

# Aprender fazendo com os Xakriabá: experiências territorializadas na realização de pesquisa e formação de pesquisadores



Juliana Ventura de Souza Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – campus Sabará, Brasil.

0000-0003-0335-777X

juliana.fernandes@ifmg.edu.br

Ana Maria R. Gomes

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

0000-0002-3440-931X

anagomes@ufmg.br

Matheus Machado Vaz

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

0000-0001-9168-0862

matheus.machado@gmail.com

Lucas Carvalho de Jesus

Escola de Arquitetura. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

0009-0004-0702-8265

lucascjesus@gmail.com

## Resumo

Esse artigo apresenta percursos de elaboração de pesquisas e formação de pesquisadores indígenas e não-indígenas a partir de experiências envolvendo o povo indígena Xakriabá, partindo da problematização de uma investigação científica segmentada entre as etapas de proposição da pesquisa, desenvolvimento, identificação de possíveis “aplicações” e, posteriormente, a proposição de “retornos” ou “contrapartidas” aos grupos envolvidos. Busca focalizar o *aprender a fazer pesquisa em co-presença* com os que são diretamente afetados pelas consequências da situação de investigação, como uma prática de “autorregulação” da produção científica. Parte da proposição revistada de “comunidades de prática” (Lave, 2019) e a articula à noção de “práticas em comum” (Stengers, 2015) para explorar, em diferentes cenários de pesquisa, a forma como as relações definem o enquadramento situado da investigação, assim

como dão lugar a uma composição de práticas que reúne praticantes diferentes em uma articulação que se propõe a responder a diferentes interesses.

**Palavras-Chave:** pesquisa indígena; comunidades de prática; ecologia de práticas; povo indígena Xakriabá

## Learning by doing with the Xakriabá: territorialized experiences in conducting research and training researchers

### Abstract

This article presents the pathways involved in conducting research and training both Indigenous and non-Indigenous researchers, based on experiences involving the Xakriabá Indigenous people. It begins with the problematization of a scientific investigation, broken down into the stages of research proposal, development, identification of possible “applications,” and, later, the proposition of “returns” or “counterparts” to the groups involved. It seeks to focus on *learning to do research in co-presence* with those directly affected by the consequences of the investigation, as a practice of “self-regulation” of scientific production. It draws on a revisited notion of “communities of practice” (Lave, 2019) and connects it to the idea of “practices in common” (Stengers, 2015) to explore, across different research settings, how relationships define the situated framing of the investigation, as well as how they give rise to a composition of practices that brings together different practitioners in an articulation aimed at responding to diverse interests.

**Keywords:** Indigenous research; communities of practice; ecology of practices; Xakriabá Indigenous people.

## Aprender haciendo con los Xakriabá: experiencias territorializadas en la realización de investigaciones y en la formación de investigadores

### Resumen

Este artículo presenta los caminos del desarrollo de la investigación y la formación de investigadores indígenas y no-indígenas, basándose en experiencias con el pueblo indígena Xakriabá. Parte de la problematización de una investigación científica, dividida en las etapas de propuesta de la investigación, desarrollo, identificación de posibles “aplicaciones” y, posteriormente, la propuesta de “retornos” o “contrapartidas” para los grupos involucrados. Busca centrarse en el aprendizaje de *cómo hacer investigación en co-presencia* con quienes son directamente afectados por las consecuencias de la situación investigativa, como una práctica de “autorregulación” de la producción científica. Parte de la proposición revisitada de “comunidades de práctica” (Lave, 2019) y la articulación con la noción de “prácticas en común” (Stengers, 2015) para explorar, en distintos escenarios de investigación, cómo las relaciones definen el encuadre situado de la investigación, así como también dan lugar a una composición de prácticas que reúne a diferentes practicantes en una articulación orientada a responder a distintos intereses.

**Palabras Clave:** investigación indígena; comunidades de práctica; ecología de prácticas; pueblo indígena Xakriabá

## Introdução: construir relações

esse artigo dedica-se a analisar percursos de elaboração de pesquisas e formação de pesquisadores indígenas e não indígenas, a partir de experiências envolvendo o povo indígena Xakriabá, cujo território está situado no noroeste do estado de Minas Gerais (Brasil). Nesse sentido, parte-se da problematização de um certo tipo de delineamento da investigação científica, fundamentado na segmentação entre as etapas de proposição da pesquisa, de desenvolvimento e identificação de possíveis “aplicações” e que, apenas posteriormente a esse percurso, dimensiona “retornos” ou “contrapartidas” à comunidade. Busca-se refletir sobre os diferentes cenários de relacionamentos que se constituem entre pesquisadores acadêmicos e pessoas indígenas (que se compreendam ou não como pesquisadores), quando atravessados pelas relações entre territórios e universidades e pela investigação científica, compreendendo-se que a proposição e desenvolvimento da pesquisa seja muito mais um efeito dessas relações do que o ponto de partida para o seu estabelecimento.

Trata-se de um esforço de enunciar reflexões, ainda iniciais, sobre os efeitos de se *aprender a fazer pesquisa em co-presença* com os que são diretamente afetados pelas consequências da situação de investigação, assumindo-se essa co-presença, inclusive, como uma prática de “autorregulação” da produção científica (Stengers, 2018a, p. 60, Stengers, 2018b, p. 449,). Partimos da compreensão, colocada como um desafio, de que aprender a fazer pesquisa implica um exercício de relações estabelecidas em dupla direção e em tempo real, por meio do qual todos os envolvidos aprendem “com” e “sobre” a pesquisa. Um *aprender-fazer praticando juntos*, ainda que nem sempre motivado pelas mesmas razões por parte de cada pessoa envolvida; e ainda que, na maioria das vezes, a partir de posições, pressupostos e compromissos (*commitments*) diferentes. Esse exercício se tornou um imperativo, cada vez mais necessário e evidente com a presença continuada de indígenas nas universidades brasileiras e seu progressivo ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação nos últimos 20 anos.

A perspectiva que nos orienta é, como sugerido por Stengers, a de “praticantes das ciências” (2005, 2018b), que buscam desenvolver “práticas em comum” (Stengers, 2011; 2015, p. 97-121) diante de desafios e dilemas que dizem respeito a todos os envolvidos. Nesse sentido, a autora considera que é preciso um novo modo de se produzir academicamente – uma *slow science* – a partir da qual os praticantes das ciências se interessem não apenas em pensar em consequências, mas, sobretudo, situá-las no mundo onde as consequências de suas pesquisas irão ocorrer (Dias *et al.*, 2016, p. 163). Essa proposição implica um novo tipo de “objetividade”, que não se restringe à objeção de colegas-pares, envolvidos nas mesmas dinâmicas de produção, mas inclui as próprias dinâmicas do mundo no qual as pesquisas são produzidas, assim como seus efeitos.

(...) um diálogo poético, no qual o que importa é fabricar, elaborar as condições do diálogo. Não se tratava de um diálogo comum, mas de um diálogo de elaboração ativa. Desde o início, eu realmente quis que cada ciência encontrasse uma maneira própria de criar um diálogo com o qual todos quisessem aprender. Já estava claro que a ciência experimental não era o modelo a ser seguido. O objetivo é obter respostas relevantes, e não respostas forçadas, não em nome da ciência, nem de uma visão científica, mas por meio da criação de um vínculo. (...) Cabe a cada ciência descobrir a sua maneira de dar mais significado e não se contentar com menos (Dias *et al.*, 2016, p. 166).

A preocupação em promover condições efetivas de elaboração do diálogo - que podemos qualificar como interepistêmico, ou inter-mundos - com os envolvidos, nas palavras de Isabelle Stengers (2018b), os “praticantes das ciências” dos que “servem à Ciência”. Os “praticantes das ciências” seriam aqueles reunidos por um “comum”, forçando-se “a pensar, a agir, a inventar, a objetar, ou seja, a trabalhar juntos, uns dependendo dos outros” (Stengers, 2015). Dessa maneira, uma das características dos “praticantes” seria a capacidade de perceber e diferenciar situações e questões que “constituem” ou “reúnem” sua comunidade, das situações nas quais “seu saber pode ser útil e até mesmo necessário”, mas incapaz de definir uma “boa maneira de formular o problema”. Essa característica é entendida pela autora como crucial quando se trata de fazer desaparecer o “triunfo dos profissionais” e reunir “saberes, exigências e preocupações heterogêneas em torno de uma situação de que ninguém pode [isoladamente] se apropriar” (Stengers, 2015, p. 117).

Para chegar a essa perspectiva, nos reportamos à abordagem que parte da ideia de “aprendizagem situada”, tal como formulada por Lave e Wenger (1991), e sucessivamente revista e criticada por Lave (2011; 2019). A partir de uma revisão atenta, que vai além da noção de “comunidades de prática” como coletivos ou grupos fechados (por vezes até institucionalmente dados) envolvidos em práticas homogêneas, propomos nos distanciar de situações marcadas ou caracterizadas por alguma forma de configuração pré-estabelecida, que define de antemão os contornos da prática e, a partir daí, circunscreve a ação dos praticantes, assim como os vínculos que os reúnem. Interessa-nos explorar as situações abertas, em que esse processo ocorre como parte de um conjunto plural, que traz articulações específicas das práticas e dos praticantes - “comunidades-de-aprendizagem-como/na-prática”.

Nas articulações entre práticas e praticantes, evidenciam-se variações das relações estabelecidas entre eles, transformações inerentes à própria mudança da prática e nas participações de cada um dos participantes na situação de aprendizagem. As possibilidades de aprendizagem se situam justamente nessas diferenças e variações, o que faz com que “learning is always part of such problematic practices” (Lave, 2019, p. 141). Nesse sentido, um dos aspectos centrais das análises de Lave se situa na dimensão intergeracional que compõem essas relações, seja ela etária ou proveniente dos lugares ocupados pelos participantes em dinâmica comunitária. Assim, compreender os processos de aprendizagem a partir da perspectiva de uma “participação periférica legítima” (*legitimate peripheral participation*) busca dar conta de pensar práticas pelas quais aprendizes novatos se tornam pessoas experientes, expandindo o conceito de aprendizagem a relações históricas, culturais e políticas e para recortes de tempo e espaço mais amplos.

*Situated Learning* proposed that we pay attention to processes by which communities of practice are produced and produce themselves. Asking how and what continuity is being produced in contradictory processes of struggles and what and how displacements are being produced across “generations” is a useful way to focus attention on central and interesting questions: Just what complex practice is under production? How are changing participants in changing practices doing things together, in contradictory ways, in a changing world that is being produced and producing it too? These are both empirical and theoretical questions. Empirical and theoretical answers start with a relational claim - of situated practice. But crucial to this argument is the point that inquiry into situated practice with respect to learning requires decentering conceptions of learning through analytic methods that persist in asking of what are processes of learning a part? (Lave, 2019, p. 142)

Nesse sentido, a autora considera que, especialmente do ponto de vista dos “veteranos”, conceber espaços de participação legitimada aos iniciantes introduz nas práticas de aprendizagem as tensões decorrentes à contradição “continuidade-deslocamento” (Lave e Wenger, 1991, p. 116). Desse modo, as disputas entre a continuidade e o deslocamento de antigas práticas representam uma “contradição central” das situações de aprendizagem. Para Lave (2019), nas situações de aprendizagem as práticas em curso estão necessariamente se modificando, de maneira que os participantes desses processos estão em “constante improvisação de papeis”. O caráter aberto, “instável” e “contraditório” das situações de aprendizagem advém justamente do fato de que as resoluções para as tensões decorrentes desses processos são também elas “inerentemente parciais e instáveis” (Lave, 2019, p. 142).

Ao menos dois pontos das proposições de Lave interessam mais detidamente na análise de nossas experiências de aprendizagem com o povo Xakriabá. A primeira delas diz respeito a um “fazer em curso”; ou ainda, a práticas que se desdobram na vida cotidiana. A situação de pesquisa, nesses termos, não é tomada como externa ao cotidiano, mas inserida no cotidiano. Dessas atividades corriqueiras, surgem motivações diversas para engajamento na situação de pesquisa, do que decorre uma formação de pesquisadores indígenas e não indígenas envolvendo processos diferentes, mas em situações comuns, ou seja, compartilhadas. Em segundo, as tensões envolvendo práticas de diferentes gerações e como essas práticas vão a todo momento resituar o lugar de cada praticante na composição da prática, de forma dinâmica e muitas vezes improvisada, especialmente no caso do praticante não-indígena.

Assim, mais que tratar da formação de grupos estáveis e de contornos definidos - o que pode conduzir a uma perspectiva de estabilização de processos complexos - estamos pensando sobre nossos processos de aprendizagem em pesquisa a partir das relações entre os envolvidos e por meio de uma composição, ou de uma ecologia de práticas, como sugere Stengers (2005), ecologia ela mesma definida no processo.

O povo indígena Xakriabá vem estabelecendo aproximações com universidades pelo menos desde os anos 1990. A presença Xakriabá nas universidades gerou, em contrapartida, uma maior e mais recorrente presença de pessoas das universidades nas aldeias. Em lugar de somente “dar voz” aos que foram silenciados, será nesse contexto de co-presença que os respectivos regimes de conhecimento e de historicidade vão sendo revelados (e, por vezes, postos em conflito). No caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a co-presença Xakriabá junto a praticantes não indígenas das ciências vem sendo permanente e constante ao menos nos últimos 25 anos. Nesse período, o povo Xakriabá esteve envolvido em diversas atividades institucionais, seja em ações de ensino, pesquisa ou extensão<sup>1</sup>.

Diversos projetos foram desenvolvidos em conjunto com o povo Xakriabá ao longo desse tempo. Para exemplificarmos algumas dessas parcerias, cita-se o projeto de pesquisa e extensão “Conhecendo a Economia Xakriabá”, realizado no ano de 2005. Esse projeto teve origem no desejo das lideranças indígenas de obter informações sobre a produção na Terra Indígena Xakriabá (TIX) que

<sup>1</sup> Uma parceria criada em 1995 entre o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG), a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE) e os povos indígenas resultou na criação do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI/FAE/UFMG) em 2006. Desde então, o curso, que é voltado exclusivamente para a formação de professores e professoras indígenas, e conta regularmente com estudantes do povo Xakriabá, tendo formado cerca de 200 docentes (Gomes, Miranda e Tavares, 2020).

pudessem subsidiar programas ligados à qualidade de vida das suas comunidades, por meio da identificação de estratégias coletivas de comercialização e geração de renda. A universidade foi convidada a participar da proposta de diagnóstico da economia, o que sinaliza que, naquele momento, ainda não havia entre os Xakriabá o domínio de “questões operacionais e técnicas que implicariam a realização de uma pesquisa-diagnóstico da sua economia” (Monte-Mor e Gomes, 2020, p. 753-754).

Nesse cenário, um dos objetivos do grupo de docentes que vinha trabalhando com os projetos de formação de educadores indígenas foi a formação de lideranças e de educadores e educadoras Xakriabá para a elaboração e condução de seus projetos. Ao longo do projeto de pesquisa, a formação implementada apoiou a criação de várias associações no território, possibilitando o relacionamento do povo indígena Xakriabá com diversos órgãos públicos e privados em condição de potenciais financiadores. Da mesma forma, o projeto da Casa de Cultura, na aldeia Sumaré, mobilizou a participação das associações indígenas locais e da UFMG, obteve um financiamento estrangeiro, voltado à construção de uma estrutura física capaz de fornecer suporte às atividades e práticas tradicionais entre os Xakriabá.

De acordo com reflexões de Monte-Mor e Gomes (2020), a experiência mostrou que parte expressiva da produção artesanal, em especial a de cerâmica, acontece nas próprias casas, implicando familiares ou pequenos grupos que incluíam jovens aprendizes. A Casa de Cultura, por fim, acabou por assumir outras funções na dinâmica territorial, abrigando a rádio comunitária e o Ponto de Cultura Loas e servindo a encontros, rituais e atividades de ensino.

Do início dos anos 2000 para cá, o cenário das relações entre povo Xakriabá e universidade certamente se diferenciou, em direção a um protagonismo cada vez mais decidido de associações Xakriabá na concepção de propostas mais autônomas de projetos. Nas experiências relatadas, que se referem a ao período inicial das relações entre povo Xakriabá e universidade, podem ser percebidas dificuldades de condução das pesquisas e um distanciamento entre as formas de apresentação dos dados gerados e práticas de comunicação que poderiam ser mais efetivas para o diálogo com o território. A novidade dos procedimentos de pesquisa associado ao relacionamento com agências estatais e de fomento parece ter configurado um espaço mais privilegiado para uma condução dos processos pelos pesquisadores não-indígenas. Essas experiências contribuíram, no entanto, para a consolidação de relações, que se mostraram duradouras no decorrer do tempo.

Por outro lado, o que se nota, atualmente, é a co-presença Xakriabá em instâncias cada vez mais diversificadas da universidade. Além dos estudantes do FIEL, diversos jovens Xakriabá ocuparam ou ocupam vagas suplementares reservadas a indígenas em cursos de graduação como Odontologia, Enfermagem, Medicina e Direito. Alguns deram prosseguimento aos seus estudos em nível de Pós-Graduação. No âmbito do FIEL, desde o início de sua implementação, foi instituído um Conselho Consultivo Indígena com o propósito de se promover práticas paritárias de gestão junto a diversos órgãos da universidade (Gomes, Miranda e Tavares, 2020).

Essa breve recomposição de elementos da trajetória das relações entre povo Xakriabá e universidade busca evidenciar como sua co-presença no contexto universitário vem tensionando lógicas hegemônicas na produção do conhecimento científico. No decorrer desses anos, o povo Xakriabá foi não apenas

incorporando saberes e práticas veiculadas pela universidade, como também e, principalmente, interpretando-os e mobilizando-os a partir de suas próprias perspectivas e projetos territoriais (Andrade, Gomes, Campos, 2021). Podemos afirmar que alguns Xakriabá se interessaram pela pesquisa acadêmica, delineando percursos próprios de investigação científica. Contudo, também é possível identificarmos que os processos de co-aprendizagem, mediados pela situação de pesquisa e pela co-presença de pesquisadores de origem indígena e não-indígena na universidade, parecem estar servindo a outros fins ou projetos comunitários não necessariamente orientados à produção de conhecimento acadêmico.

Tendo por base essas considerações e sublinhando o protagonismo Xakriabá no que se refere à proposição e condução de projetos territoriais, reafirmamos o argumento sobre a inadequação das proposições de pesquisa que sejam produzidas de forma antecedente à relação com o povo Xakriabá. Nesse sentido, estamos não apenas tensionando a distinção canônica que caracteriza a etnografia entre o “estar lá” do momento da pesquisa de campo e o “estar aqui” do registro dessa prática; assim como uma concepção de pesquisa “participante” que, ainda que inclua os parceiros de pesquisa na sua realização, segue situando sua agência na proposição estabelecida previamente pelo pesquisador praticante acadêmico. Ao contrário, diante dos desdobramentos implicados nas relações entre povo Xakriabá e universidade, um modelo de pesquisa etnográfica baseado nas características mencionadas não se demonstra suficiente, seja em termos metodológicos, seja em termos éticos e políticos, para responder às decorrências de três décadas de trocas contínuas e em dupla direção estabelecidas durante esse tempo.

Desta forma, partimos, nesse artigo, de uma reflexão crítica sobre a trajetória de nossas próprias pesquisas, destacando como a diversidade de projetos políticos, agendas de pesquisa e motivações para que os territórios indígenas estabeleçam relações com a academia evidenciam disjunções ao projeto muitas vezes imaginado nas universidades “para” os povos indígenas. Procuramos, assim, um alinhamento com o posicionamento da pesquisadora maori Linda Smith, que compreende que o descompasso para com as agendas de pesquisa indígenas se refere ao fato de que estas “podem ser concebidas como um conjunto de abordagens situadas no campo de um conjunto de políticas de descolonização protagonizadas pelo movimento indígena”, enquanto as pesquisas acadêmicas “seguem majoritariamente inseridas em um campo altamente institucionalizado, circunscritas disciplinarmente e operando a partir de grupos de interesse acadêmico” (Smith, 2016, p. 171). Será a partir de um olhar crítico para nossa própria trajetória que buscaremos pensar algumas experiências de pesquisas com o povo Xakriabá<sup>2</sup>.

## Compor práticas

Nessa seção, apresentamos fragmentos de três encontros com o povo Xakriabá, mediados pela situação de pesquisa. Até aqui, temos enfatizado o papel central

---

<sup>2</sup> Cada um dos casos trazidos se remetem a um quadro contextual mais amplo, o que supera a possibilidade de apresentação neste artigo. A criação da Comissão Nacional Indígena da Verdade, no caso da pesquisa sobre memória histórica; a revisão e reposicionamento das práticas museais e políticas de “retorno” (físico ou de outra ordem) dos objetos dos povos originários; a recente criação de normas técnicas pela ABNT para edificações com terra que abriu novas possibilidades de uso de recursos públicos nas construções em terras indígenas, sendo a TIX um caso particular de região marcada pela escassez hídrica. A discussão apresentada busca evidenciar a forma como as pesquisas se inserem nestes contextos, em suas relações e desdobramentos.

e antecedente das relações e da co-presença com respeito à situação de pesquisa. Portanto, as questões que se colocam, a essa altura, em diálogo com os conceitos que mobilizamos e nossas experiências, são: como constituir conexões e articulações capazes de promover elaborações ativas em dupla direção entre todos os interessados na situação de pesquisa? Como fomentar que a situação de pesquisa implique benefícios e espaços de aprendizagem a todos envolvidos? Como avançar sobre nosso fazer acadêmico, de maneira a desmontar o dispositivo fragmentado de pesquisa previamente discutido?

### *Sobre ritmos e relações entre gerações*

A dimensão intergeracional foi uma questão central nos processos de aprendizagem envolvidos na situação de pesquisa que gerou a tese de doutorado intitulada “A guerra dos 18 anos: repertórios para existir e resistir à ditadura e a outros fins de mundo”. Do ponto de vista da pesquisadora, a investigação se inseria em uma trajetória de pesquisas sobre violações de direitos humanos durante a ditadura militar brasileira (1964-1988) e foi motivada pelo fato de que o caso Xakriabá não constava nas pesquisas do relatório da Comissão Nacional Verdade (CNV) e apenas começava a fazer parte das propostas de investigação do Grupo de Trabalho sobre violações de direitos indígenas da Comissão da Verdade em Minas Gerais (COVEMG). A aposta da pesquisadora era que, para o povo Xakriabá, a discussão sobre as violações de direitos humanos sofridas durante a ditadura seria mobilizadora de engajamento em uma situação de pesquisa, uma vez que a história dessas violações parecia bastante presente nas experiências narradas por pessoas Xakriabá, haja visto o espaço anualmente dedicado à memória da chacina das lideranças envolvidas na “luta pela terra” no dia 12 de fevereiro de 1987.

No entanto, ao manifestar para as lideranças Xakriabá seus interesses de pesquisa, a pesquisadora foi interpelada pela pergunta: “mas o que é isso de ditadura?”. A questão, proposta pela liderança da aldeia Itapicuru, José de Fiuza, evidenciava a inadequação da pesquisadora em dialogar com os regimes de conhecimento e temporalidade do povo Xakriabá, deixando escapar, apesar de seus esforços, os traços generalizantes da formação acadêmica. Essa situação promoveu um importante *epistemic disconcertment* (Verran, 2012), com todos os efeitos decorrentes dessa mobilização conceitual inapropriada em termos epistêmicos, éticos, culturais e políticos, impondo à situação de pesquisa o necessário exercício de desaceleração (*slow down*), tal como proposto por Stengers (2018b).

Aprender com o povo Xakriabá sobre o significado dessas experiências de luta, demandou uma cuidadosa tessitura de relações, baseada, sobretudo, na compreensão Xakriabá sobre o que “precisa” ou “deve” ser contado e sobre o que “não deve” ser contado ou faz parte do campo do “segredo”. Outra dimensão relevante desse aprendizado é a compreensão não apenas sobre o que pode ser contado, mas “para quem”. Isso inclui desde a compreensão de quais jovens indígenas estão “preparados” para determinados aprendizados, até uma análise das circunstâncias nas quais praticantes de pesquisa não-indígenas podem ou devem aprender com os ensinamentos do território. Dessa forma, a pesquisa tem como ponto de partida relações e lugares inicialmente permitidos pela comunidade à pesquisadora. Porém, com o aprofundamento dessas relações, foi possível perceber que a situação de pesquisa acabou por possibilitar outras situações de aprendizagem, que passaram a envolver pessoas Xakriabá de diversas gerações, a própria pesquisadora e outras pessoas não-indígenas.

O contato inicial da pesquisadora com o senhor José de Benvindo, importante ativista da “luta pela terra”, foi respondido com um tanto de impaciência. Ele a orientou a buscar outros “mais velhos” antes de uma conversa com ele: “*Está vendo esses homens velhos tudo aqui? Conversa com eles primeiro e depois vai lá conversar comigo*”. Após algumas conversas suficientemente encorajadoras, a pesquisadora decidiu procurar novamente pelo senhor José de Benvindo. Quando se deu conta dessas intenções, o senhor José de Fiúza a dissuadiu. Explicou que seria perigoso que fosse sozinha à aldeia Pindaíba, onde vive José de Benvindo, ou aos Forges, onde se localiza o Posto de Saúde no qual trabalha – “*you não encontraria o caminho*”, afirmou. Apesar da contrariedade, a orientação foi rigorosamente cumprida. Para surpresa da pesquisadora, no dia seguinte foi presenteadada com a companhia de Dulciano, filho de José de Fiúza, que a acompanhou no encontro com José de Benvindo. Antes de partir, ouviu da liderança que, porque havia “*escutado suas orientações*”, ele havia pedido ao filho que a acompanhasse.

O breve relato dessas situações iniciais de pesquisa, que envolve os “mais velhos” Xakriabá, contribui para evidenciar algumas das tensões que fazem parte da constituição dos processos de aprendizagem como/na prática. Os gestos dessas lideranças, que certamente se tornaram importantíssimos parceiros de pesquisa, podem ser interpretados de muitas maneiras, dentre as quais, destacaríamos: certificar-se de que a pesquisadora se apropriasse minimamente dos significados da “luta” e do papel por eles ocupado nos desdobramentos dessa “guerra”; como também, colocar “no devido lugar” a recém chegada e inexperiente pesquisadora ao território. Além disso, nos parece existir, por trás dessas posturas iniciais, a exposição de um certo protocolo de pesquisa comunitária, ainda que informal (Datta, 2017, p. 7).

Os “mais velhos” Xakriabá são aqueles considerados detentores privilegiados dos saberes sobre a “luta pela terra”. Desta forma, estabeleceram condições bastante específicas para que a pesquisadora pudesse se engajar em coletivos e situações que poderiam fomentar sua aprendizagem, protagonizando o ritmo e os princípios desses encontros. A partir disso, a pesquisadora passou a ser muito bem recebida pelo senhor José de Benvindo. A tarde em que chegou até ele, acompanhada de Dulciano, foi a primeira de uma série de situações nas quais conversariam sobre a atuação dessa liderança na luta de “*independência da terra*”, conforme alcinhava os acontecimentos daquele período. Naquele dia, estiveram acompanhados, embaixo de um “*pé de pau*”, não apenas de Dulciano, mas de vários funcionários e usuários Xakriabá do Posto de Saúde. Seu José de Benvindo tornou-se, certamente, um dos participantes mais ativos da situação de pesquisa, ensinando à pesquisadora e aos jovens que se juntavam às conversas com acolhimento e paciência.

As interações iniciais com essas lideranças também foram acompanhadas de diálogos sobre as contribuições que eram esperadas da pesquisadora. O senhor José de Fiúza solicitou, de forma imediata, que, em suas aulas, “nunca mais tratasse as pessoas indígenas como pessoas que estavam no passado”. Além disso, solicitou que se tornasse interlocutora nos diálogos da COVEMG, visando a inserção do caso Xakriabá no seu relatório de registro de violações de direitos indígenas durante a ditadura, promovendo diálogos sobre a documentação que ia sendo encontrada nos arquivos.

Os processos de aprendizagem que envolvem os conhecimentos sobre o “tempo da luta pela terra” são eminentemente comunitários. Um dos aspectos que podem ser destacados a esse respeito se refere à compreensão sobre as

condições de produção de narrativas históricas que podem ser consideradas “melhores” ou “mais verdadeiras” por parte dos Xakriabá. Em certa ocasião, “*Dé de Bel*”, da aldeia Barreiro Preto, aconselhou a pesquisadora a escutar as histórias do “*tempo da luta*” em momentos coletivos. Para “*Dé*”, “é bom contar história todo mundo junto, com uma fogueira... aí a lembrança de um puxa a do outro...”. Senhor José de Benvindo também apostava que “*era bom* (que ele contasse) a história com os mais velhos”, para que, da mesma maneira, um “*puxasse*” o outro. É possível sugerirmos que, além da importância da produção coletiva das narrativas para a constituição do regime de conhecimento Xakriabá, esteja em questão, nessas observações, um certo critério nativo de veracidade/verdade. Narrar coletivamente implica não apenas que as narrativas possuam maior “qualidade”, mas também que estão expostas a próprios critérios de “validação” advindos dessa comunidade, uma vez que a situação coletiva imprime tensionamentos e complementações à narrativa, como também permite a transmissão de conhecimentos.

Essa produção coletiva demanda não apenas que o praticante da ciência demonstre condições de participar de situações que envolvam esses aprendizados, como também que os mais jovens Xakriabá se mostrem capazes, do ponto de vista dos mais velhos, de acolher esses conhecimentos. Nos termos Xakriabá, é necessário que o jovem apresente “preparo”, o que implica desde os comportamentos assumidos por esses aprendizes diante da comunidade até os cuidados espirituais por eles mantidos. Nesse sentido, a condição de “preparo” exige a demonstração de características inerentes e outras cultivadas pelos aprendizes.

Por isso hoje a gente criou uma liberdade de mostrar para os nossos jovens, de ensinar os nossos jovens como é que se defende, qual é a identidade nossa. Identidade nossa somos nossa “cultura”. E se nós, mais velhos, acabarmos amanhã? Como é que esse jovem vai se identificar como índio? Então é isso... Nós ainda temos algumas “culturas” fechadas, que alguns jovens já estão cientes, outros ainda não, mas que estamos “preparando” esses jovens. Nem todos. Nós não podemos fazer isso porque senão, hoje ou amanhã, eles falam, mostram tudo lá fora, para mídia. Aí nós vamos se defender como? (José de Fiuza, aldeia Itapicuru, 13 de fevereiro de 2017, citado por Fernandes, 2022, p. 267).

Uma das passagens dessa etnografia, que conta com a participação do senhor Valdemar Xakriabá, é bastante ilustrativa desses processos de aprendizagem. Seu Valdemar é uma importante referência aos jovens Xakriabá. Acompanhou os estudantes do FIEI-FAE-UFMG em diversas viagens à universidade para os módulos do curso, tornando-se um dos membros de seu Conselho Consultivo e, mais recentemente, doutor por notório saber, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Seu Valdemar, diante da morte inesperada do senhor Valdin (*in memoriam*), liderança da aldeia Barreiro Preto, convidou a pesquisadora a participar de uma atividade na escola indígena Oaytomorin, na aldeia Prata, na qual é liderança. Esse “*movimento*”, segundo ele, seria uma boa oportunidade para “*trocarmos experiências*”.

No dia marcado, seu Valdemar coordenou uma caminhada pela “*mata*”, decidindo que, apesar do luto pelo companheiro, a programação seria mantida. Como explicou, senhor Valdin (*in memoriam*) era um grande lutador do povo Xakriabá e, em honra a sua memória, “*a luta não poderia ser enfraquecida*”. Os passos ligeiros de seu Valdemar conduziram ao alto de uma montanha. No caminho, explicava o valor curativo, alimentar e sagrado de várias espécies de vegetais – os *remédios* do mato. Chegando ao ponto mais elevado, assinalou

uma pequena edificação de concreto, já parcialmente recoberta pela vegetação. Era um dos marcos estabelecidos pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) na demarcação de 1979, durante “o tempo da luta pela terra”. De lá, foi possível avistar as áreas de “retomadas”, reivindicadas pelos Xakriabá. Seguiu-se um longo e importante relato sobre o tempo da “luta pela terra”. Para os estudantes da escola, seu Valdemar justificou a presença da pesquisadora, explicando que ela seria uma pesquisadora interessada na “verdade”.

Muitos dos processos educativos Xakriabá se fazem “tradicionalmente através da fala” e “em movimento”. Célia Xakriabá se recorda de uma fala de seu Valdemar, na qual ele “desafia aquele que diz que aprendeu ciência, ou aquele que se torna mestre e doutor na academia, no período de dois a quatro anos”. Para aprender “ciência”, diz seu Valdemar, “se nasce e se leva uma vida toda” e o segredo deste aprendizado está na “escuta”, “porque se escrevemos o que é ciência, ela fica fraca e deixa de ser sagrada”. A partir disso, a autora define a oralidade “como uma potência de circulação do conhecimento tradicional Xakriabá”, “por meio da transmissão oral, daquilo que é ou não escrito” (Xakriabá, Célia, 2018, p. 34).

Dessa maneira, podemos aferir que as situações de aprendizagem sobre a luta acontecem nas relações cotidianas, assim como nos rituais. Essas situações diversificadas de transmissão entre os “mais jovens” e “mais velhos” são também momentos de construção da luta e do ensino de técnicas e estratégias de existir e resistir, não sem tensões e negociações que precisam ser a todo momento estabelecidas entre aquilo que se pode ou não se pode narrar, publicizar aos não-indígenas ou, em certas situações, até a outros Xakriabá. Além disso, como diz seu Valdemar, a luta inclui os “antepassados”, “mais velhos”, “mais novos” e “os que ainda estão por vir ou nem sabe onde estão”, perspectiva que resitua, inclusive, os envolvidos na situação de aprendizagem, incluindo outros-que-humanos, e implicando a todos de formas particulares.

Se o protagonismo da memória do “tempo da luta” é dos “mais velhos”, são, por sua vez, os mais jovens que se engajam mais decididamente nas ações que conformam uma cosmopolítica da memória Xakriabá, promovendo espaços de resistência dentro e fora do território. É das escolas, por exemplo, que advém parte expressiva da mobilização que constitui os eventos anuais em memória dos mártires Xakriabá, como também, é dos coletivos de juventude indígena o protagonismo de ações de comunicação e participação na luta política institucional. Por vezes, parceiros praticantes podem ser inseridos estrategicamente nessas ações, comprometidos pelas vinculações estabelecidas a partir da situação de pesquisa. Dessa maneira, essa “cosmopolítica da memória” - que pode ser entendida como um sofisticado complexo de processos educativos - agencia “mais velhos” e “mais jovens”, outros-que-humanos e, eventualmente, parceiros praticantes, quando projetos comuns podem se constituir. Evidentemente, não sem as tensões decorrentes desse engajamento dentro e fora das fronteiras territoriais.

### ***Sobre desconcertos e divergências***

Lucas Carvalho de Jesus (2024), em sua monografia de graduação em Arquitetura, parte do “desconcerto epistêmico” (Verran, 2012) gerado pela pergunta que lhe foi endereçada por jovens Xakriabá a respeito do que, afinal, seria “arquitetura”. Esse episódio aconteceu em uma Oficina de Mapeamento Comunitário inserida no projeto de pesquisa “Formação para autonomia tecnológica, construções regenerativas e manejo agroecológico na Terra Indígena Xakriabá (TIX)”. A condução dessa oficina foi feita pelo pesquisador e por colegas de curso e envolveu estudantes Xakriabá de ensino médio. Durante

as atividades, buscou-se apresentar o que se entende por arquitetura e quais são os aprendizados proporcionados pelo curso de graduação, principalmente a ideia de que a arquitetura é uma mediação entre aqueles que constroem e aqueles que demandam. Desta maneira, a oficina configurou-se como uma tentativa de reduzir distâncias entre aqueles que são entendidos como os que “projetam”, os que “executam” e aqueles que utilizarão os espaços, dialogando com práticas espaciais observadas no território.

Antes de contra-endereçarem a pergunta ao pesquisador, os estudantes indígenas arriscaram-se a definir arquitetura como “planejar a construção”. Durante as atividades, ficou explícito um desacordo em relação às definições de arquitetura propostas, bem como sobre a forma pela qual estavam sendo apresentadas. Ainda sem uma elaboração mais cuidadosa, o pesquisador percebia que os praticantes não-indígenas tendiam a apresentar definições complexas e detalhadas, o que, provavelmente, transmitia uma ideia de arquitetura como prática distante e externa, adquirida apenas por meio da formação universitária. A dúvida dos estudantes indígenas, e a troca de respostas entre eles e o pesquisador, evidenciou a esse último (Jesus, 2024) sua dificuldade em definir aquilo que supunha dominar. A partir de então, o cotidiano com o povo Xakriabá tornou-se um espaço de confrontação das definições que lhe pareciam tão bem estabelecidas. Por exemplo: “o processo coletivo de construção de uma casa de enchimento Xakriabá não seria arquitetura?”; “a luta das comunidades indígenas pela sua autonomia e diferenciação espacial nas escolas indígenas também não?”

Esse movimento de se abrir ao “desconcerto” (Verran, 2023) e ao desconforto, passou a lhe parecer, não um sinal de fraqueza ou de despreparo, mas uma abertura que gerou uma suspensão e uma desaceleração, fundamental para a possibilidade de construir juntos. Sua própria prática foi colocada em questão a partir de outras disciplinas que cursou na TIX, acompanhado de estudantes indígenas e não-indígenas, e de seu encontro com as mestras construtoras Libertina, Lourdes, Rosa, Isabel e Benedita Xakriabá, que lhe ensinaram sobre processos construtivos coletivos, sobre as relações entre construir e cuidar do território e sobre saberes que se transmitem desde o “tempo dos antigos”. Ao contrário daquilo que aprendeu com as práticas arquitetônicas ensinadas nas universidades, as mestras Xakriabá lhe permitiram aprender sobre práticas espaciais que excedem os termos do objeto construído, da prática construtiva e da própria tradição.

Participando dos trabalhos desenvolvidos pelo Programa Morar Indígena (EA-UFGM), foi possível perceber que as edificações projetadas pelo Estado, como escolas e postos de saúde, chegam às aldeias indígenas de forma heterônoma. Em contraponto às conquistas no campo da educação intercultural indígena, que garantem que as especificidades culturais dos povos devam estar presentes nos currículos e materiais escolares, a construção arquitetônica é inserida no território como um elemento à parte das dinâmicas territoriais locais. Além de possuir padrões construtivos dependentes de materiais não disponíveis no território, esse tipo de construção impõe uma dependência técnica na produção espacial (Gomes, Jesus, Silva, 2024).

A construção da Casa do Forno na Aldeia Barreiro Preto (TIX) nasceu justamente a partir da tentativa de se pensar os espaços da aldeia de outro modo. Depois de meses discutindo o projeto à distância, a equipe da universidade foi para a TIX com a intenção de construir o espaço, de forma colaborativa, em cinco dias. Tudo parecia certo... até começar a chover. As chuvas evidenciaram que o local

indicado para a construção da Casa do Forno era um terreno alagadiço, que ficou completamente tomado pelo barro - era o “caminho das águas” (o que gerou sucessivos trabalhos e práticas posteriores sobre este tema). No entanto, foi o próprio barro, a partir dos saberes Xakriabá, que se tornou o mestre do processo. Os planos iniciais foram afetados pelas espacialidades e temporalidades do território, fazendo com que, aos poucos, o projeto arquitetônico (ou projeto de conhecimento) fosse sendo desfeito, como também diria Favret-Saada (2005).

Essa prática foi atravessada por muitos equívocos. Se, por um lado, esses equívocos dificultaram o trabalho de construção, por outro, possibilitaram que todos os envolvidos se sentissem obrigados a “desacelerar”, observar e pensar: como construir, estando-se em co-presença das águas, dos bichos e de todos os seres que se mostraram participantes dessa construção coletiva?

Desde o início, o projeto tinha por orientação inserir as atividades propostas dentro do fluxo cotidiano da comunidade. Contudo, foi justamente naquilo que escapou ao planejamento onde foram geradas as maiores potências do trabalho, como, por exemplo, no envolvimento “espontâneo” dos jovens, que continuaram o processo construtivo, depois que os não-indígenas foram embora, a partir de seu próprio planejamento e perspectivas. Essas experiências nos vêm ensinando que aprender juntos é um processo de constante experimentação e improviso. Em diálogo com Marisol de La Cadena (2021), na experiência de co-presença, o pesquisador precisou aos poucos aprender a não se bloquear com o que não sabia fazer (desafiando a autoridade atribuída ao seu papel profissional). Em muitos momentos, aprender juntos significou estar diante do que não funciona, instaurando-se um processo de trocas mais efetivas e em dupla direção. Resistir à apresentação de respostas prévias, diminuindo a intensidade do ritmo de produção da pesquisa tem sido uma condição necessária para se aprender sobre possível multiplicidade das “arquiteturas”.

### ***Sobre incertezas e deslocamentos***

Matheus Vaz (2024) passou por intensos processos de deslocamento na situação de pesquisa, que impactaram referências habitualmente estáveis, de acordo com o pesquisador, quanto à “certeza sobre o local da pesquisa e as companhias; a possibilidade de se deslocar no espaço seguindo agendas de pesquisa indígenas; e, por fim, uma proposta de documentação da pesquisa que produza efeitos que interessem a todos os envolvidos” (Vaz, 2024, p. 236). As relações entre o pesquisador praticante e seus companheiros, Nei e Joel Xakriabá, o levaram a direcionar seu trabalho a pensar processos de documentação e registro por parte dos Xakriabá, partindo das definições sobre museus “mortos” e “vivos” aprendidas com seus parceiros.

A situação de pesquisa que envolveu os três pesquisadores foi forjada e atravessada pelas circunstâncias impostas pela pandemia Covid-19, com todos os efeitos decorrentes das medidas de isolamento social. Quando começou a pesquisar em colaboração com Nei e Joel Xakriabá, cada um deles já estava envolvido em sua própria pesquisa. No entanto, como compreende o autor, “o que cada um produzia interessava aos demais, para suas próprias pesquisas”. Joel e Nei viviam em aldeias vizinhas e já haviam colaborado em diversos projetos ligados à Casa de Cultura, também haviam cursado juntos a graduação intercultural da UFMG, onde conheceram a professora Ana Gomes. (Vaz, 2024, p. 28).

Vaz produziu uma etnografia do encontro e das parcerias criadas para questões que se colocaram mutuamente. Um encontro que se deu em meio a um

experimento singular: um pesquisador branco brasileiro e dois pesquisadores xakriabá se encontrando em uma viagem à Berlim em 2022 para conhecer os modos de documentação dos pesquisadores europeus e suas instituições, em companhia de pessoas de diferentes partes do mundo. Até o encontro presencial em Berlim, eles haviam interagido por videochamadas de cerca de uma hora, normalmente sem as câmeras ligadas em função do risco de serem interrompidos por quedas de sinal e pelos avisos sobre microfones, falhas, repetições e assim por diante. Para o autor, embora fossem encontros remotos, é curioso notar que essa forma de interação criava situações inesperadas de intimidade, a começar pelo fato de estarem todos em suas respectivas casas.

Ao retorno da viagem, decidiram que a comunicação precisava amadurecer um pouco mais para poder se transformar em um artigo acadêmico, de modo que a proposta foi colocada em pausa na “longa pilha de afazeres”. Seguiram, no entanto, fazendo videochamadas e apresentando questões às pesquisas uns aos outros. Nei seguia sua pesquisa sobre a *retomada* da cerâmica Xakriabá mas também estava cada vez mais envolvido com os debates sobre Arte Indígena Contemporânea e a *retomada* das galerias e museus; Joel mantinha o trabalho de registro do Ponto de Cultura Loas Xakriabá e da reforma na Casa de Cultura Xakriabá; a pandemia havia forçado o pesquisador a redirecionar o projeto de pesquisa de doutorado, de forma que, naquele momento, ele se encontrava envolvido com a Casa de Cultura e, mais especificamente, com a agenda de pesquisa expressa no *Waihuku Xakriabá*: um arquivo das pesquisas produzidas pelos próprios Xakriabá que havia sido organizado com uma própria e específica forma de categorização (Vaz, 2024, p. 182).

A pesquisa de Vaz tomou forma algum tempo depois, com o avançar das interações, e abordou, entre outros aspectos, a contraposição do modelo considerado “extrativista” do Humboldt Forum, museu visitado em Berlim, ao modelo da *retomada da cultura* entre os Xakriabá (Santos, 2014) - e o pesquisador passou a explicitar alguns de seus pressupostos e diferenças fundamentais. A relação do racismo anti-indígena com o tempo, assim como a musealização da indigeneidade foram analisadas a partir do trauma produzido por episódios cotidianos de racismo que tornam presentes um modelo de subalternidade supostamente do passado. A *retomada* xakriabá é então apresentada como um meio de tomar controle do tempo e de seus modos de transformação, impedir essa invasão do passado e dar a conhecer o processo histórico.

Reafirmando junto com Matheus Vaz:

Em uma pesquisa assim em comum, nossos erros de categorização, hipóteses mal pensadas e equívocos em geral precisam ser explicitados, entendidos como oportunidades de aprendizado e apresentados dentro da comunidade de pesquisa como indícios ou pistas. Uma pesquisa em comum e *viva* também não termina com o fim de um texto, nem encerra em uma única página as relações nas quais tudo o que as pessoas queriam era a continuidade das próprias relações. A “página virada”, neste contexto, não é sinônimo de uma conclusão ou de um fim, mas representa a continuidade de um experimento sobre o lugar e o papel da pesquisa. (Vaz, 2024, p. 234).

As conclusões do autor, a partir de seu aprendizado durante o experimento e encontro apresentado, foi uma forma de documentar e praticar pesquisa muito diferente da perspectiva praticada antes, o que produziu uma abertura a modos outros, à possibilidade de fazer “coisas muito diferentes”. Em suas reflexões finais, Vaz afirma que a conclusão de sua pesquisa não tem tanto a dizer sobre *os outros*, mas tem bastante a dizer sobre nós mesmos como pesquisadores (*ktāwanō*

e xakriabá): “Não se trata, aqui, de tirar uma conclusão sobre os outros, embora tenham sido eles a me ensinar o que aprendi; mas de se deixar reposicionar pelo experimento que diminui a velocidade de nossas práticas de pesquisa e explicita como elas precisam ser modificadas” (Vaz, 2024, p. 233).

A reflexão desenvolvida ao longo do texto traz o tensionamento da dicotomia entre o “lá” e o “cá”, entre o “campo” e o “gabinete”; a possibilidade de se deslocar no espaço seguindo agendas de pesquisa indígenas, com “um pé na aldeia e um pé no mundo” (Xakriabá, 2022); e, por fim, uma proposta de documentação da pesquisa que produza efeitos que interessem a todos os envolvidos. O primeiro eixo trata do local da pesquisa, o segundo do tema da pesquisa e o terceiro do registro da pesquisa; e o resultado é uma pesquisa que se explicita e se coloca sem tentar desaparecer com o autor, ou ainda, deixar o autor ocupar todo o espaço (como em um trabalho de campo egocentrado). Uma pesquisa que se coloca na *zona de contato*, no hífen da relação entre os envolvidos (Jones e Jenkins, 2014), sem deixar que um dos polos desapareça, ou pior ainda, seja contingenciado a “virar o outro”.

O trabalho de campo, especialmente no tipo de colaboração aqui abordada, acaba por não terminar, ou pelo menos por não terminar de forma abrupta: ele se torna uma co-presença quase contínua, um diálogo continuado. E permite questões como: A universidade vai se deixar *vivificar* (assim como se perguntam sobre como distinguir os *museus mortos* dos *museus vivos*)? O que exatamente isso significaria? Como cada área do conhecimento vai lidar com as iniciativas de *amansamento* (Xakriabá, 2018) de intelectuais e lideranças indígenas? Como impedir que os professores indígenas se tornem também, como os professores não-indígenas, praticantes de “monoculturas”, nos termos de Nei Leite Xakriabá (aqueles que só produzem em uma única modalidade)? Como as universidades *vivas* e *mortas* e seus operadores vão colaborar ou não? Como as universidades e *museus vivos* vão se relacionar e colaborar? De que forma a documentação inerente a tantas práticas científicas vai se transformar informada pela episteme *vital* xakriabá? Não há ainda como responder tais questões, mas elas apontam para o horizonte ao qual nos dirigimos, e creio que algumas pistas para entender esse caminho podem ser encontradas na análise dessa episteme *vital* explicitada no contraste entre documentações *vivas* e *mortas*.

## Considerações finais: aprender juntos

A co-presença indígena nas universidades mobiliza um tensionamento particular sobre as práticas de se produzir ciência, sobretudo em um cenário em que as urgências decorrentes da crise climática intensificam as interrogações sobre o próprio estatuto das ciências em sua versão mais afim à ideia de progresso e expressão da “liberdade humana” e do “antropocentrismo” (Stengers, 2015). A partir das proposições de Lave e em diálogo com Isabelle Stengers, apostamos no exercício de se tomar a prática científica como uma das formas de “reapropriação coletiva da capacidade e da arte de ter cuidado”. Tendo-se em vista a dimensão conservadora do Estado, que visa proteger um suposto interesse consensual da “perturbação da ordem pública”, a autora confronta as “narrativas consensuais” que, por vezes, são reproduzidas ou mesmo endossadas pela ciência hegemônica, a partir do surgimento “outras narrativas” na contemporaneidade, que parecem anunciar “novos modos de resistência, que recusam o esquecimento da capacidade de pensar e de agir conjuntamente exigido pela ordem pública” (Stengers, 2015, p. 95-96).

Nas experiências de pesquisa com/na prática discutidas, a despeito das aprendizagens compartilhadas e das possibilidades de auto-reflexões críticas proporcionadas, identificamos o caráter tenso e conflituoso presente na produção, ainda que parcial e instável, de um possível “nós”. Essa característica, inerente ao fazer científico em presença daqueles “afetados pelas decisões” da ciência, não impede que consideremos possibilidades de relações razoavelmente bem sucedidas entre praticantes da universidade e de fora dela, visando a construção de mundos com possibilidades comuns. Articulando essa orientação básica à ideia de que precisamos ser capazes de manter ativas as divergências que produzem nossos encontros e alianças (De la Cadena 2021), recorremos às considerações de Stengers (2011) sobre o que significa, ou o que é necessário, quando propomos a ideia de “aprender juntos” aos nossos co-participantes em diferentes campos e contextos. Stengers escreve:

Retornando ao comparativismo como método de aprendizagem, eu concluiria que há apenas uma regra geral... que relações sejam criadas entre termos em sua “força plena”, sem “jogo sujo” enfraquecendo um e garantindo a posição do outro. Por isso, quando aqueles de quem se deseja aprender são o que chamamos de “humanos”, a humanidade comum é uma armadilha, pois define a divergência como secundária. Aqueles a quem você se dirige devem estar empoderados para avaliar a relevância do seu interesse, para concordar ou recusar responder, e até mesmo cuspir em seu rosto humano, demasiado humano. Isso exige que você se apresente em termos de sua própria divergência — do que importa para você, e como. “Aprender com” exige encontro, e o encontro pode, de fato, implicar comparação; mas não há comparação se os outros encontrados forem definidos como incapazes de entender o sentido da comparação. Retornamos aqui à etimologia latina de “comparação”: *compar* designava aqueles que se viam como pares — isto é, capazes de concordar, o que também significa capazes de discordar, objetar, negociar e contestar. (Stengers 2011: 62–63; itálico no original)

Por meio de nossas experiências, nos vimos obrigados a questionar nossas práticas e refazermos rotas de investigação, nos inserindo nos ritmos de relacionamento estabelecidos pelas nossas parcerias indígenas. Nesses encontros, vivenciamos espaços privilegiados para tensionamentos epistêmicos e, mesmo de uma certa lógica temporal, de uma velocidade no fazer científico, que nos obrigaram a resistir à tentação de “concluir tão rápido”. Ao mesmo tempo, o que parece conectar as análises aqui mobilizadas é a evidenciação de que as formações acadêmicas ainda estão pendentes de uma reflexão mais profunda sobre as responsabilidades do pesquisador com relação àqueles envolvidos nos processos de pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Datta (2017), quando afirma:

For instance, during my academic programs, I was trained how to follow researcher responsibility as an academic, but I was not trained as to who can be a researcher and their responsibilities to their research participants (Datta, 2017, p. 5-6).

Portanto, um projeto efetivo de “descolonização” significa um processo contínuo de “desaprender e reaprender” sobre quem somos como pesquisadores e educadores e de assumirmos responsabilidades por nossas relações com nossos parceiros de pesquisa (Datta, 2017, p. 2).

Para Gersem Baniwa, uma das principais motivações de estudantes indígenas interessados na formação escolar e universitária é criar condições de “convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial”, o que requer conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que “os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária” (...). O horizonte dessa experiência é, em

suas palavras, que a “livre e respeitosa” circulação no mundo signifique “manejo do mundo” - parte da visão cosmológica e mítica dos Baniwa (...). Portanto, conclui o autor, do ponto de vista dos Baniwa, é, por meio da formação escolar, que podem construir uma relação menos assimétrica com o mundo dominante, possuindo maior domínio sobre este mundo (Luciano, 2011, p. 43-44).

Vemos, a partir da perspectiva Baniwa, que a possibilidade de relação de mundos comuns pode também fazer parte de um projeto territorial ou de uma agenda de pesquisa indígena. Contudo, a efetivação dessas conexões parciais requer a disposição do praticante universitário à simetria do diálogo. Produzir em co-presença e a partir da prática também implica questionar o próprio significado de “produção” em termos acadêmicos. Desta forma, quando práticas de pesquisa se produzem a partir do relacionamento com os povos e territórios - povos e territórios engajados em seus próprios projetos territoriais - é necessário que se coloque particular atenção aos produtos gerados de forma a revelarem uma posição ética e responsável por parte dos envolvidos.

A produção de *responsible documentation*<sup>3</sup> poderia ser tomada como um dos horizontes das situações de pesquisa. Produzir responsabilmente implica gerar produtos que permitam benefícios mútuos tanto aos envolvidos, quanto aos regimes de conhecimento no qual se inserem, partindo-se inicialmente do reconhecimento incontornável da propriedade intelectual dos povos indígenas, para ir além. Práticas documentais que também estejam em sintonia com o caráter aberto, incompleto e inconcluso das relações atravessadas pela pesquisa.

A partir de suas práticas de pesquisa em Reite, James Leach (2023) identificou que o tipo de documentação que interessava àqueles povos estava muito mais direcionada a registrar histórias e processos inconclusos do que a produzir documentos amplos e exaustivos sobre os temas em questão. O material produzido dedicava-se a registrar elementos cotidianos e não necessariamente aqueles conhecidos tidos como ameaçados de serem perdidos. O processo de registro e o que ele produzia parecia, em certo sentido, ser mais significativo que o próprio material consolidado, expressando uma relação bastante divergente dos valores de produção acadêmica (Leach, 2023, p. 236).

A proposições de Matheus Vaz (2024), nesse sentido, dialogam com as reflexões de James Leach, colocando relevo “ao invés de obrigações interpessoais criadas durante o trabalho de campo *após* e *fora* do campo”, em repensar a atividade básica de documentação, incluindo aqui o que era chamado de coleta, ou mesmo, produção de dados, como um processo de negociação. A própria documentação produzida ao longo e como produto da prática da etnografia poderia se tornar, então, “um processo que é, em si, um retorno e uma criação de valor para as pessoas com quem trabalhamos” (Vaz, 2024, p. 42).

Por fim, podemos afirmar que a recorrência e continuidade das relações com os Xakriabá vem nos permitindo ajustar nossas práticas e ritmos de pesquisa. Isso tem nos possibilitado gerar composições mais próximas de agenciar benefícios mútuos, respeitando as diferentes formas de compromisso que se instauram em nossas práticas em comum.

<sup>3</sup> *Responsible Documentation*<sup>2</sup> - Painel proposto por James Leach (CNRS - CREDO - Aix-Marseille Université), Céline Travési (CREDO-Aix Marseille University), Annapurna Mamidipudi (Deutsches Museum), ASA conference for 2021, ‘Responsibility’.

## Referências bibliográficas

- » Andrade, R. C., Gomes, A. M. R., & Campos, M. B. (2021). A força comunitária indígena: Reflexões com os Xakriabá no Brasil em tempos de Covid-19. *Confluente*, 13, 105–124.
- » Datta, R. (2017). Decolonizing both researcher and research and its effectiveness in Indigenous research. *Research Ethics*, 14(2), 1–24. <https://doi.org/10.1177/1747016117733296> (Original work published 2018)
- » De La Cadena, M. (2021). Not knowing: In the presence of... In A. Ballesteros & B. R. Winthereik (Eds.), *Experimenting with ethnography: A companion to analysis* (pp. xx–xx). Durham: Duke University Press.
- » Dias, J. P., Borba, M., Vanzolini, M., Sztutman, R., Schavelzon, S., & Avery, M. (2016). Uma ciência triste é aquela em que não se dança: Conversações com Isabelle Stengers. *Revista de Antropologia*, 59(2), 155–186. <https://www.jstor.org/stable/26605539>
- » Favret-Saada, J. (2005). Ser afetado. *Cadernos de Campo*, 13, 155-161
- » Fernandes, J. V. de S. (2022). *A guerra dos 18 anos: Uma perspectiva Xakriabá sobre a ditadura e outros fins de mundo*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- » Gomes, A. M. R., Jesus, L. C. de, & Silva, M. M. de A. (2024). Contracartografar e contraprojetar: Construindo caminhos para a autogestão na Terra Indígena Xakriabá (MG). *Anais da IX React - Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia*, 6(6), 1–20. Goiânia.
- » Gomes, A. M. R., de Miranda, S. A., & de L. Tavares, M. (2020). Between territories and knowledge practices: Challenges with indigenous teacher training in Brazil / Zwischen Territorien und lokalen Wissenspraktiken: Herausforderungen der indigenen Lehrer\*innenausbildung in Brasilien. *Soziale Passagen*, 12, 1–21.
- » Jesus, L. C. de. (2024). *Em companhia Xakriabá: Práticas de arquitetura entre o território indígena e a universidade* (Trabalho de conclusão de curso). Curso de Arquitetura e Urbanismo, Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- » Jones, A. & Jenkins, K. (2014). Rethinking Collaboration: Working the Indigene-Colonizer Hyphen. In N. Densin, Y. Lincoln & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 471-487). Thousand Oaks: Sage Publications
- » Leach, J. (2023). An aesthetic of knowledge: Relations and the documentation of traditional knowledge in Papua New Guinea. In D. Schäfer, A. Mamidipudi, & M. Buning (Eds.), *Ownership of knowledge: Beyond intellectual property* (pp. 187–207). MIT Press.
- » Lave, J. (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: Chicago Univ. Press.
- » Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: Access, participation and changing practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- » Luciano, G. J. dos S. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasil.
- » Monte-Mor, R. L. de M., & Gomes, A. M. R. (2020). Duas décadas de pesquisa com os Xakriabá do Norte de Minas: Do diagnóstico da economia ao monitoramento da pandemia da Covid-19. *Nova Economia*, 30, 747–769.

- » Santos, R. B. C. (2014). Sobre cultura e segredo entre os Xakriabá de São João das Missões/MG. *Revista Cadernos de Campo*, n. 23, p. 241-255.
- » Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: Lom ediciones.
- » Stengers, I. (2018a). *Another science is possible: A manifesto for slow science* (S. Muecke, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press.
- » Stengers, I. (2018b). A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (69), 442-464. São Paulo.
- » Stengers, I. (2015). *No tempo das catástrofes*. São Paulo: Editora Ubu.
- » Stengers, I. (2011). Comparison as a matter of concern. *Common Knowledge* 17(1), pp. 48-63.
- » Stengers, I. (2005). Introductory Notes on an Ecology of Practices. *Cultural Studies Review* 11(1):183-196, DOI:10.5130/csr.v11i1.3459
- » Vaz, M. M. (2024). *Morte e vida dos museus: Modos de documentar entre e com os Xakriabá* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/80299>
- » Verran, H. (2012). Engagements between disparate knowledge traditions: Toward doing difference generatively and in good faith. In L. Green (Ed.), *Contested ecologies: Dialogues in the South on nature and knowledge* (pp. 141-160). Cape Town: HSRC Press.
- » Verran, H. (2023). How to use disconcertment as ethnographic field-device. In: T. Sánchez Criado, A. Estalella (eds) *An Ethnographic Inventory: Field Devices for Anthropological Inquiry* (pp. 43-51). London: Routledge.
- » Xakriabá, C. N. C. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: Reativação da memória por uma educação territorializada* (Dissertação de mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasil.
- » Xakriabá, V. L. S. (2022) *Arte indígena xakriabá: com um pé na aldeia e outro pé no mundo*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Artes, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.

## Agradecimentos

Nossos agradecimentos ao Conselho de Lideranças e às muitas pessoas e parcerias do povo Xakriabá com as quais temos aprendido ao longo desses anos.

## Financiamento

O artigo apresenta resultados de pesquisa contemplada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Brasil, por meio do edital nº 11/2022 (Apoio a Projetos de Extensão em Interface com a Pesquisa), e conta com recursos de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ-2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

## Biografia

Juliana Ventura de Souza Fernandes. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - campus Sabará, Brasil. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

Ana Maria R. Gomes. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

Matheus Machado Vaz. Doutor (2024) e Mestre (2019) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.

Lucas Carvalho de Jesus. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Brasil.