte do capítulo, tornando-se quase um milagre que alguém desse extrato mais baixo consiga chegar a uma posição em que possa falar sobre si mesma. E, quando conseguem, acabam sendo descredibilizados. Neste ponto, de acordo com S.F. Alatas, que destaca mecanismos que podem ser utilizados para que as classes subalternas ascendam e tomem seu lugar, falando por si mesmas. Uma dessas estratégias é o ingresso nas universidades, locais onde a subversão dessas relações pode ocorrer. Uma vez que os subalternos, portadores dos saberes alternativos, adentram esses espaços onde os debates decoloniais florescem, ganham o poder de falar sobre si mesmos, podendo assim tomar para si a legitimidade da fala, historicamente alienada desses indivíduos.

A atitude de Ash em dialogar em universidades, com entidades políticas, estudantes e qualquer outra pessoa que se interesse em conhecer e escutar aquilo que ele tem a dizer, demonstra na prática o fim que busca Connell e Alatas, a própria veiculação de Ash por sua própria voz, toma os significados para si quando fala. Esse processo não se finda apenas na fala, a mudança aqui inicialmente vislumbrada pelos autores apontam para um fim interessante. Se também nos preocuparmos com as técnicas, políticas, agentes, instituições e conhecimentos que beneficiam as populações historicamente subalternizadas, poderemos tentar construir ao menos um esboço de uma tradição de circulação e criação de conhecimento mais generosa e menos eurocentrada.

Uma questão me vem à mente ao refletir sobre esses pensamentos: apesar de sofrermos coerções coloniais de diferentes intensidades ao longo de séculos, devemos adequar as vivências subalternas a essa lógica ainda hegemônica ou reformular essas instituições para que mais subalternos possam acessar os variados espaços dessas sociedades? A primeira opção não parece muito diferente do que vem acontecendo há séculos. Citamos autores hegemônicos, como mencionado por Connell, para sermos aceitos nas instituições hegemônicas, ganharmos méritos hegemônicos e exercermos profissões que aumentam o poder apropriador das nações euro-americanas.

É claro que, na posição de acadêmicos, pouco podemos fazer quanto às instituições de poder. No entanto, no que tange às instituições do saber, temos plenas condições de revolucioná-las em nossas áreas. Ao invés de nos conformarmos com a realidade imposta, os conhecimentos referidos como subalternos, dos colonizados, alternativos, não hegemônicos, têm fundamental importância para a revisão e reformulação das lógicas gerais das nossas sociedades colonizadas, e quem sabe a fundação de uma nova forma de conhecer mais benéfica para todos, que admita a inserção deste “outro” como produtor de conhecimento. A academia tem muito mais a aprender com seu vizinho local do que com cânones de méritos intermináveis, que se devem exclusivamente a essas periferias globais.

Neste capítulo final, pretendo apontar alguns aspectos que envolvem uma vivência corporal nas sociedades colonizadas, chamando a atenção para similaridades que aproximam essas sociedades, tanto pela exclusão empreendida pela noção de corpo hegemônica quanto pelas formas como essas sociedades enxergam e constituem seu próprio corpo. Proponho, junto aos autores, um modelo mais condizente com as realidades desses países, explorando categorias de gênero e corporalidades apresentadas por professores e ementas ao longo de minha trajetória acadêmica.

Tomando como ponto de partida o corpo construído pela sociedade hegemônica capitalista, este é compreendido a partir de suas potencialidades e funcionalidades, visando uma eficiência produtiva. Sua constituição é validada somente quando ocupa espaços socialmente previstos, de forma binária, tendo como referências apenas o feminino e o masculino. O corpo feminino é ligado ao interior do lar, domesticado e domado para desempenhar tarefas ligadas à maternidade, à reprodução, ao recato e, em última instância, à objetificação, servindo à sociedade patriarcal conforme julgado necessário, esquecendo as complexidades que ajudam a construir o sujeito mulher em suas mais diversas expressões generificadas ou não.

Entre os guajajara essa dinâmica é diferente, os homens apesar de terem papéis de lideranças sociais, as casas são das mulheres. A casa de Dona Menina, utilizada em reuniões de todas as famílias que moram no Santuário, onde são discutidas as pautas das famílias e da comunidade como um todo, há uma participação de brancos envolvidos no movimento. Onde estão as construções comunitárias, uma sala utilizada para aulas, rituais reuniões, uma cozinha grande, onde refeições são preparadas para os eventos. A casa de Ana Rosa, frequentada por Ash, para pegar água. Lugar onde ocorrem também rituais, festas, comemorações, onde as crianças se reúnem para brincar e tomar banho.

A colonização europeia afetou os continentes Ásia, África e América do Sul, na tentativa de homogeneizar o modo de vida dessas sociedades, que se configuram de formas diferentes umas das outras, possuindo culturas específicas e conceitos que exemplificam esses modos de vida. A tentativa de unificar as formas de vivência desses povos denota uma violência ao seu modo de vida, estabelecendo um ponto de chegada que essas sociedades deveriam alcançar, relacionado a uma configuração familiar, do trabalho, das atividades desempenhadas por cada uma dessas pessoas, divididas a partir de uma identidade de gênero estática, que reflete mais a cultura europeia do que qualquer outra.

Ao fazer esse esforço para se encaixar nessas "caixinhas" criadas pelos colonizadores, os colonizados acabam por se distanciar dos elementos que os definem como povo. Isso é prejudicial, pois o padrão não foi feito para eles, nem por eles. Vários malefícios podem ser produtos dessa tentativa, especialmente no que tange ao corpo. A tentativa de alcançar um padrão de beleza universalizado, branco, magro e loiro gera uma disforia corporal que leva a uma compulsão para alcançar esse ideal. Os sujeitos submetem-se a processos estéticos para modificar seus próprios corpos, muitas vezes violentando-os e desfigurando-os, como já pincelado na introdução do capítulo 2.

Este fenômeno não se limita ao corpo, mas chega ao modo de pensar e produzir conhecimento, como evidência Oyeronke nessa partícula:

Uma característica marcante da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores. (OYEWÙMI, 2004. p. 1)

Como é observável nos desdobramentos da colonização, constatamos uma racialização do conhecimento, dos corpos e dos modos de vida. Existe um padrão que exclui e violenta aqueles que não se encaixam nele. Ao partirmos de uma base não eurocêntrica, podemos alcançar diferentes graus de complexidade ao pensar o gênero, o corpo, a mente e os modos de vida possíveis. Um exemplo notável são as sociedades ameríndias, nas quais a "generificação" não parte de um pressuposto patriarcal que coloca o homem no centro da sociedade como único

participante. Nessas sociedades, o corpo é constituído a partir das experiências vividas e das ações construtivas dos seus parentes.

Além do processo de conformação do corpo, encontramos diferenças significativas em relação ao padrão europeu no próprio fundamento do conceito de corpo pelas sociedades ameríndias. Esse conceito desafia a noção hegemônica já instituída, assim como a suposta divisão entre natureza e cultura. Essa divisão não pode ser levada a sério ao falar sobre essas sociedades, nas quais o sujeito se encontra intimamente ligado à natureza, sendo esta também um sujeito, conforme elucidado por Viveiros em sua obra.

Tal crítica, no caso presente, impõe a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de “Natureza” e “Cultura”: universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e instituído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos. (CASTRO, 1996)

A divisão entre corpo e mente é uma característica central da cultura hegemônica. A compreensão de que o pensamento se desenvolve apenas em uma dimensão mental desconsidera o caráter orgânico inerente a ele. O cérebro, afinal, é constituído no mesmo processo que o corpo; ambos fazem parte do ser humano, que se origina na natureza e se relaciona com ela de diversas formas, sendo parte de um grupo maior que a própria raça humana. Somos mamíferos; então, por que a necessidade de nos separarmos de forma tão acentuada? O modo de vida hegemônico e, portanto, patriarcal, se apoia nessas divisões. É mais fácil desenvolver teorias com objetos bem delimitados, e quanto mais delimitados, mais fácil é fazer abstrações e universalizações, categorizando e explorando vivências que não se encaixam no padrão. No centro desse movimento estão as mulheres, que, como uma categoria universal, são forçadas a ocupar uma posição inferior à dos criadores do sistema, os homens.

A diversidade nas concepções de corpo, mente, gênero, natureza e cultura não se limita às sociedades ameríndias, mas também é observada nas populações asiáticas. Na China, por exemplo, o confucionismo propõe que seres humanos e não humanos compartilhem características. Humanos são comparados a plantas, animais, chuvas e vários aspectos da natureza, buscando uma aproximação que visa à harmonia e à reprodução da natureza em ambientes altamente alterados pela ação humana. Vários exemplos desse movimento são encontrados nos escritos de Haudricourt sobre essas sociedades.

Em relação ao gênero, Oyeronke fornece as ferramentas para tensionar as noções vigentes, ao descrever as organizações sociais iorubá. Em nossa sociedade, naturalizamos os lugares que homens e mulheres devem ocupar. Na sociedade iorubá, o gênero não é um aspecto determinante no desempenho de tarefas nem no casamento; a importância está mais ligada à idade, ancestralidade e status do que ao fato de ser homem ou mulher. Além disso, os papéis sociais associados a homens e mulheres nas sociedades ocidentais não são definidos pelo sexo dos sujeitos. Um indivíduo com pênis pode desempenhar tarefas domésticas como cozinhar, costurar e maquiagem, enquanto uma pessoa com vagina pode ocupar papéis de liderança, construção e reparo. O casamento também não segue o formato heteronormativo de nossa sociedade. Quando Oyeronke parafraseia a historiadora Edna Bay, esses aspectos são claramente demonstrados.

O rei também se casava com homens. Artesãos proeminentes e líderes talentosos de áreas recém conquistadas eram integrados aos Dahomey através de laços com base no idioma do casamento. Junto a eunucos e mulheres do palácio, tais homens eram chamados de ahosi. Ahosi do sexo masculino traziam famílias consigo ou ganhavam mulheres e escravos para estabelecer uma linhagem. (Bay,1998. p. 20)

Ana Rosa em seu papel social conversa com os escritos de Bay, perceptivelmente a líder de sua casa e comunidade, reconhecida em diversos grupos de ayahuasca, conhecida como mãezinha, procurada para dar conselhos, vista como alguém próxima ao grande espírito, uma das líderes comunitárias do Santuário dos Pajés. Lembro-me de Ash, Júlio e mais um guajajara comentando sobre como as mulheres guajajaras eram “brabas”. Portanto, notamos aqui a possibilidade flexibilizada da vivência de um corpo indígena feminino, também atomizado, mas não para destruir outra forma de viver e sim demonstrar mais uma forma possível de ser, agir para defender seus interesses e proliferar seus conhecimentos.

A cultura hegemônica, ao invés de reconhecer e valorizar a diversidade global, esforça-se para homogeneizar os sujeitos, transformando-os em objetos susceptíveis às suas tensões e lógicas. Este esforço colonizador tenta nos colocar todos em uma mesma posição de resistência. Para abordar essas complexidades, Donna Haraway contribui com seu "Manifesto Ciborgue". O ciborgue é uma entidade criada a partir dessas relações tensas, um híbrido de humano e não-humano que transcende as categorias de gênero, corpo, mente, natureza e cultura. Ele é um cidadão global que vive na fronteira entre o hegemônico e o não-hegemônico. Sua mera existência ameaça as barreiras construídas pelo patriarcado e, por extensão, pelo capitalismo,

pois não se compromete com a família nuclear ou com qualquer universalização de um ethos social, mas sim com sua própria existência difusa, caótica e mutável. O ciborgue representa, assim, uma possibilidade de vida além da barreira hegemônica estabelecida, garantindo não apenas o modo de vida daqueles excluídos dos padrões mundiais, mas também daqueles que se encontram em diferentes graus de proximidade com a sociedade ocidental, seja em uma metrópole altamente conectada ou em áreas rurais, abrangendo diversos níveis de relação entre a sociedade ocidental e outras sociedades.

Cabe ressaltar que o processo de objetificação por si só nem sempre configura um processo que gera malefícios, a própria produção da ciência necessita de algum grau de abstração. A discussão é mais complexa daquilo apresentado neste capítulo, um ponto interessante a se pensar quando falamos das relações entre Ash e a Universidade é o que mais a configura, a objetificação pode aqui ser lida como uma ferramenta, e pode ser empregada tanto em processos que geram o domínio e o desequilíbrio de uma relação de poder, como numa aproximação que proporciona ganhos para as partes envolvidas nos processo. Não basta mudar o conceito, deve-se construir materialmente uma relação que não prejudique as partes envolvidas. No caso da objetificação, ela por si só não reúne os instrumentos suficientes para analisar o processo de colonização do saber, apesar de servir a esses interesses quando produzida para tal.

Neste trabalho, foram reunidas ferramentas metodológicas e teorias que considero adequadas a um objetivo generoso, integrando diversos saberes e buscando modificar as cadeias de produção estabelecidas. Além disso, minha experiência e reflexões desenvolvidas no processo antropológico foram incorporadas para dar substância àquilo que inicialmente se limitava à teoria. Espero ter demonstrado um pouco da perspectiva de meus interlocutores, autores, colegas e professores envolvidos no processo de construção do conhecimento, que nos ajudam a pensar os paradoxos impostos pelo mundo capitalista e, talvez, a encontrar ações possíveis entre as opções destrutivas, rápidas e fáceis apresentadas pelos interesses hegemônicos do capital.

BIBLIOGRAFIA:

AKRICH, Madeleine, Como descrever os objetos técnicos, Campinas: Boletim Campineiro de Geografia, 2014.

ALATAS, Syed. A definição e os tipos de discursos alternativos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ALBERT, Bruce. Situação Etnográfica e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. São Paulo: Editora 34, 2014.

BATESON, Gregory. Every Schoolboy Knows. In. *Mente e Natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BAY, Edna . *Wives of the Leopard: Gender, Politics, and Culture in the Kingdom of Dahomey*. Charlottesville: University of Virginia Press, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Rio de Janeiro: Mana , 1996.

CONNEL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. Caxambu: RBCS Vol. 27, 2012.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. Curitiba: Rev. Sociol. Polít. 2007.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando, uma introdução à antropologia*. Petrópolis : Vozes, 1981.

DE LIMA, Nádia. *Psicanálise, Educação e Redes Sociais Virtuais: Escutando os adolescentes na escola*. São Paulo: Estilos, 2015.

DI DEUS, Eduardo. *Antropologia e ambiente: entre transgressões e sínteses*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

DOUGLAS, Mary, *Como as Instituições Pensam / Mary Douglas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos vol. II e Sobre os sonhos (1900-1901)*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Antropologia do ciborgue, as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda; 1991.

HARRIS, Marvin. Prefácio; Prólogo; A Mãe Vaca. In Vacas, Porcos, Guerras e Bruxas: os enigmas da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAUDRICOURT, André Georges. Domesticação de animais, cultivo de plantas e tratamento do outro. Brasília: Série Tradução, 2013.

INGOLD, Tim. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

LACAN, Jacques. Escritos. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEMONNIER, Pierre. Elementos para una antropología de la tecnología, Michigan: Anthropological Papers, 1992.

LINTON, Ralph. O homem: Uma introdução à antropologia. 3a ed., São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

MARTINS, Paola Caliarri Ferrari. ICC: a grande estrela na celebração dos 61 anos da UnB, Brasília, 2023.

MARX, Karl. O capital. v. 1. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2021.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo, São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia para educadores, São Paulo: Editora Unesp, 2023.

ORTNER, Sherry B. Está a Mulher para o Homem assim como a natureza para a cultura?. Rio de Janeiro: Editora paz e terra, 1979.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Gender Series. Volume 1, Dakar: CODESRIA, 2004.

PEIRANO, Mariza. Etnografia ou teoria vivida. São Paulo: Ponto Urbe, 2008.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1999.

PIMENTA, José, Povo: Ashaninka. ISA, 2004. Acessado através de : <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>.

PIMENTA, José. “Alteridade contextualizada” : variações ashaninkas sobre o branco. *Anuário Antropológico*, v.40 n.1 | 2015, 279-306.

RAPPAPORT, Roy. A. Cerdos para los antepasados: El ritual en la ecología de un pueblo en Nueva Guinea. Madrid: Siglo XXI, 1987.

SAUTCHUK, Carlos E. Técnica e transformação, perspectivas antropológicas, Brasília: Universidade de Brasília(UnB), 2017.

SAVIANI, Dermeval, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar. Belo Horizonte: UFMG, 2010

TUGNY, Rosângela Pereira de, Universidade popular e encontro de saberes, Salvador: EDUFBA ; Brasília : Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

WEISS, Gerald. The cosmology of the Campa indians of Eastern Peru. Michigan : Univ. Microfilms International, 1969. 696 p. (Tese de Doutorado)

Entrevista ADURJ com Ash Ashaninka, https://www.adur-rj.org.br/5com/pop_2014/ash.htm –
Entrevista realizada em 2014, com acesso em julho de 2024.

Tsonkiripango Kampa \\\\.o.///

Pluriversidade intercultural
originária e ancestral Brasília/DF

CONVIDA VOCE PARA
CONHECER A PLURIVERSIDADE
INTERCULTURAL ORIGINÁRIA
ANCESTRAL



Um espaço de convívio, estudo e restauração da biodiversidade do cerrado e reciprocidade do bem viver flora e fauna e humanos de todos os gêneres...



Venha vivenciar tradições, usos e costumes
ancestrais em um mundo moderno!

CONTATO E PIX:
(21)97277-2504



Voluntariado, pesquisadores e apoiadores. Acesse o QR code e saiba mais!!!!

